

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

LÍNGUA COMO PRÁTICA REFLEXIVA SOBRE QUESTÕES ACERCA
DO RACISMO: #MEUPRIMEIROABUSOPOLICIAL

RONDINEI SANTOS MACHADO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LÍNGUA COMO PRÁTICA REFLEXIVA SOBRE QUESTÕES ACERCA
DO RACISMO: #MEUPRIMEIROABUSOPOLICIAL

RONDINEI SANTOS MACHADO

Orientação da Professora

Dr.^a Maria do Rosário da Silva Rôxo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramento, linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica, RJ

2025

M1491 MACHADO, Rondinei Santos, 1989-
Língua como prática reflexiva sobre questões acerca
do racismo: #MeuPrimeiroAbusoPolicial / Rondinei
Santos MACHADO. - Nova iguaçu, 2025.
99 f.: il.

Orientadora: Maria do Rosário da Silva Rôxo.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2025.

1. Leitura. 2. Racismo. 3. Letramento Crítico. 4.
Letramento Racial Crítico. 5. Emoções. I. Rôxo, Maria do
Rosário da Silva , 1961-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROFLETRAS III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

RONDINEI SANTOS MACHADO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras,
no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e
Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria do Rosário da Silva Rôxo (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Gysele da Silva Colombo Neves (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)
Avaliador interno



TERMO Nº 49/2026 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/02/2026 18:11)

MARIA DO ROSARIO DA SILVA ROXO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: ###504#9

(Assinado digitalmente em 10/02/2026 20:11)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA

COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - SUBSTITUTO

PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

Matrícula: ###564#3

(Assinado digitalmente em 10/02/2026 22:22)

GYSELE DA SILVA COLOMBO-GOMES

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.497-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **49**, ano: **2026**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/02/2026** e o código de verificação: **186d36ddf0**

Dedicada à dona Nely Barbara, mãe, a Jorge da Silva, pai, e a Rondineli, irmão, pessoas que tanto amei e que Deus levou consigo. Dedicada também à Raiara, irmã, a quem, como seu irmão, resolveu, não por vocação, mas convocação social, trilhar o caminho do magistério. E finalmente, dedicada à Daniele Machado, professora e educadora excepcional, esposa, amiga, e amor da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu quero agradecer a Deus por me dar forças e condições para que eu pudesse iniciar, atravessar e concluir esta jornada que foi um marco na minha vida, e eu não teria conseguido sem a intervenção e misericórdia dele.

Agradeço à Daniele, amor da minha vida e pessoa que esteve ao meu lado esse tempo todo, segurando minha mão nos momentos mais difíceis. Ela é minha inspiração nessa profissão, é uma profissional da educação, cujo nível eu sonho um dia alcançar.

Agradeço à minha mãe, que, assim como meu pai, não está presente em vida para contemplar mais essa conquista de seu filho, mas que, de certo, observa feliz em espírito.

Ao meu pai, que há mais de quize anos atrás, vivendo um quadro avançado de demência, ao encontrar meu diploma de ensino médio concluído, se emocionou e chorou, feliz pelo seu filho ter concluído o ensino básico, já que ele só tinha estudado até a 4ª série.

Ao Rondineli Santos Machado, meu falecido irmão mais velho, que nos deixou aos 25 anos. A quem, por um milagre ou truque de Deus, eu queria que me visse agora, adulto, 11 anos mais velho do que sua última idade em vida, para poder conversar sobre tudo, sobre o que me tornei, sobre o que ele achou, sobre o porquê de não estar aqui.

À minha irmã Raiara, colega de profissão e família, com quem divido as memórias das pessoas mais queridas de nossas vidas e que se foram. Irmã que amo e espero que envelheça próxima de mim.

Aos meus familiares e amigos.

À marcante, única e inigualável turma 9 do PROFLETRAS que sempre me apoiou nessa caminhada.

Aos professores colegas de carona, Rômulo, Marcos e Bruno Leonardo, com quem tive conversas maravilhosas ao longo de nossas cansativas viagens de Mesquita até Barra Mansa e vice-versa. Em especial, ao Rômulo, professor da matemática, que falou do PROFMAT, mestrado profissional que estava cursando. E me incentivou a fazer o PROFLETRAS, pesquisando editais e as universidades que ofereciam o curso para língua portuguesa.

Ao Marcos, o professor doutor mais humilde que conheci, por me fazer acreditar que eu era capaz de fazer o mestrado.

E ao Bruno Leonardo, colega de carona, amigo e irmão de guerra, que mesmo após 5 reprovações na tentativa de entrar para o PROFLETRAS, não desistiu e, dessa vez, com a companhia de sua esposa Karin, embarcou nessa comigo e finalmente foi aprovado [risos]. E agora estamos nós três em via de nos tornarmos mestres. Que roteiro! Absolute cinema!

Ao meu professor da graduação, Marcelo Nascimento, que teve um papel fundamental na minha manutenção do curso. Por ele ter sido convidado para palestrar na aula inaugural, como ex-aluno do curso, tive a oportunidade de reencontrá-lo em uma provisão típica do altíssimo. Eu estava presente na aula inaugural justamente para me despedir dos meus colegas e comunicar a minha desistência do curso por conta de agenda, da tomada de posse de um concurso público que me impediria de frequentar as aulas.

Marcelo não permitiu que eu fizesse essa insanidade, garantiu que eu daria um jeito, me dando ideias, mostrando possibilidades, mas não me deixando desistir. E hoje estou aqui, empregado e defendendo minha dissertação.

Ao Flamengo, minha paixão, que nos tempos alegres e sombrios, sempre foi meu refúgio, assim como a música.

À minha professora orientadora Maria da Silva do Rosário Rôxo, brilhante, alegre, presente e sem igual. Eu fui um privilegiado de tê-la como minha orientadora. O curso como todo foi muito importante. Mas a impressão que tenho é que todo conhecimento, que transformou e ainda transformará minhas práticas pedagógicas, construído ao longo do curso só se deu a partir do momento em que fomos apresentados como orientador e orientando. Por isso, agradeço ao então coordenador e professor Gérson Rodrigues por tem me encaminhado para ser orientando dela.

Certamente há mais pessoas a quem queria dedicar esses agradecimentos. Mas estou sem saco para lembrar. Elas que me desculpem. Mais que saibam (sabe-se lá como!!) que também foram importantes.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

O que importa não é conhecer o mundo,
mas mudá-lo. (FANON, Franz, *Pele negra,
máscaras brancas*; 2020).

RESUMO

MACHADO, Rondinei Santos. **Língua como prática reflexiva sobre questões acerca do racismo: #meuprimeiroabusopolicial**. 2025. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciência Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

Esta pesquisa de dissertação nasce do desejo de contribuir para a construção de um projeto de educação antirracista na escola do segundo segmento do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa, interpretativa e colaborativa, focando um evento de letramento racial crítico, letramento emocional e interacional, em especial, uma prática de leitura com perguntas de níveis inferencial e reflexivo (APPLEGATE, QUINN e APPLEGATE, 2002) para construir entendimentos sobre “racismo”, considerando as experiências dos participantes, frente a conflitos sociais dessa natureza. A análise dos dados tem como objetivo contribuir para construção do combate ao racismo, a partir da compreensão da consciência de raça dos participantes, da relação dos relatos narrados, das emoções geradas, a partir das respostas às perguntas propostas. Como contributo, ao unir o letramento emocional ao letramento racial crítico, busca-se a construção de uma prática educativa que não apenas denuncie as injustiças, mas também acolha e valide as emoções implicadas nesses processos. Portanto, esta pesquisa se funda nas relações de luta que precisam ser travadas, relações de combate as quais a escola sempre deverá estar pronta para travar. E vencer.

Palavras-chave: Leitura; Racismo; Letramento Crítico; Letramento Racial Crítico; Emoções.

ABSTRACT

MACHADO, Rondinei Santos. **Language as a reflective practice on issues surrounding racism: #myfirstpoliceabuse**. 2025. 99 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciência Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

This dissertation research was born from the desire to contribute to the construction of an anti-racist education project in the second elementary school segment. Methodologically, the research is qualitative, interpretative and collaborative in nature, focusing on an event of critical racial literacy, emotional literacy, in particular, a reading practice with questions at inferential and reflective levels (APPLEGATE, QUINN and APPLEGATE, 2002) to build understandings about “racism”, considering the experiences of the participants, faced with social conflicts of this nature. The analysis of the data aims to contribute to the construction of the fight against racism, based on the understanding of the participants' racial consciousness, the relationship of the narratives told, and the emotions generated from their responses to the proposed questions. As a contribution, by uniting emotional literacy with critical racial literacy, the aim is to build an educational practice that not only condemns injustices but also embraces and validates the emotions involved in these processes. Therefore, this research is based on the struggle relationships that need to be fought, combat relationships that schools must always be ready to engage in. And win.

KEYWORDS: Reading; Racism; Racial Critical Literacy; Speech;

SUMÁRIO

Introdução	12
1 Paulo Freire: educação como prática de liberdade	18
1.1 Letramento: perspectiva teórica	19
1.2 Leitura como prática social	23
1.3 Estudo das Inferências	26
2. O contexto da construção da pesquisa: perspectivas teórico-metodológicas	28
2.1 A pesquisa qualitativa	28
2.2 Um estudo de caso exploratório	30
2.3 O instrumento para a geração dos registros	31
2.3.1 O instrumento da pesquisa	31
2.3.2 A escolha do texto motivador para a criação do questionário.....	36
2.4 O contexto da escola	38
2.5 Os participantes da pesquisa	43
2.6 Os procedimentos de aplicação do instrumento para a geração dos registros	44
2.7 A experiência de vivenciar a geração dos registros	45
2.8 A análise de conteúdo	48
2.9 O procedimento de análise dos registros: abordagem temática	49
3. A análise dos registros	51
3.2 Discussão relativa à categorização dos registros	70
4. Proposta de intervenção: práticas de leitura ressignificadas à luz do letramento racial crítico e do letramento emocional	73
4.1 Atividade de leitura I	74
4.2 Atividade de leitura II	78
5. Considerações finais e implicações	84
Referências bibliográficas	89
Anexos	95

INTRODUÇÃO

Produto da escola pública, nela fiz toda minha formação básica de ensino. Através desse ensino, construí base para ingressar na faculdade, cursar o nível superior e me formar como professor de Língua Portuguesa. Como diria o jargão popular “o bom filho à casa torna”, retornei para a escola pública, agora como professor, com a missão de partilhar com ela, de certa forma, tudo aquilo que nela aprendera e muito mais.

Digo muito mais, porque, como pessoa preta em uma país sorrateiramente racista como o Brasil, eu, hoje um adulto de 35 anos, com “alguma” vivência e aprendizado ao longo de vida, tenho plena convicção de que, no que se refere a questões raciais, privilégios e preconceitos, a escola não me supriu. A escola não despertou em mim consciência de classe e consciência de raça. A escola não me preparou para vida como poderia.

Ensinar-dizer somente que racismo é errado e que nunca devemos praticá-lo não é tratar do assunto com a reflexão e a sensibilidade que o tema exige. Neste ponto inicial, deixo claro que ainda não me refiro a tão atual busca pelo empoderamento da negritude, debate bastante necessário para nossa identidade, mas à época, inexistente. Ao contrário, me refiro a algo que já existia em abundância, mais presente no nosso dia a dia que o pão de cada dia: o racismo e suas implicações da sociedade.

À época, na escola, aprendi que racismo era errado, e que ninguém podia chamar o colega de “macaco”. Mas ao mesmo tempo crescia sem entender, ouvindo de meus pais, desde pequeno, que eu jamais deveria sair de casa sem identidade, porque um amigo meu, de treze anos, voltando da escola uniformizado, tomou um tapa na cara, dado por um policial, por estar sem a carteirinha do colégio, mesmo estando a trinta metros do portão de sua casa. Não compreendia por que meu irmão foi levado pela polícia, junto com assaltantes pegos dentro do ônibus, mas liberado depois dos partícipes da ação criminosa apontarem, já na delegacia, que ele não fazia parte do bando, sendo, portanto, inocente. Não compreendia a coincidência de compartilhar a aflição de andar sem documentos apenas com amigos da minha cor, enquanto era muito comum os amigos de pele clara estarem sempre sem documentos e muito à vontade quanto a isso. O que não era comum? Amigos brancos confundidos com bandidos. Isso não era comum.

Infelizmente, experiências como as relatadas por mim permanecem tão comuns nos dias de hoje, como outrora eram. Portanto, mais do que nunca, em um verdadeiro exercício de educação antirracista, a discussão sobre o racismo nosso de cada dia e sua influência na vida e

no destino de muitos cidadãos pretos e brancos precisam entrar em sala de aula, sem bravatas, sem simplismos, com o aprofundamento e sensibilidade que o tema exige, sem menosprezar a capacidade que nossos alunos têm para lidar com ele, por mais complexo que seja.

Como professor e pesquisador, sei o quão desafiador é fazer da leitura um real e efetivo instrumento de construção de uma educação libertadora (Freire, 1986) capaz de lutar com consciência, em prol do bem comum, do coletivo e de uma sociedade igualitária e efetivamente justa para todos. Sei também que não há outro caminho senão o caminho do esforço e dedicação na construção de um letramento crítico, preenchido de sentido e propósito para a vida.

Por falar em sentido e propósito na vida, isso me remonta ao início de minha relação com o Programa de Mestrado do ProFLetras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, época em que ainda não enxergava sentido na minha inserção no universo da pesquisa acadêmica. Apesar de sempre ter enxergado o valor e a importância da formação continuada do professor e de ter muitos amigos professores pesquisadores, nunca havia passado pela minha cabeça me tornar um professor pesquisador, ou ingressar em um curso de mestrado. Não tenho esse perfil – pensava. Talvez por conta de uma espécie de síndrome de impostor, onde não me enxergava capaz ou qualificado para tanto, ou por conta de conversas com colegas, não todos, em que muitos se queixavam de não enxergar aplicabilidade de todo conhecimento construído dentro de suas pesquisas acadêmicas, seja a nível de mestrado ou doutorado, em sala de aula.

Isso me chocou de alguma forma e me trouxe aversão a ideia retornar à academia. Imagine, 2, 4, 6 anos dedicados ao mundo acadêmico, tempo e dinheiro investidos na formação, anos de estresse, pressão e cobrança para, no fim, se ver diante de uma turma 6º ano do ensino fundamental e não saber o que fazer? “Deus me livre!”, pensei. Todavia, ao mesmo tempo, sentia falta de algo na minha formação. Muito ouvia de professores da graduação que a faculdade forma o professor, mas é a prática que o ensina a dar aulas. Verdade ou não, sentia que, para alcançar o nível de excelência que eu sempre sonhei desempenhar em sala de aula, a tentativa/erro da prática demoraria muito. Sentia que precisava encurtar esse tempo.

Foi quando tomei conhecimento da existência do ProFLetras, um Programa de Mestrado Profissional voltado para formação de professor da educação básica. Pensei: este me interessa. Não vou me aventurar em um mestrado acadêmico e correr o risco de não me ter serventia alguma na minha prática docente com minhas turmas de ensino fundamental. E pensando assim, eu me inscrevi, fui aprovado na seleção e eis-me aqui. Ora, não tinha perfil de pesquisador, agora, apaixonado pela pesquisa.

É importante eu destacar: o mito foi morto. Todo constructo teórico que fundamenta meu projeto de pesquisa, meu aprendizado ao longo de todo curso e meu sucesso particular em

minhas práticas em sala de aula foram construídos por professores pesquisadores acadêmicos. Logo, aquela minha dicotomia mestrado profissional x mestrado acadêmico não fazia o menor sentido. E que aquela suposta inaplicabilidade de conhecimento construído em um mestrado, doutorado ou pós-doutorado em sala de aula, compartilhada por parte de meus colegas de escola, dizia muito mais sobre eles do que sobre suas próprias formações.

Ao traçar meu objeto de estudo, tive em mente inspiração para tal a partir de três situações marcantes que tive com alunos de uma das escolas públicas em que leciono. Um episódio de racismo e outros dois de carinho. As duas últimas se deram primeiro, partindo de um mesmo evento: minha aparição para dar aulas, usando meu cabelo ao estilo Black Power, com pente garfo na cabeça. Entre risos e incredulidade, desfilei na escola. Mas a reação de dois alunos, em especial, se destacou.

Primeiramente, uma menina, preta, de tranças afro, não parecia acreditar que um professor ousara aparecer na escola daquela maneira. Seus olhos brilhavam, enquanto elogiava meu penteado. Devolvi o elogio, apontando suas tranças e ganhei um abraço. Não era minha aluna, mas naquele instante, pareceu que virei seu professor preferido. Dias depois, um menino apareceu com o cabelo igual ao meu. Ele parou do meu lado no pátio, e eu elogiei seu penteado. Agradeceu e disse que se o professor podia usar aquele penteado, então ele também podia. Foi uma das melhores sensações que senti na vida.

Eu não conseguia pensar em outra coisa, se não na tão falada representatividade e seu papel na vida das crianças pretas. Pensava na importância da referência de personalidades pretas, e em inserir essas questões afirmativas em minhas práticas pedagógicas, caindo, sem perceber, na tentação de senso comum, com propostas e abordagens superficiais e genéricas sobre esta temática, e sua questionável efetividade.

Entretanto, semanas depois, ocorreu ato de racismo mencionado anteriormente, mas que deixei para tratar por último, e que me fez repensar minhas ideias expressas no parágrafo anterior. Desta vez, usando tranças afro, ao entrar para dar aula em uma de minhas novas turmas, um aluno me indagou que o professor, no caso, eu, estava usando “cabelo de bandido”. Obviamente, isto rendeu um bom debate durante quase toda aula, e sobre o quanto aquilo me ofendeu. Não faltaram pedidos de desculpas, prontamente aceitos, após um longo sermão. Todavia, de alguma forma, o ato racista daquela criança me puxou de volta para uma realidade que eu não estava me atentando. A violência.

Debater negritude, representatividade, africanidade em sala de aula, sem discutir o racismo de forma contextualizada, a violência simbólica e concreta decorrente desta prática, ou

falar de relações étnico-sociais sem abordar as relações políticas de poder seria um convite ao fracasso pedagógico naquilo que se tensionava alcançar com estas ações.

O autoquestionamento de minhas práticas pedagógicas estava lançado. Um caminho novo devia ser traçado. Um projeto de vida dentro de sala de aula precisava ser constituído para o meu crescimento como docente e para o bem dos meus presentes e futuros alunos. Este projeto de vida em sala de aula inicia nesta proposta de pesquisa, que tem como finalidade discutir a importância da construção do letramento racial, letramento crítico e letramento emocional a partir da leitura como prática social no combate ao racismo, gerando conhecimentos específicos acerca das práticas pedagógicas no ensino da língua como uma prática reflexiva a respeito de questões sociais, identitárias e culturais.

Desta forma, esta pesquisa visa contribuir com o desenvolvimento de uma necessária e muitas vezes sonhada construção de consciência de raça, consciência crítica, através do ensino de leitura, para que o leitor venha a refletir sobre a hierarquização institucional de raças existente em nossa sociedade, e compreender sua implicação no dia a dia e nas relações sociais. Nesta esteira, objetivamos ressaltar também o papel da escola nesse processo de desvelamento destes conflitos sociais, no combate ao racismo, levando em conta o aspecto afetivo.

A partir disso, buscar responder a questões de natureza intrigantes tais como, levando em consideração o tema da dissertação: o quanto estudar a partir de leituras temáticas sobre o racismo pode pôr em evidência a luta que a escola precisa travar no combate a este tipo de conflito? Que relação tem esse grupo de participantes, considerando o contexto social onde estão inseridos, tendo como referências suas próprias vivências, seu olhar e seu julgamento, com conflitos sociais de racismo pelo que passam as pessoas pretas? O que eles pensam sobre isso? O que eles sentem sobre isso? Quais são as suas emoções? Quais são as relações que se evidenciam na subjetividade desse grupo de participantes? Qual é a referência da escola no que diz respeito a colocar em sua prática pedagógica essas questões intrigantes?

De fato, a única certeza que há é a de que existe uma fuga perceptível da escola no tratamento dessa prática. E isso precisa ser revertido urgentemente.

Ser professor de língua portuguesa nos traz uma grande responsabilidade. Não que as outras disciplinas regulares não exijam tanto de seus especialistas, mas cabe ao professor de língua materna a missão de desenvolver a capacidade de entendimento e compreensão leitora de seus alunos. Porém, mesmo cientes desta responsabilidade, o que mais percebemos no ensino de leitura nas escolas é a utilização do texto como pretexto. A gama de gêneros textuais que, por obrigação curricular, temos que contar de trabalhar durante bimestres curtíssimos, sem

tempo de desenvolver uma leitura reflexiva, acaba não só comprometendo a qualidade da aula como distorcendo o que de fato é o papel da prática de leitura.

Para além de uma ferramenta técnica de decodificação e reprodução de discursos, creio que a prática de leitura deve oferecer muito mais a nossos estudantes. O acesso à prática social da leitura deve dar ao aluno a possibilidade de recriar para si mesmo, criticamente, os significados que a escola enfatiza (Moita Lopes, 1994).

Desde criança, ouvia dos mais velhos que a educação transforma e modifica a vida das pessoas. Filho da classe trabalhadora, de alguma forma, sempre tive a sensação de que o conceito de transformação transmitido nesse discurso soava como algo que remetia a um crescimento pessoal, que visa a uma espécie de ascensão social individual. Com o tempo, vivência e amadurecimento compreendi o sentido mais amplo e mais abrangente que aquela frase poderia carregar, indo ao encontro de Orlandi, para quem “compreender é saber que o significado poderia ser outro” (Orlandi, 1988, p.73). Sob uma diferente perspectiva, o entendimento de transformar o status quo, a vida das pessoas no sentido coletivo, enxergar as relações de poder que rege nossa sociedade e, a partir daí, questioná-lo e pô-lo em cheque passou a fazer muito mais sentido.

Quando aluno, tive uma formação escolar descontextualizada da minha realidade, de qualquer realidade, em um copia/responde, com “uma visão do significado como estando presente no texto e não como uma construção social, localizada política, histórica e culturalmente” (Moita Lopes, 1995b), como professor, espero proporcionar aos meus alunos uma experiência completamente diferente da que vivi.

Cada aspecto importante abordado nesta pesquisa tem a intenção de, a partir dos dados obtidos acerca da leitura dos alunos e da relação de vivência e experiência deles com a temática do racismo, trazer informações mais pontuais, que de fato, viabilizem práticas educativas antirracistas, no ensino de leitura, implicadas com as reais necessidades dos aprendizes do Ensino Fundamental do presente contexto. Práticas estas que busquem a legitimação do aluno, bem como todas as suas potencialidades. Práticas estas que venham a legitimar o professor em todas as suas possibilidades, disponibilizando-lhe meios que venham a colaborar e valorizar com sua práxis em sala de aula.

Para tanto, esta dissertação seguirá adiante com cinco capítulos enumerados de um a cinco.

O capítulo 1 abarcará todo arcabouço teórico de nossa pesquisa, fundamentada nas perspectivas de leitura como prática social (Kleiman, 1995, 2004, 2018); Freire, 1986, 1987, 1989, 1996; Giraldi, 1984, 1988, 2004), sob a ótica do letramento crítico (Mattos; Valério,

2010; Freebody, 2008; Shor, 1999; Cervetti; Pardales; Damico, 2001), letramento racial crítico (Ferreira, 2015). Acerca do método de leitura para formulação das questões do instrumento de geração de registro, faremos uso dos pressupostos de Applegate; Quinn, Applegate (2002).

No capítulo 2, apresentamos as etapas de toda a metodologia utilizada para esta pesquisa, norteadas pelos pressupostos teóricos propostos por Applegate, Quinn e Applegate (2002), que têm como base os níveis inferenciais e reflexivo de leitura. A metodologia também será orientada pelos princípios éticos (Denzin e Lincoln, 2006) da pesquisa qualitativa (Moita Lopes, 2004).

No capítulo 3, sob as orientações da Análise do Conteúdo (Bardin, 1977), trazemos as análises e discussão dos dados gerados a partir da categorização e interpretação das respostas.

Após a análise e discussão dos dados, no capítulo 4, trazemos as contribuições dos estudos do letramento emocional e reflexões acerca desta teoria e, em seguida, apresentamos uma proposta de práticas de leitura ressignificadas à luz do letramento racial crítico (Ferreira, 2015) e do letramento emocional (Maturana, 1998, 2001) para ensino e aprendizado de leitura na disciplina de Língua Portuguesa em salas de aula do Ensino Fundamental.

Por fim, nas considerações finais, resumimos todo o estudo aqui realizado, bem como seus contributos para o ensino de leitura, sempre embasado em uma perspectiva antirracista, inclusiva e interativa do educando, que leva em conta os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais envolvidos no processo de aprendizado da leitura, visando a construção consciente, autônoma e crítica do aluno-leitor do Ensino Fundamental.

1 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é realizá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1987, p. 44).

Quando pensamos em letramento crítico no Brasil, mencionar Paulo Freire por seus grandes contributos para as teorias e práticas educativas, não só no país, mas também no mundo, é uma doce obrigação. Pai da pedagogia libertadora, o pensador brasileiro via a compreensão da realidade como um fator essencial para a construção do conhecimento, afinal, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), em que a prática de leitura se constitui a partir de um olhar crítico acerca da realidade, não só a fim de compreendê-la, mas, principalmente, de transformá-la

Ideólogo de uma educação libertadora, o autor foi um ferrenho crítico do que chama de “educação bancária”, focada na memorização mecânica dos conteúdos, desconectada da realidade, e vazia de reflexão e alienante. Nessa, o professor é o absoluto detentor do saber, enquanto o aluno é um mero depósito em que o “conhecimento” é depositado. É uma educação pensada para manter o *status quo*, que privilegia poucos ao preço do massacre de muitos.

Para Freire (1996), ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Como forma de contraponto à educação bancária, o pensamento freireano busca a promoção da autonomia do aluno, de forma que venha a ser tornar um sujeito crítico, livre para ser sujeito de sua própria história. Isto se dá através uma educação problematizadora que desenvolva no aluno uma visão crítica do contexto e das situações em que está inserido, valorizando sua cultura e conhecimento. Essa engrenagem da educação transformadora só é possível a partir da mudança da relação educador-educando, professor-aluno, que passa a ser dialógica.

Aliás, o processo comunicativo é uma tônica na obra de Freire. Giraldi (2004) observa que Freire, ao defender que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, não ignorou que o mundo é lido através de nossas compreensões e estas não se dão no vazio, mas na experiência social, no convívio com o mundo e com os outros, ou seja, expressada por meio da linguagem.

Sendo assim, todo conhecimento crítico defendido por Freire é fruto de uma educação dialogal ativa, ao contrário do “mutismo” da cultura brasileira (Freire, 1986) alimentada pela educação que deposita “comunicados” em vez de estabelecer comunicação mútua. Nas palavras do próprio autor, “as sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou doação, se fazem predominantemente “mudas”. O mutismo não é necessariamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (Freire, 1971 apud Giraldi 2004).

É justamente esse mutismo que interdita debates e inviabiliza reflexões que visamos combater com uma prática de letramento crítico. É esse mutismo, presente nas salas de aulas acerca das questões raciais, nunca discutidas de forma crítica, que buscamos eliminar através da construção de um letramento racial crítico. É esse mutismo que naturaliza a barbárie, trata a realidade de violência contra os pobres e pretos como algo inevitável que não é. Essa realidade pode, sim, ser mudada.

1.1 Letramento: perspectiva teórica

Podemos afirmar que o termo letramento diz respeito a um conceito que já possui certa familiaridade com as pesquisas acadêmicas. Desde seu surgimento, as pesquisas acadêmicas sobre letramento, no âmbito do ensino de língua materna, não só se multiplicaram ao longo de todos esses anos, como também consolidaram diferentes enfoques teóricos e especificidades do conceito dentro do estudo da linguagem.

Dentre as correntes de estudos sobre letramento que escolhemos para contextualizar este estudo, estão os conceitos de Novos Estudos de Letramento (Gee, 1990; Barton, 1994; Street, 1984, 1995, 1998, 2003), Multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000), Letramento Crítico (Mattos; Valério, 2010; Freebody, 2008; Shor, 1999; Cervetti; Pardales; Damico, 2001) e Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015). Todavia, independentemente dos aspectos que distinguem estes conceitos de letramento, nos interessa essencialmente aquele que é o principal fator que eles têm em comum: o entendimento de que letramento, segundo Kleiman (1995), refere-se a um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

Os chamados novos estudos de letramento, traduzido do inglês *New Literacy Studies* (Gee, 1990), nasceram da necessidade de compreender os fenômenos de ensino e aprendizado

da língua, considerando as práticas linguísticas instauradas dentro e fora da escola, levando em conta os aspectos socioculturais, que antes eram completamente desconsiderados.

Como um dos expoentes teóricos desse movimento, Bryan Street (1984, 1995, 1998, 2003), foi muito importante com suas contribuições acerca da distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. De acordo com Street (1995), o modelo autônomo de letramento entende a compreensão da leitura e da escrita como um conjunto monolítico de habilidades a serem adquiridas de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Como contraponto a este modelo, o Street (op. cit.) propõe o que chama de modelo ideológico, que concebe as práticas de letramento como práticas situadas em um determinado contexto sociocultural.

É a partir do modelo ideológico de letramento de Street (1984) que se fundamenta o entendimento de letramento como prática social, em que o processo interpretativo do sujeito-leitor deixa de ser entendido como processo mental individual e independente de fatores externos e passa a ser conceituado sob um viés sociocultural, em que valores, normas, convenções e práticas de um determinado contexto sócio-histórico afetam diretamente a produção de sentidos do sujeito em eventos de letramento, ou seja, em atividades particulares de contato e/ou interação com o texto (Barton, 1994).

A segunda corrente de estudos derivados do conceito de letramento que abordaremos brevemente agora é o chamado Multiletramentos, que surge como uma proposta inclusiva, com um pensamento pedagógico que englobe textos, gêneros, linguagens e práticas distintas dos priorizados pelo conceito hegemônico de letramento. O conceito surge da preocupação que se tinha com a marginalização de variações linguísticas e culturais não hegemônica que resultaria na exclusão social de crianças cujas práticas de letramento não dialogasse com as práticas do espaço escolar.

Diferentemente da pedagogia tradicional, que compreende a língua como um sistema padronizado e homogêneo baseado em regras pré-estabelecidas, um ensino baseado no multiletramentos enxerga a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente recriados por seus usuários. Os principais contributos dessa linha de pensamento vieram dos teóricos Cope e Kalantzis (2000).

A terceira corrente que abordaremos nesse estudo o chamado Letramento Crítico, concepção esta que concebe o texto como produto de forças ideológicas e sociopolíticas (Mattos; Valério, 2010), cujos privilégios e apagamentos deveriam ser identificados/desvelados pelo sujeito-leitor.

Inspirada na pedagogia freiriana, a construção do letramento crítico se dá através do desenvolvimento da consciência crítica pretendido por Freire (1986), em resposta à opressão e exploração econômica da população agrária no Brasil, que faria do indivíduo um ser capaz de “recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001).

Quando pensamos a leitura como prática social, o letramento crítico deve ser o pilar e o caminho para construção de um projeto de leitura que conduza o cidadão ao posto de protagonista de seu mundo, a fim de observá-lo, recriá-lo e realizá-lo. Como tal, a língua não pode ser pensada apenas como um recurso gramatical, ou como uma materialidade linguística. Pensar a língua como prática social é ter a compreensão de que ela está inserida na história, na cultura e nos discursos de uma determinada sociedade, sendo tanto veículo de ideologias como instrumento de transformação social (Almeida, 2020). Nesse ponto, o letramento crítico torna-se essencial para que o indivíduo compreenda a realidade através do

desenvolvimento de habilidades que o capacite a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (Freebody, 2008 apud Duboc, Gattolin, 2015) em um exercício que possibilita o sujeito-leitor compreender sua condição sócio-histórica e desafiar o status quo se assim desejar (Shor, 1999 apud Duboc, Gattolin, 2015).

Dessa forma, o letramento crítico tem a ver justamente com essa postura, essa perspectiva de trazer e colocar a língua como prática social como ferramenta de reflexão e transformação, tendo como referência atuar criticamente sobre as coisas através dela. Com isso, busca-se uma educação linguística que deva ser voltada para o aprendizado em que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita [de forma que pudesse ele] estudar e aprender e viver sua subjetividade (Britto, 2012, p. 84).

Por isso, o aprendizado seria voltado para um estudo que abarque as questões práticas, os usos, e vivência dos sujeitos, assim como a reflexão acerca do conhecimento linguístico, visto que a língua é “um objeto central na organização da cultura e da sociedade” (Britto, 2012, p. 97).

O letramento crítico funciona como uma ferramenta para entender o contexto político, ideológico e social em que o aluno se insere, deixando claro que para que tenhamos uma

sociedade mais justa e igualitária, é necessário que mobilizemos todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar. O conjunto de instrumentos pedagógicos de que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o chamado Letramento Racial Crítico (Souta; Jovino, 2019).

Esta concepção é uma corrente dos letramentos que, segundo Ferreira (2015), se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades. De acordo com Ferreira (2015), o 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. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015, p. 138)

Mosley (2010) explica que a pedagogia para o Letramento Racial Crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para praticar o letramento racial em escolas e desafiar ideologias que ensinaram que todos os grupos minoritários têm oportunidades iguais para o sucesso educacional. Mais do que isto, é através desta perspectiva que podemos compreender com mais profundidade que conflitos raciais como racismo são parte opressora de uma estrutura racista, instaurada historicamente, politicamente e culturalmente na sociedade brasileira.

Dessa maneira, Letramento Racial Crítico é um campo de estudos que busca analisar e questionar as relações de poder e hierarquia presentes na sociedade (Pereira; Braulio, 2023), postulando educar indivíduos em uma perspectiva antirracista, auxiliando-o a lidar com as tensões raciais de modo consciente. Essa prática é fundamental para a construção de uma identidade racial e para a reflexão sobre as questões raciais dentro e fora da escola.

Para isso necessário que a escola, assim como os seus profissionais, estejam devidamente preparados e instrumentalizados para uma prática de educação emancipadora, trabalhando as temáticas das relações étnico-raciais de forma transversal, e permanente. Assim, o Letramento Racial Crítico possibilita, a nós, docentes construirmos conhecimentos, habilidades e competências que nos capacitem para uma prática pedagógica mais equitativa, inclusiva e emancipadora, levando-nos a percebermos que existem possibilidades de um

trabalho que nos faça seres letrados racialmente e criticamente em vistas de construir uma educação verdadeiramente antirracista.

Dado este contexto acerca dos estudos de letramento em que abordamos, de forma sintética, os conceitos de Novos Estudos de Letramento, Multiletramentos, Letramento Crítico e Letramento Racial Crítico, cabe destacar que, para esta investigação, adotou-se o letramento nas perspectivas de Letramento Crítico e Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015).

1.2 Leitura como prática social

Kleiman (2018) afirma que todo professor que queira trabalhar com a prática social de uso da língua escrita, com o letramento, precisa olhar para seus alunos, ouvir o que eles têm a dizer, entender sua realidade e, dentro do que for possível, orientar o planejamento com atividades que considerem essas vivências que os alunos têm fora da escola. Trabalhar a leitura como prática social em sala de aula é torná-la um recurso de desvelamento dos diversos conflitos sociais que constroem e compõem a realidade em que o sujeito está inserido. É mostrar que o sucesso e o fracasso, não só escolar, como na vida, podem e estão pré-condicionados pela forma como a sociedade e suas relações de poder estão organizadas e estabelecidas para beneficiar uns em detrimento de muitos outros. E por fim, mostrar que, através da tomada de consciência raça, da percepção de que o racismo advém da relação de poder que rege nossa sociedade e precisa ser questionada, da luta e do combate às desigualdades provocadas, essa estrutura posta, esta pré-condição não é inexorável ou irreversível.

Segundo Martins (1982), o ato de ler é usualmente relacionado à escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Porém, com a intenção de ampliar estes limites, pretende-se trabalhar com o sentido de decifração e interpretação do sentido, relacionando a prática de leitura sempre como um meio, jamais como um fim. Ou seja, em regra, o conceito de leitura é entendido como a simples capacidade do leitor em decodificar sinais gráficos. Todavia, a leitura abrange um processo muito mais amplo do que a mera decodificação de significantes em significados. Sendo assim, podemos dizer que leitura é a ação ou ato de ler. É compreender aquilo que se lê. Para Marisa Lajolo (1982),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982ab, p. 59)

Para Geraldi (1984), o ato de ler se realiza na interlocução entre leitor e autor mediada pelo texto. Assim como na natação, o diálogo do aprendiz é com a água, e não com o professor, na leitura também o professor deverá postar-se como mera testemunha do diálogo entre o aluno e o texto, colocando a sua leitura apenas como uma das leituras possíveis.

Mesmo assim, ainda prevalece como predominante na prática escolar, a leitura como extração de significado literal e explícito. Portanto, quando o texto não é usado como pretexto para exercícios metalinguísticos como análises gramaticais ou sintáticas, é utilizado para exercitar e medir a capacidade do leitor em identificar certas informações dentro do texto. Em suma, nas palavras de Geraldi (1984), “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras”.

Diferentemente dessa abordagem, quando o leitor se vê diante de uma prática pedagógica de leitura que se associa aos conhecimentos de mundo, às experiências pessoais, nota-se, na verdade, uma relação dialógica desse aluno, como leitor, e o texto, como pudemos perceber nas descrições dos registros. Esta relação dialógica ocorre porque o conhecimento de mundo e as vivências do aluno são concretas para ele.

Logo, quando a prática pedagógica de leitura propõe reflexões que consideram toda esta bagagem de saberes que o aluno carrega, o aluno passa a enxergar no texto uma aplicabilidade real em sua vida, pelo fato desse texto estar “inserido em situações e práticas significativas, sem que a leitura da palavra rompa a interpretação daquilo que antecede o entendimento de mundo, conforme sua bagagem cultural” (Loges, 2009, p 88).

Como acentua Geraldi, a escola incentiva a formação do leitor que repete a leitura do professor. Nessa perspectiva, a experiência em sala de aula nos mostra que se o aluno não enxerga propósito em uma atividade, isto acaba por desestimulá-lo a realizá-la, gerando o desinteresse que erroneamente acaba sendo confundido por nós docentes com uma suposta incapacidade, ou dificuldade de aprendizado.

Atualmente, pode-se dizer que a concepção predominante nos estudos de leitura, segundo Kleiman (2004), é a de leitura como prática social. Sob essa ótica, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelas temáticas sociais, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social (KLEIMAN, 2004).

Contrariando essa abordagem, uma prática limitadora de leitura, cujos questionamentos gerados resumem-se a pensar respostas prontas e contida no texto, inviabiliza um trabalho pedagógico que trate a leitura como prática social, ou como qualquer prática, a não ser o

silenciamento de vozes e de ideias. Como se reflete sobre uma leitura se a leitura em si não suscita reflexão?

Para superar este obstáculo, partimos da concepção de leitura como prática social, cujos pressupostos envolvem a relação do aluno leitor com a sua própria experiência de vida, a relação do aluno como um sujeito não excludente dessa trajetória e dessa prática de leitura. Para isso, as práticas pedagógicas envolvem um tratamento de estudo do texto, considerando formas específicas de trabalhar o texto, relacionando as informações do texto, as temáticas que envolve o texto, e associando essas temáticas aos conhecimentos de mundo (sua experiência), trabalhando com os processos inferenciais (Applegate *et al*, 2002), que envolvem essas relações de sentido. Tudo isso envolve um processo cognitivo e inferencial que busca uma associação mais abstrata.

Como uma prática pedagógica de atitude, buscamos, com a leitura como prática social, deslocar a leitura para relação dialógica e reflexiva, em que participam o aluno leitor e o professor, construindo esse ambiente de interação com reflexões acerca de questões temáticas que visam exercitar as atitudes de compreender e interpretar e consequentemente o julgamento e senso crítico.

Quando Paulo Freire (1996) sugere a nós, professores, relacionar os conteúdos aos saberes dos alunos, aproveitando a “experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (Paulo Freire, 1996, p.16), demonstra sua confiança no lente crítica do aluno para refletir sobre sua realidade e as demandas sociais gritantes de seu contexto.

Confiança essa que devemos ter ao abordar a temática da violência policial contra jovens pobres e pretos em uma atividade de leitura, pois infelizmente é uma realidade cada vez mais presente no contexto social de grande parte de nossa clientela da escola pública, e certamente eles têm muito a dizer. A língua é ferramenta de disputa ideológica e exige posicionamentos que a escola precisa ter.

Por isso, para que a prática de leitura se constitua um caminho para aquisição do direito à voz, é importante que o espaço escolar não seja um reduto de mutismo (Freire, 1987), mas ambiente em que a leitura exerça a função de “ruptura no processo de compreensão da realidade” (Geraldini, 1984, p. 64), possibilitando aos estudantes novos modos de compreender a realidade e transformá-la. Mas, para isso, é necessário que a escola oportunize aos alunos um trabalho com a leitura e interpretação de textos muito além das tradicionais atividades de decodificação e cópia (Marcuschi, 1996) que a escola os submetem.

Desse modo, caminhamos para a construção de um letramento crítico, que suscita no aluno a necessidade de engajamento social e crítico em sua prática de leitura, a partir do que se conhece como leitura reflexiva, que torna o ato de ler uma ferramenta pessoal de expansão cultural, cognitiva e político-crítica. É através da leitura reflexiva que se é capaz de compreender que as relações interacionais em uma sociedade não são imparciais.

Em uma sociedade formada por classes, sempre haverá uma relação de poder simbólico, poder este invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 1977, p.31).

1.3 Estudo da inferência

Para a elaboração das questões, baseei-me no modelo de leitura de Applegate et al (2002) que estimula a leitura ativa, tornando o leitor agente próprio no processo de leitura, e não apenas um receptor passivo. Dessa forma, esse modelo promove a alfabetização crítica, encorajando a explorar e refletir sobre o texto, em vez de apenas memorizá-lo, o que fortalece o pensamento metacognitivo, pois ao categorizar perguntas e refletir sobre como processamos o que lemos, aprendemos a monitorar nossa própria construção de sentido.

O modelo de Applegate et al (2002) propõe quatro diferentes níveis de leitura que são organizados da seguinte forma:

- (I) Modelo linear de leitura, que permite ao leitor resolver questões, apenas repetindo informações explícitas fornecidas pelo texto.
- (II) Modelo de baixo nível inferencial, que requer interpretação de relações não explicitadas diretamente, mas ainda próximas do que está no texto. As respostas para essas questões não são tão óbvias no texto, mas podem ser facilmente detectadas, sem muito esforço.
- (III) Modelo de alto nível inferencial que pede que o leitor use suas próprias experiências e crie conexões mais elaboradas com o texto.
- (IV) Questões inferenciais globais: tratam de temas mais amplos ou do propósito geral do texto, indo além de passagens específicas.

Dessa forma, optei por utilizar apenas os níveis 3 e 4 de leituras, porque o nível um desrespeito ao nível literal de leitura e o nível dois se refere ao baixo nível inferencial. O que

meu trabalho busca extrair dos alunos são pensamentos de ordem superior, mais complexos, que não poderiam ser alcançados com questões de baseadas nos níveis iniciais de leitura.

2 O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para a composição deste trabalho, optamos por buscar um projeto que atenda aos critérios de relevância científica e social, inserida num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível (André, 2007). No papel de pesquisador, creio na importância da construção de pesquisas a partir de temas engajados na prática social, elemento crucial presente na composição desta dissertação.

Dessa forma, devemos pensar modos de fazer pesquisa avaliando se os princípios e categoria que usamos “estão em condição de compreender as mutações em curso nas sociedades contemporâneas, de explicar os problemas antigos e novos que as entrecortam e de dar uma resposta às perguntas da sociedade que mudaram de natureza e modalidade de expressão.” (SEMPRINI, 1999, p. 172).

2.1 A pesquisa qualitativa

No campo do estudo científico, a abordagem da pesquisa qualitativa pode ser definida como um método que busca aprofundar o entendimento sobre um determinado fenômeno, no caso, o objeto a ser pesquisado. Dessa forma, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa vai trabalhar com descrições detalhadas, interpretações, a partir da observação de valores, crenças, atitudes e tudo aquilo que é produto das interpretações que os homens fazem em relação a como se relacionam, vivem e constroem suas práticas e a si mesmo. Isso vai ao encontro do que pensa Denzin e Lincoln (2006) quando afirmam que:

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17)

Nesse tipo de pesquisa, todo e qualquer tema pode ser considerado inédito, por conta da possibilidade de um mesmo objeto ou fenômeno ser abordado de forma diferente, de acordo com o pesquisador e sua visão de mundo, de seu referencial teórico e ideológico, ou pelo uso de uma base metodológica que ainda não tenha sido utilizada antes. Numa pesquisa qualitativa,

um mesmo estudo, com uma mesma temática, como por exemplo as vivências de uma determinada comunidade escolar e sua visão acerca das questões sobre racismo, pode ser aplicado em mais de uma comunidade de uma mesma rede de ensino e produzir resultados diferentes, conhecimentos mais variados, que venham ou não convergir com a ideia inicial defendida pela pesquisa. Assim, cada processo e cada resultado alcançado por uma pesquisa qualitativa estará vinculada unicamente àquele contexto, a aquele objeto, visto que, esse tipo de pesquisa [...] responde a questões muito particulares [...] com nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2001, P. 22).

A pesquisa qualitativa abarca variadas visões epistemológicas e teóricas, múltiplas técnicas e uma infinidade de objetos pesquisados. No que tange a área da educação, a pesquisa qualitativa possui grande relevância, por contribuir com uma abordagem que dá um protagonismo maior à compreensão e interpretação do que a descrição e explicação objeto estudado. Por isso, o processo é tão importante quanto o resultado da pesquisa, o que faz com que os pesquisadores estejam “particularmente interessados em entender como as coisas ocorrem, podendo recorrer a percepções e experiências dos participantes para entender as múltiplas realidades (Creswell, 2014). Por isso, os métodos qualitativos permitem a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (França *et al*, 2021).

Isto faz com que a pesquisa traga à luz questões que não podem ser mensuradas e compreendidas por meio de cálculos frios, números ou estatísticas descontextualizadas. A preocupação do pesquisador é com a realidade que não pode ser quantificada (Minayo, 2001 p.22), centrando-se, mais uma vez, na dinâmica empregada dentro das relações cotidianas.

Um ponto importante do método qualitativo é a coleta de dados, ou geração de registro, como preferimos chamá-la neste trabalho. Nesse tipo de abordagem, a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador o uso de diversas noções de conhecimento, além de múltiplas estratégias de investigação e metodologia de geração e análise de registro como destacam Denzin e Lincoln:

os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números. Também aproveitam e utilizam as abordagens, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, rizomáticas, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, da pesquisa baseada em levantamentos e da observação participante, entre outras. (Denzin e Lincoln, 2006, p. 21)

Com a variedade de recursos metodológicos de coleta e análise de dados, uma vez escolhida as fermentas e o caminho a ser percorrido pelo pesquisador, vem também o rigor com que é tratado todo o processo para que a validação da pesquisa.

Para além disto, na pesquisa qualitativa, o pesquisador se insere no meio e participa do contexto do objeto pesquisado. Sem laboratório, sem circunstâncias pré-definidas, simplesmente tudo ocorre de forma natural, em um ambiente típico do cotidiano, o que proporciona ao pesquisador um maior envolvimento na pesquisa e aprofundamento ímpar que possibilitará uma análise enriquecedora dos dados coletados.

2.2 Um estudo de caso exploratório

Um modelo que influenciou nossa abordagem nesta pesquisa é o chamado estudo de caso exploratório. Yin (2001) define estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Trata-se de um conceito de rigor metodológico, que não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho (André, 2013). Isto é necessário e de suma importância justamente por evidenciar o comprometimento com o rigor científico da própria pesquisa, pois assim ficará claro se foram tomados os devidos cuidados na execução de cada parte do processo envolvendo o projeto, tais como a escolha dos sujeitos, dos procedimentos de geração e análise dos registros, na construção e validação do instrumento e no tratamento dos registros.

O objetivo principal de um estudo de caso é produzir conhecimento a partir da escolha de um fenômeno observado (André, *op. cit.*). Em especial, o objeto a ser estudado relaciona-se à conscientização que os participantes da pesquisa já possuem acerca do racismo para que, então, eles sejam letrados criticamente sobre o tema. Sendo assim, a partir da prática de leitura no combate ao racismo, busca-se gerar conhecimentos específicos acerca das práticas pedagógicas no ensino da língua como uma prática reflexiva a respeito das questões sociais e culturais, para assim compreender o que constitui o aprender e o ensinar na sala de aula.

Por isso, nesta pesquisa de dissertação, a abordagem metodológica de natureza qualitativa, colaborativa, fundamentada numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (André, 2013, p. 97), foca

nas experiências dos participantes em relação ao racismo e a violência policial, refletindo como tais conflitos de nossa sociedade podem ser um paradigma para práticas pedagógicas de visão decolonial, no sentido de ser uma maneira de denúncia e de luta, e que, acima de tudo, promovam forma de saber e agir subalternas (Mignolo, 2012).

De acordo com o Mignolo (2012), o caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas “almas” e que revelam ao seu modo de pensar e de saber (Mignolo, 2008). Por isso, discutir questões raciais a partir da ótica dos atores subalternos faz-se necessário, construindo um letramento racial crítico que, através da consciência de raça, não apenas os municie contra a violência e violação de seus direitos, mas também na construção do pensamento e do conhecimento que os permita serem agentes da mudança e da transformação.

Para atingir tal objetivo, utilizei como metodologia de geração de registro, um questionário, que seria uma atividade de leitura e interpretação textual, com perguntas de compreensão leitora a três turmas do ensino fundamental regular de uma das escolas em que leciono, sendo uma turma de 8º ano e duas turmas de 9º ano.

2.3 O instrumento para a geração dos registros

O instrumento de geração de registro, que escolhi para esta pesquisa, trata de um questionário de perguntas e respostas de nível inferenciais a partir de um texto cuja temática aborda o racismo. Neste item, trataremos da caracterização e descrição desse instrumento da pesquisa, bem como de todo seu processo de construção.

2.3.1 O instrumento da pesquisa

Para a realização da geração de registro, foi aplicado um questionário, com perguntas de compreensão leitora, propostas a partir de dois relatos retirados de uma hashtag compartilhada no Facebook, chamada #meuprimeiroabusopolicial, em que centenas de internautas relatam experiências de violência sofridas em abordagens policiais abusivas e de cunho racista.

O questionário utilizado foi elaborado com perguntas que venham a gerar expectativas em relação as respostas dos participantes. Ao mesmo tempo, estas perguntas também visam trazer à tona a opinião do participante e seu juízo de valor acerca do tema e dos acontecimentos narrados no texto.

Sendo assim, questionário foi composto por um total de 8 perguntas, elaboradas a partir da relação “racismo” e experiências dos participantes, com perspectiva para além dos conhecimentos hegemônicos europeus, valorizando assim outros marcos civilizatórios em termos de engendrar relações do aprender e do ensinar na sala de aula (Pinheiro, Lacerda e Coelho, 2022): (a) conhecimento sobre práticas de racismo; (b) vivência sobre práticas de racismo e (c) julgamento, reflexão e análise sobre as práticas de racismo.

O título dos textos do questionário leva o nome da hashtag que inspirou o título dessa dissertação. O conjunto de perguntas, que tem como base uma abordagem decolonial da prática de leitura, foi elaborado a partir dos pressupostos de Applegate *et al* (2002), levando em conta, dos quatro níveis inferenciais de leitura, os níveis 3 e 4, que correspondem aos chamados *alto nível inferencial* e *inferencial reflexivo global*, respectivamente. Segundo os autores, as perguntas inferenciais e reflexivas possibilitam uma vinculação entre as informações do texto e as experiências do leitor, pois são compostas por itens de inferência que “convidam os leitores a pensar sobre o texto, o que poderia ser um instrumento especializado de leitura que ajudaria os professores a se tornarem mais sensíveis às necessidades dos leitores que têm dificuldade em responder textos (Applegate *et al*, 2002). Dessa maneira, conectar as vivências do leitor ao conteúdo discutido no texto torna-se substancialmente produtivo, pois os “alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência” (Hooks, 2017, p. 118).

Desta forma, como conclui Rôxo (2024, p. 12), mais do que uma atividade generalizada, considera-se que a maneira de promover a leitura como prática pedagógica é agir sobre o texto através das perguntas relativas aos modos de viver e conhecer “um mundo no qual somos cada vez mais entendidos como continuamente outros, tendo em vista a profusão de sentidos que nos semiotizam intensamente nas nossas práticas Online-Offline” (Moita Lopes, 2021, p. 13).

Faz-se necessário esclarecer, para fins de consulta e posteriores pesquisas, por conta de um erro de digitação nos enunciados 2 e 3, onde foram suprimidas as palavras *tem* (verbo) e *a* (artigo), foi necessária a intervenção prévia do pesquisador a fim de assegurar que o equívoco de digitação não interferisse na compreensão das questões pelos participantes.

De acordo com Applegate, Quinn e Applegate (2002), nas questões de nível inferencial (Níveis 3 e 4), espera-se que o leitor relacione conhecimentos prévios às ideias do texto, construindo sentido a partir de inferências complexas em termos da associação dos conhecimentos dos participantes acerca do racismo, suas vivências e experiências, relacionando-os aos eventos do texto.

Baseado nesse nível 3, formulamos a pergunta de número 1, como Momento I:

1.	No texto 2, AD Júnior, ao fazer seu relato, afirma que sua vida havia mudado com a abordagem da polícia. O que você poderia concluir sobre essa situação? Esta pergunta foi criada a partir da conclusão pessoal traumática do autor de um dos relatos acerca do quão marcante foi aquele episódio em sua vida. Mais do que a dor daquela violência específica que ele nunca havia sofrido, a consciência de raça lhe foi despertada. De forma estratégica, esta pergunta também abre o questionário justamente por ser a única que não aborda, de forma explícita, a questão racial, permitindo a possibilidade de os alunos inferirem a relação da violência sofrida nos relatos com o racismo.
----	--

Já em relação às questões de níveis inferenciais alto e reflexivo global, espera-se que, nelas, o leitor consiga fazer inferências e reflexões acerca do “racismo”, reagindo, questionando, defendendo ou refutando ideias do texto como um todo. Aqui, a discussão poderá caminhar para além do texto, mantendo, obviamente, um mínimo de relação com a temática proposta.

Com base nesses níveis, formulamos as perguntas 2, 3, 4, 5 e 6, como “Momento II: Leitura Reflexiva”, a saber:

2.	O racismo é uma prática muito comum em nossa sociedade, e infelizmente tem o poder de ferir, machucar e até acabar com a vida das pessoas. O que você tem a dizer sobre as pessoas que praticam o racismo? Aqui, temos a primeira menção à palavra racismo no instrumento de geração de registro, como também as consequências danosas dessa prática na vida de quem sofre com ela. Assim, como o preâmbulo da questão já sugere o racismo como algo ruim, a pergunta objetiva tratou de direcionar a atenção para os agentes das práticas racistas. Ou seja, buscou-se saber dos participantes o que eles pensam das pessoas que praticam racismo.
3.	Leia o trecho do texto 1: No nervosismo que retardou meu movimento em obediência para portar-me como mandado, recebi uma coronhada junto com o reforço da ordem, acompanhado de perguntas:

	- Onde você mora? O que você está fazendo aqui? Do que e de quem você está correndo? O mesmo nervosismo de outrora embaralhava minha língua para responder às perguntas feitas, e o mesmo método “gentil” de incentivo foi usado para que eu obtivesse êxito na tarefa: outra coronhada. O máximo que consegui dizer, ou melhor, murmurar foi: “igreja!”, e tentar apontar com o cotovelo para o lado, uma vez que as mãos já estavam na nuca, com dedos entrelaçados. <u>E o corpo todo passava por uma revista, a qual foi momentaneamente interrompida por deduzirem que minhas pernas não estavam na distância adequada para seguirem. Nada que um chute não resolvesse. Pronto! Distância ok. Revista concluída.</u> Ao vasculharem minha mochila, encontraram minha bíblia, e um dos policiais soltou: - Deu sorte que esta bíblia está aqui. E me liberaram. (a) O que você imagina ter acontecido com Ronald considerando descrição sublinhada acima? (b) Quase todos os relatos foram feitos por pessoas pretas, evidenciando um padrão de perfil de pessoas paradas pela polícia. O que você tem a dizer sobre esse padrão de abordagem policial? (c) Você já passou ou viu uma situação como as vivenciadas por Ronald e AD Junior? O que aconteceu? A questão (a) tinha como objetivo fazer o participante ratificar a agressão física sofrida pelo jovem. Se no momento da revista, como diz o texto, a distância das pernas do Ronald não estava satisfatória para os policiais prosseguirem o “procedimento”, ficou “ok” com o “auxílio” da agressão dos agentes públicos. A questão (b) buscou situar os participantes sobre o contexto daqueles relatos apontando o perfil étnico e social específico que era alvo desse tipo de violência do estado. Ciente do contexto social em que os participantes estão inseridos, eu sabia da alta probabilidade de grande parte deles já terem ou vivido, ou presenciado situações como as relatadas. E que certamente perfil das vítimas, por eles conhecidas, das abordagens abusivas batia com o perfil discriminado pelo estado. Só então, buscou-se saber dos participantes o que eles pensavam desse tipo de abordagem.
--	--

	A questão (c) constituiu-se de perguntas inteiramente pessoal que, diante do envolvimento do participante com os relatos e as reflexões suscitadas até o momento dentro do questionário, buscou abrir espaço para o compartilhamento de potenciais experiências vivenciadas pelos participantes acerca de abusos do tipo.
4.	Considere a hashtag que dá nome ao título dos relatos: #meuprimeiroabusopolicial. Que coisas ditas pelos policiais você reconhece como “abuso”? A questão 4, mais do que exigir dos participantes que venham a identificar os abusos praticados pelos policiais, busca que o aluno externar seu próprio conceito de abuso, excesso, estabelecendo relação entre as falas dos policiais e coisas ouvidas e tidas em sua vivência. Como fruto de um contexto, os participantes também são suscetíveis a reproduzir tipos de violências que presenciam. Em alguns casos, é uma oportunidade de se confrontarem.
5.	O que leva você a identificar “essas coisas ditas pelos policiais” como abuso? A questão 5 tem como objetivo fazer os participantes refletirem o que de fato faz algo ser abusivo. O que torna um discurso abusivo são as consequências que ele pode vir a gerar nas pessoas a quem é dirigido. É abusivo porque machuca, porque ofende. O intuito final da questão busca jogar luz a essa relação entre abuso (causa) e incomodo, desconforto, dor, ferida (consequências).
6.	Que emoções são despertadas em você a partir das “coisas ditas pelos policiais” como as dos relatos de Ronald e AD Junior? A atividade, como um todo, envolve uma temática sensível como o racismo, é construída a partir de relatos pessoais explícitos de violência e injustiça sofridos por pessoas reais, num contexto social muito parecido com a realidade dos participantes. Certamente há de despertar sentimentos e emoções nos participantes, e o objetivo da questão número 6 é fazer com que eles exponham essas emoções.

Em suma, nesse conjunto de perguntas, o foco estará no julgamento das ações policiais pelos participantes na percepção de conflito de classes em que a violência do estado está apontada apenas para uma classe específica, desenvolvendo também a percepção dos participantes de seu pertencimento ou não desta classe específica, a partir das características em comum que venham a ter com os locutores das histórias narradas.

Desta forma, fica evidente que os cuidados com o rigor científico no que se refere à escolha dos participantes, à ética do pesquisador, aos procedimentos não só na aplicação do instrumento da pesquisa, mas também na coleta e na análise de dados, são pontos centrais e imprescindíveis desta pesquisa.

Isto posto, como procedimento qualitativo, a pesquisa foca num evento de interesse público, em especial, o que se refere às multiplicidades/diversidades das identidades, dos pensamentos e das culturas negras que é um passo da vivência pedagógica em que se reconhecem todas as formas de ser e estar “em nossas dinâmicas societárias e educacionais latino-americanas” (Pinheiro, Lacerda e Coelho, 2022, p. 160), referidos nos “momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (Denzin e Lincoln, 2006, p.17).

E como uma atitude ética (Moita Lopes, 2004), a prática pedagógica de leitura proposta como instrumento desta pesquisa objetiva compreender como a relação racismo, conhecimento de mundo e experiências individuais combatem efeitos/sequelas da colonialidade nos sujeitos, excluindo “formas de ser nos processos de ensino/aprendizagem” (Couto e Jovino, 2022, p.81), sendo a investigação proposta um indicador de letramento racial, desmitificando conceitos na sala de aula, além de auxiliar na formação crítica, na identidade e na herança étnica, o que confronta “sistemas de crenças que vinculam os usuários a visões de mundo particulares” (Denzin e Lincoln, 2006, p.20).

2.3.2 A escolha do texto motivador para a criação do questionário

Ao pensar na criação e na construção do instrumento de geração de registro, uma atividade de leitura e compreensão leitora, sem ter em mente a temática do racismo e todas as questões que queria trazer para discussão acerca do assunto, eu não havia definido o tipo de texto que seria utilizado como ponto de partida para a construção do questionário e que iria, iria de certa forma, conduzir a reflexão acerca desse tipo de conflito social.

Nessa mesma época em que eu iniciava esta parte da construção de meu projeto, estavam em evidência, por exemplo, os episódios recorrentes de racismo sofrido, na Espanha, pelo famoso jogador de futebol, Vini Júnior, craque do futebol mundial, e um expoente da luta antirracista. Um texto dissertativo argumentativo me parecia um caminho, afinal, não paravam de surgir, na mídia, potenciais materiais para discussão em sala de aula. Artigos de opinião, editoriais bastante controversos, sem falar nos embates públicos entre o jogador e Javier Tebas, presidente da La Liga e comandante do principal órgão de futebol da Espanha, que achou oportuno, não só minimizar os episódios de racismo sofridos pelo atleta brasileiro, mas também,

de alguma forma, responsabilizar o próprio jogador por toda confusão ocorrida. Só se falava nisso! Inclusive na sala de aula. Os alunos amam futebol e consomem tudo que envolvem esse meio. Era uma boa oportunidade.

Por outro lado, o texto narrativo também me oferecia grandes possibilidades. Trazer para discussão textos de autores e autoras pretos como contos, canções ou fragmentos de romances era um caminho quase natural. Um texto dos Racionais MCs ou do rapper Emicida funcionaria perfeitamente. O que não faltam são textos maravilhosos de Conceição Evaristo que fossem inspiradores, com narrativas que funcionassem como um excelente pano de fundo para a abordagem temática por nós proposta.

Como preto, eu me identificava com ambas as opções. Eu me identificava com a dor de Vini Junior. Os alunos certamente. As canções de rap espelham muito bem essa realidade. Os textos da Conceição Evaristo também.

Mas foi navegando despreziosamente nas redes sociais, mas especificamente no Facebook, que encontrei, na minha visão, o texto que funcionaria perfeitamente como texto motivador para a construção do questionário que geraria os registros. Era uma hashtag chamada #meuprimeroabusopolicial, compartilhada por jovens que relatavam situações de abuso sofridas em abordagens policiais, onde eram desrespeitados, xingados, agredidos e humilhados pelos agentes do estado. Em quase sua totalidade, as vítimas dos abusos policiais eram pretas.

Isto abriu um clarão na minha mente. Decidi-me pela narrativa. Mas não as ficcionais, por mais verossímeis que pudessem ser. Eu tinha ali, relatos reais, de pessoas comuns, semelhantes em todos os sentidos. Na cor, no gênero e na classe social. Se a pessoa nunca sofreu algo do tipo, com certeza conhece alguém próximo que sofreu. Um parente, um vizinho, um amigo, irmão, marido.

Não que os episódios de racismo envolvendo Vini Junior sejam de menor importância. O jovem craque do Real Madrid e da seleção brasileira de futebol certamente tem um acervo doloroso de experiências ruins vividas ao longo de toda sua ainda breve vida por conta de racismo. Alguma delas poderia, sem exagero nenhum, se assemelhar às experiências relatadas pelas jovens da hashtag. Mas as experiências dele que conhecemos, são as sofridas pós fama e ascensão financeira. Ele sofrerá racismo para o resto de sua vida, mas chance de ele apanhar da polícia em uma blitz é remotíssima, se comparada ao jovem preto pobre e anônimo, como um dia ele foi. E nesse caso, ter o estado como agente da violência foi um componente decisivo para a escolha. Eleva a discussão e o debate, que joga luz ao problema que se tornou a polícia em todo país, e a urgente reformulação que essa instituição precisa sofrer.

Estava decidido. Daquela centena de relatos pessoais, sairia o texto que fomentaria toda nossa discussão. A missão árdua foi selecionar a história a ser compartilhada nesta dissertação. Digo árdua porque eram relatos assombrosos, dolorosos despertavam gatilhos muito fortes na minha mente. Até por isso, eu tive que ter muito cuidado na hora de escolher o relato que meus jovens alunos teriam contato. Algumas experiências eram pesadas de mais até para mim. Por fim, fiz uma triagem me rendeu dois relatos que, embora não fossem menos pesados, julguei serem mais adequados para discutir com os participantes.

Como demanda uma coleta de dados de pesquisa qualitativa, o questionário utilizado foi elaborado com perguntas que claras e objetivas que venham a gerar expectativas em relação as respostas dos participantes. Ao mesmo tempo, estas perguntas também visam trazer à tona a opinião do respondente e seu juízo de valor acerca do tema e dos acontecimentos narrados no texto.

2.4 O contexto da escola

Nesta seção, separei um espaço precioso para tratarmos da escola em que a pesquisa foi aplicada, que faz parte da rede municipal da prefeitura de Barra Mansa (RJ), e de sua (ausência de) proposta pedagógica que fomente a construção de um currículo verdadeiramente antirracista. De acordo com uma professora e uma orientadora experientes, ambas com mais de 20 anos trabalhando na rede, até 2023, ano de referência para este projeto, nunca constou nos documentos oficiais do município, ou de qualquer escola que tenham trabalhado alguma ação pedagógica concreta sob educação de viés antirracista.

Qualquer projeto nessa linha, ou que se entendia nessa linha, e que se tenha tido conhecimento, seja em um festival ou evento pontual da secretaria de educação, partia de uma ação individual de algum professor, e quase sempre era atrelado períodos como à semana da Consciência Negra.

A partir de 2024, começaram aparecer com mais frequência projetos, eventos de formação e políticas de fomentação de educação antirracista. Isso se explica, de acordo com uma servidora com grande trânsito na Secretaria de Educação do Município, pelo fato do governo federal estar cobrando medidas nesse sentido, com incentivo de verbas adicionais, o que foi determinante para que tais ações pudessem surgir em algumas escolas.

Aliás, não há qualquer menção à palavra racismo no documento oficial escolar que trata do projeto político pedagógico da instituição onde a pesquisa foi realizada, situação que se repete nos documentos oficiais de outras 5 escolas situadas na mesma região a que tive acesso,

sendo três escolas do terceiro primeiro seguimento do ensino fundamental e duas do segundo seguimento.

Para tentar entender se esse fenômeno era um caso particular de minha escola, verifiquei a proposta curricular municipal, um documento de 226 páginas, em que palavra racismo é mencionada 4 vezes:

 PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA MANSA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA Proposta Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS			
2º BIMESTRE	Movimentos sociais e a luta por cidadania	Movimentos sociais: histórico e modos de atuação Movimento Negro: uma luta contra o racismo estrutural	- Apresentar as características básicas de um movimento social e suas pretensões de base reformista ou revolucionária para a garantia dos direitos civis, políticos e sociais. - Compreender o Movimento Negro e sua luta contra o racismo desde o período escravista até os dias atuais. - Debater sobre o conceito de racismo estrutural e os modos como ele constitui e é constituído pela cultura, a partir da lei, da moda, do sistema prisional, do esporte, da educação etc. - Desenvolver reflexões, dinâmicas e projetos nos centros de ensino para o combate ao racismo.

Nesse caso, a palavra “racismo” aparece no componente curricular da disciplina Ética e Cidadania. Há menções a Movimentos sociais e Movimento Negro no quadro objeto do conhecimento e no quadro das habilidades, onde é mencionado o conceito racismo estrutural, e projetos de combate ao racismo. Algo nessa linha é mencionado no componente curricular da disciplina de História:

COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA – 9º ANO - TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS			
UNIDADES TEMÁTICAS		OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
I Bimestre	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. <u>Destacar a importância do Voto Cidadão e os movimentos sociais</u>
	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os <u>movimentos sociais</u> e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

De acordo com o quadro acima, o componente curricular aborda a importância dos movimentos sociais, da cultura negra, de forma bem superficial, e com e voltada para um passado histórico, sem nada que indique o contexto desses movimentos hoje, no agora de nossa sociedade.

Em 09 de janeiro de 2003, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Foi um avanço muito importante na luta do Movimento Negro brasileiro e demais movimentos sociais contra o racismo e por uma educação realmente democrática no país. Para Gomes (2008), a escola tem um papel relevante para a construção das representações afro-brasileiras, afinal:

esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista (Gomes, 2008, p. 69).

A inclusão obrigatória do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares brasileiros é uma medida que visa “a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado

histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses grupos” (Gomes, 2008).

Para que a Lei seja, de fato, cumprida com sucesso, é necessária uma série de fatores como o engajamento e os cuidados para que não seja desvirtuada de seu propósito. Sendo assim, um forte e constante investimento na formação dos profissionais da educação para diversidade faz-se mais que necessária. É essencial também que o poder público despeje recursos na produção de materiais teóricos bibliográficos que aportem as escolas, além de assessoria, consultorias especializadas, campanhas, em vista de criar uma estrutura sólida de combate que vá muito além da escola que, desta forma, estará devidamente preparada para lidar com as questões étnico-raciais.

O engajamento é importante, mas, sem o devido preparo, contribui para a estigmatização do negro e, por consequência, ajuda a perpetuar aquilo que se busca combater. Vejamos o (mau) exemplo que consta num fragmento do documento oficial da escola em que a pesquisa foi aplicada:

SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	✓ Promover a reflexão e resgate da identidade do negro em nossa sociedade; Reconhecer alimentos, receitas, e objetos de origem africana; ✓ Construir conhecimentos sobre a cultura africana e a sua influência na sociedade	✓ Propor aos alunos que pesquisem e levem para a sala de aula fotos de negros e da sua cultura	✓ Professores	✓ Novembro de 2023
-----------------------------------	---	--	---------------	-----------------------

Esse é o único fragmento de todo documento oficial do projeto político pedagógico da escola em que é feita menção ao preto brasileiro.

Quando afirmamos que engajamento e vontade de fazer, sem o devido preparo, estudo e aprofundamento, podem resultar no efeito distinto daquilo que se busca, no que diz respeito a ações antirracistas, nos referimos a práticas ou orientações pedagógicas como a vista nas imagens acima, que não promove uma reflexão alguma sobre o racismo, desde a violência explícita gerada por ele às práticas racistas mais sutis que permeiam toda nossa vida social e

como, direta ou indiretamente, isto acaba determinando o papel que nos é dado e o que nos é permitido ocupar na sociedade.

Gomes (2008) alerta para os cuidados que devemos ter para não reduzirmos a discussão trazida pela Lei 10.629/03 e suas respectivas diretrizes curriculares em “conteúdos” escolares, pois se corre o risco de inserir uma gama de possibilidades que esse debate pode oferecer em apenas duas aulas, uma palestra sobre o tema com um militante do Movimento Negro ou um estudioso do tema, um dia de comemoração sobre a África ou reduzi-la à Semana da Consciência Negra.

Um equívoco muito comum nesse tipo de abordagem e passível de alertas, como os citados pela autora no parágrafo anterior, pode ser visto na imagem a seguir, de um fragmento do PPP de uma escola pública de outra rede municipal em que o pesquisador leciona:

PEDAGOGIA DAS EMERGÊNCIAS: RACISMO



ALÉM DE COMBATER O RACISMO, PRECISAMOS IMPLEMENTAR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA, SERMOS AGENTES DE MUDANÇA.

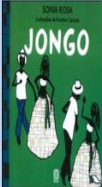
"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar."

NELSON MANDELA

VOCÊ TEM SIDO UM EDUCADOR ANTIRRACISTA?

PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS:

- RESSALTAR AS REPRESENTATIVIDADES NEGRAS NO ESPORTE, NAS ARTES, NA LITERATURA, NA MÚSICA E NA HISTÓRIA.
- UTILIZAR TEXTOS DE AUTORES E CANTORES NEGROS NAS AULAS, BEM COMO HERÓIS E ÍDOLOS DE DIFERENTES IDENTIDADES PARA TRAZER NARRATIVAS COM MAIS DIVERSIDADE.
- PRIORIZAR O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA.
- CONTEMPLAR A HISTÓRIA DO NEGRO DE FORMA POSITIVA E NÃO APENAS EM SEU DEGREDO.
- PROMOVER A CONSCIÊNCIA RACIAL E HUMANIZA E VALORIZAR O AFETO ENTRE NA DIVERSIDADE





A ilustração de pessoas pretas jogando capoeira, e dançando jongo sem uma discussão sobre a corporeidade negra, fazer desfile de beleza desconectado de uma discussão sobre a estética afro-brasileira e destacar imagens de personalidades negras, bem como seus feitos, entre outras ações desconexas, acabam por folclorizar a questão racial.

Como pudemos ler no fragmento do PPP da escola onde a pesquisa foi aplicada, foram constatados tais equívocos na proposta de atividade e projetos que previa “propor aos alunos que pesquisem e levem para sala de aula fotos de **negros** e da **sua cultura**”.

Há um vazio de ações pedagógicas concretas com propostas dentro e fora de sala de aula, com os diferentes anos escolares acerca das diversas possibilidades de uma abordagem multicultural como destaca Gomes:

Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser resultados da implementação da lei e das diretrizes (Gomes, 2008, p. 86)

Diante das palavras da autora, reforço, como já dito neste capítulo, o caráter de luta da educação antirracista. É uma batalha incessante que se constrói através de ações coletivas que envolvam não só docentes, mas também a comunidade escolar inteira, com os devidos suportes teórico e metodológico que nos permita fugir do vazio pedagógico que omite a luta e esvazia o debate. Essa atitude é um modo de ir ao encontro de uma educação de combate permanente, consciente e, principalmente, uma educação que transforma. Por fim, uma educação antirracista que não transforma o que precisa ser transformado nada tem de antirracista.

2.5 Os participantes da pesquisa

A comunidade escolar em questão está localizada no interior o município, região amplamente conhecida pela presença do crime organizado. Apesar de não estar situada nas áreas mais violentas da região, a comunidade é cercada por elas. Desta forma, o contato direto com a violência, assaltos, conflitos armados, policiamento ostensivo, batidas e abordagens policiais, muitas vezes, violentas e sem critério, de uma forma ou de outra, acaba sendo inevitável.

A escola possui diversidade étnica de estudantes, mas composta por maioria de pretos e pardos, o que nos levanta a seguinte questão: ao tratar das relações étnico-raciais e a prática do racismo nas escolas, estamos construindo, principalmente com as crianças pretas, um letramento que permita ao aluno compreender, para além do aspecto moral de certo e errado, o quão determinante a questão racial interfere e vai interferir na sua vida? Que, para além da

violência urbana no geral, a violência de Estado vai estar sempre caminhando em sua direção, seja ela física ou simbólica?

Para esses jovens e crianças, constituir um letramento crítico a partir da noção que já eles têm acerca do racismo, que venha a pôr em evidência o racismo como violência simbólica e física de classes, do Estado, e que eles são o alvo dela mazela, não apenas representará a construção de um projeto de luta e combate a esse mal, mas, principalmente, de uma prática de sobrevivência a ele.

Para alcançar tal objetivo, pretende-se valorizar os saberes e conhecimentos prévios dos participantes e pôr em curso, de forma efetiva, o crescimento por nós aspirado, não só de um letramento racial crítico, mas também da proficiência no que tange às habilidades de leitura e compreensão leitora, por meio da apresentação dos registros gerados e de uma análise feita a partir deles.

Como participantes, a pesquisa realizou-se com alunos de três turmas diferentes, sendo uma de 8º ano, e duas de 9º ano. Para fins de análise, identificaremos a turma de 8º ano como turma 800, e as outras duas turmas de 9º ano como turma 900 e turma 901. A atividade contou com um total de 34 (trinta e quatro) participantes, sendo 19 (dezenove) alunos da turma 800, 8 (oito) alunos da turma 900 e 7 (sete) alunos da turma 901.

Os participantes possuem, em média, de 13 a 16 anos de idade e cursam o 8º e o 9º ano do ensino fundamental. Pelo fato de lecionar apenas para turmas de 6º ano na escola em que a pesquisa foi aplicada, o professor pesquisador precisou gerar os registros a partir de turmas de alunos para as quais ele não lecionava no presente ano letivo da pesquisa, embora já tivesse lecionado para quase metade dos participantes em anos letivos anteriores.

2.6 Os procedimentos de aplicação do instrumento para a geração dos registros

A atividade-teste foi aplicada em dias distintos, levando em conta os dias e horários disponibilizados pelos colegas do professor-pesquisador para a aplicação. Vale ressaltar que uma das turmas faz parte do projeto PAI (As chamadas turmas de aceleração), da Secretaria de Educação do Município, que reúne na mesma turma do último ano de Ensino Fundamental, alguns alunos de idade avançada em relação à idade regular para os anos que cursam. Estas turmas costumam ter um número expressivamente baixo de alunos, o que impactou no quórum reduzido de alunos do 9º ano nesta pesquisa, sendo necessária a adição de mais uma turma para a aplicação da pesquisa.

Além disso, alguns fatores, como falta de autorizações para participação dos alunos por parte dos responsáveis e a notória falta de comprometimento de alguns alunos em entregar as autorizações assinadas pelos pais até a data limite, influenciaram na decisão de estender a pesquisa a uma terceira turma, a fim de atingir um quórum considerado minimamente satisfatório para geração de registro.

Isto posto, primeiramente, a atividade-teste foi realizada pela turma 800, que contou com a participação de 19 (dezenove) alunos, no dia 3 de setembro, em uma terça-feira. Na quinta-feira, dia 5 de setembro, a atividade-teste foi realizada pelas turmas 900 e 901 simultaneamente, com a participação de 8 (oito) alunos da turma 900 e 7 (sete) alunos da turma 901.

Em relação aos princípios éticos, ao tratar de pesquisas com pessoas, é essencial que “a escolha em relação a que valores devem ser preferidos tem que ser baseada na exclusão daqueles que causam sofrimento humano ou façam mal aos outros” (Moita Lopes, 2004, p. 168). Sendo, assim, com base no princípio ético que rege a prática da pesquisa com seres humanos, convidamos previamente os alunos a participar da atividade-teste, de forma facultativa, explicando a finalidade da mesma e todas as formalidades que envolvem a pesquisa.

Em seguida, foi-lhes apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-responsáveis (TCLE), sendo o primeiro documento específico, direcionado aos participantes e o segundo documento específico, direcionado aos responsáveis, requerendo destes o consentimento e as devidas autorizações para que pudessem confirmar a participação dos alunos.

Além do termo de anuência bastante autoexplicativo, disponibilizado aos pais, foram feitos contatos, com diálogo direto com parte dos responsáveis para maiores explicações acerca da pesquisa, a fim de obter suas autorizações.

Pais e Alunos assinaram os termos necessários para dar andamento a pesquisa. Após o recolhimento das autorizações na data limite, condizente com a da aplicação do teste.

Após uma etapa de contextualização acerca da temática do racismo, feita ao longo das semanas que antecederam a aplicação do instrumento, através de discussões e debates acerca das questões étnico-raciais, e que foram brevemente retomados momentos antes da aplicação do instrumento, o questionário foi entregue aos participantes, que imediatamente iniciaram a atividade, sem nenhuma intervenção, como auxílio na leitura ou interferência do professor-pesquisador, responsável pela aplicação do teste, seja em relação ao texto ou às questões.

Vale ressaltar que, inicialmente, os alunos ficaram concentrados e em silêncio, ao realizarem as questões. Todavia, observei que alguns alunos, a partir da leitura dos relatos no

texto motivador, passaram a comentar, uns com os outros, sobre suas próprias vivências de situações semelhantes as vividas pelos atores do texto.

As aplicações das atividades ocorreram de forma tranquila e sem alteração nas três turmas, nos dois dias distintos, sem maiores dificuldades.

2.7 A experiência de vivenciar a geração dos registros

Quando pensei na criação deste projeto de pesquisa, em sua possível contribuição não só para construção de conhecimento, mas também para a formação de nossos alunos para a vida, como pôde-se perceber no capítulo de introdução desta dissertação, tive como ponto de partida e motivação as experiências por mim vividas. Consequentemente, não foi diferente em relação à elaboração da atividade-teste, nosso instrumento de geração de registro.

Escolher como texto motivador relatos de excessos e violência policial, como os vividos por Ronald e AD júnior, para falar de racismo na prática pura do nosso dia a dia, pondo às claras suas implicações destrutivas na vida das pessoas, por mais pertinente e necessário que eu acreditasse que isso fosse, ainda me parecia um passo um pouco “ousado”. Expor os alunos a narrações de violência tão específica e depois debater sobre o assunto? “Será que estou sendo precipitado?”, pensava eu, em um dos poucos momentos temerosos e ansiosos na escolha dos relatos e na construção dos enunciados.

Foram cinco minutos, após a entrega das atividades aos participantes. Apenas cinco minutos foram o suficiente para que minha pequena insegurança quanto a minha escolha fosse jogada pela janela da certeza da escolha perfeita. Segue o diálogo que rompeu o silêncio na sala de aula após os cinco minutos de aplicação do teste para a primeira turma:

Aluno 1: Professor, isso aqui aconteceu com o senhor?

Professor pesquisador: Na verdade, esses são relatos reais vividos pelos rapazes que relatam isso no texto que você está lendo. Mas se você quer saber se o tio já vivenciou situações parecidas com estas, pode se dizer que sim.

Aluno 1: Então, professor, isso aqui bem já aconteceu comigo.

Ele proferiu estas últimas palavras, olhando nos meus olhos, com aquela cara de criança, a mesma de um ano e meio atrás, quando foi meu aluno ainda no 7º ano, tímido, alegre, calejado pelo bullying que, àquela época, já sofria por sua cor, mas extremamente pacífico.

Eu nunca duvidei da importância do meu projeto de pesquisa. Sempre acreditei em sua relevância. Mas uma coisa é saber que é importante, outra coisa é ver, *in loco*, ele sendo importante. Foi difícil, mas consegui segurar as lágrimas. Falei para ele que depois poderíamos, se fosse de sua vontade, fazer um debate sobre a atividade e pedi para que ele continuasse a fazê-la.

E o que sucedeu depois da aplicação da atividade-teste foi uma experiência gratificante, onde se discutiu preconceito, violência, o supostíssimo racismo contra branco, ou racismo reverso, por uma aluna branca, o qual fez uma aluna preta quase infartar de indignação e se engasgar com as próprias palavras, tamanho o tanto que ela tinha a dizer e queria falar ao mesmo tempo para contestar tal teoria. Essa mesma aluna preta que já foi citada aqui, também lá na introdução, a menina de tranças afro, que se encantou com meu black. Aliás, ela, que também serviu de inspiração para o meu projeto de pesquisa, não sabe que escolhi aplicar a atividade também ao 9º ano por causa dela, para que pudesse participar, algo que inicialmente não estava previsto. Certamente enriqueceu mais este estudo.

No segundo dia de aplicação, o cenário se repeliu. Os alunos se identificavam com os relatos dos jovens do texto, pois também já haviam presenciado situações de abuso policial, e descobri que outro ex-aluno meu também sofrera uma abordagem “nada convencional” da polícia, logo ao sair da escola. Lembrando que estamos falando de crianças de 13 a 15 anos hoje.

Num dia, sem aparente motivo, suspeito de ser criminoso, no outro, (permita-me aqui o otimismo exagerado do professor coruja) possível esperança do hexa da seleção brasileira de futebol: pouco depois, este ex-aluno e seu irmão mais velhos foram aprovados em uma peneira de futebol e foram morar fora do país para viverem o sonho de se tornarem jogadores profissionais no exterior.

Houve muitos outros relatos, mas achei este mais interessante para compartilhar nesta dissertação, não por se tratar de um ex-aluno, mas pelos julgamentos distintos sobre a mesma situação por parte de diferentes alunos. No momento da abordagem policial, segundo um dos participantes, o colega, mesmo tendo acabado de sair da escola, estava sem mochila, sem uniforme e com cabelo pintado de reflexo.

Um dos participantes tinha plena convicção de que seu colega havia tomado uma dura por causa de seu cabelo e vestimenta, reprovando o comportamento dos policiais que obviamente não encontraram motivos para prenderem o garoto. Ao mesmo tempo que outro participante, também preto, debochou, afirmando que seu colega “também vestido daquele jeito e com aquele cabelo, *pediu pra tomar um enquadro*”. E, ao contrário de seus colegas,

permaneceu convencido de que os policiais não estavam “tão errados”, mesmo admitindo conhecer o colega e ter certeza de que ele não tem envolvimento nenhum com práticas criminosas, mesmo após minha intervenção, mostrando que, diante de outros exemplos de relatos feitos por seus próprios colegas em que aparentemente apenas a cor da pessoa foi o fator determinante para a abordagem policial, por muito menos, ele poderia ter sido e ainda pode ser uma das vítimas de abuso policial, ainda que não acredite que faça parte do perfil perseguido pela polícia.

Como consequência da construção da colonialidade do ser, o participante que aceita o vilipêndio de seu colega na abordagem policial, não percebe que está consentindo, não o combate à criminalidade, mas, sim, um combate a si mesmo, justamente por também portar características étnicas e por fazer uso das práticas tão comuns e culturais presente nos jovens da própria comunidade e que nada têm a ver com crime. Ele aceitou a abordagem, porque cresceu entendendo que é normal. Aceitou negar a si, sua identidade, sua cultura (ele também faz parte daquele contexto) na convicção de não parecer uma ameaça à lei, quando a ótica equivocada é a do estado.

O mais incrível foi perceber, nas expressões dos participantes, a compreensão de um debate sobre racismo para além das discussões sobre injúrias raciais em forma de bullying, que é o que costuma acontecer quando se levanta qualquer debate na escola sobre racismo. Claro que é importante ensinar que não se deve ofender o colega ou praticar quaisquer atos preconceituosos, o que também é uma obviedade. Refiro-me a vê-los perceberem a materialidade do racismo no nosso cotidiano, através da violência, das relações de poder, de privilégios, de discriminações, que tanto os incomodou nos relatos narrados, mas que pouco ou nada associavam à questão racial. Por fim, foi uma experiência única todo o envolvimento dos participantes com a atividade e com o tema discutido. E mais ainda saber que a proposta de atividade, o projeto em si, foi uma importante iniciativa.

2.8 A análise de conteúdo

Nesta seção, traçaremos um panorama geral sobre o conceito de análise de conteúdo e suas implicações como método de análise de dados de uma pesquisa qualitativa. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico os pressupostos de Bardin (1977), para guiar e conduzir nosso estudo.

Em sua obra *Análise de Conteúdo*, publicada em 1977, Bardin define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações com o objetivo de adquirir, por meio de abordagens sistemáticas e objetivas da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitam a dedução de informações relacionadas às circunstâncias de produção ou recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

Por se tratar mais do que uma mera técnica de análise de dados, por ser uma abordagem metodológica com especificidades e possibilidades próprias, a Análise de Conteúdo acaba por ter um papel fundamental na produção e construção de investigações no campo social. Por esse motivo, passou a ser um método bastante usado em pesquisas qualitativas para a obtenção de uma análise mais pormenorizada dos ou registros gerados pela pesquisa.

Um ganho que se pode ter através do método da análise do discurso é a sistematização objetiva e paralelamente analítica dos registros brutos disponibilizados de forma natural pelos pesquisados. Isto é possível seguindo as três fases da análise do discurso, chamadas *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos dados*.

Chamamos de pré-análise a fase que corresponde à organização da pesquisa. Nesta etapa, escolhem-se os registros que serão analisados a partir do objetivo e da pergunta a ser respondida e que norteia toda a pesquisa. Então é feito o que a autora chama de leitura flutuante, uma leitura preliminar que promove o primeiro contato com registro coletado para a análise, onde serão selecionados os documentos, se definirá as hipóteses e os objetivos da pesquisa, se criará os indicadores que irão guiar a organização e interpretação de todo material.

A fase seguinte corresponde à exploração do material. É nesta fase que se inicia o processo de codificação, onde se selecionam as unidades de registro, fragmentos a serem destacados de acordo com a relevância e pertinência com o estudo proposto, definindo critérios de contagem e criação de categorias. A partir disto, dá-se início à etapa de classificação, que analisa semântica e sintaticamente a estrutura da linguagem.

Por fim, é através da categorização que se busca obter uma organização mais eficaz de informações por meio de um esquema que possibilita correlacionar distintos eventos para futuramente estabelecer uma ordem.

Todo esse processo permite ao pesquisador iniciar a organização do material com o objetivo de sistematizar todas as ideias de um primeiro momento, estruturando os dados brutos, visando (...) tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Depois de todo levantamento das unidades de registro, inicia-se a identificação dos conteúdos explícitos e implícitos, presentes em todo material, passando pelo refinamento, reagrupamento de aspectos mais amplos em fragmentos mais específicos, quando se lapida o resultado bruto, pondo em evidência os dados pertinentes obtidos. Assim, o pesquisador buscará descobrir o que está por trás do discurso manifestado de modo que ele se torne, de fato, válido.

2.9 O procedimento de análise dos registros: abordagem temática

Como forma de organização das interpretações e entendimentos dos registros gerados, este item foi dividido em oito itens correspondentes a cada uma das oito questões propostas pelo instrumento utilizado na pesquisa. Desta forma, cada resposta dos alunos participantes foi alocada nos itens que abordam seus enunciados. A partir da leitura e interpretação desses dados, foram elaborados alguns critérios organização e categorização das respostas dos participantes (Bardin, 1977).

Para fins de identificação das respostas dos participantes, foram usadas as letras do alfabeto para identificar os cadernos de respostas, sendo o uso de “A” a “Z” para as primeiros 26 respostas, que corresponderiam ao número total de letras do nosso alfabeto, e reiniciando o alfabeto de “A” a “F”, mas com a letra “Z” na frente (“ZA”, “ZB”, “ZC”, “ZD”) para representar os participantes restantes, até completar o total de 34 participantes.

As categorizações foram criadas a partir das respostas dos participantes aos enunciados, e de suas múltiplas leituras acerca das questões, partindo da premissa minimamente objetiva de cada enunciado.

Dessa forma, através de leituras flutuantes (Bardin, 1977), foi possível formular hipóteses acerca da predominância de alguns aspectos sobre outros, no que se refere, por exemplo, a percepções e impactos emocionais, morais e críticos na questão da violência policial e sua relação direta e indireta com o racismo, bem como as experiências vividas ou vivenciadas pelos participantes no que se refere a esse tipo de conflito social.

Para tal, as categorizações foram organizadas a partir de tópicos que expressavam elementos preponderantes das percepções dos participantes acerca dos enunciados.

Assim sendo, foi buscado, a todo momento, como forma de contribuição, fazer uma análise reflexiva e interpretativa das respostas dos participantes bem como observar a percepção crítica deles acerca da realidade social em que vivem.

3 ANÁLISE DOS REGISTROS

A partir dos fundamentos teóricos de Bardin (1977) e tendo como norteadores os critérios definidos no capítulo anterior, demos seguimentos a este estudo, revelando os resultados alcançados, com suas respectivas análises e observações consideradas relevantes, de acordo com a temática envolvida, e as reflexões levantadas em cada questão.

3.1 Análises dos registros às questões do instrumento da pesquisa

Como já mencionado no capítulo anterior, esta análise foi dividida em 9 partes que estabelecem relação com as perguntas do questionário e, consequentemente, com as respostas do instrumento de geração de registros. A análise seguirá sem seguir a ordem numérica das questões, o que, de forma alguma, comprometerá a compreensão do esquema criado, iniciando a partir das grelhas de categorizações que se interligam com subcategorizações estabelecidas a partir das respostas dos participantes.

Abaixo de cada grelha, há uma minitabela onde constam a identificação e a quantidade dos participantes cujas respostas, dentro dos critérios estabelecidos nos procedimentos de análise, ajudaram a construir tais grelhas. Ou seja, cada uma das respostas possui uma relação direta, em maior ou menor grau, com a grelha em questão.

Dessa tabela, serão selecionadas algumas respostas como exemplos para ilustração da análise. Pelo fato de algumas respostas serem compostas de elementos presentes em mais de uma categorização, serão sempre escolhidas, como exemplo de cada categorização, a resposta em que haja predominância dos aspectos da grelha em questão e em relação a outras.

UNIDADES DE REGISTROS

“Que a violência usada pela policial traumatizou o AD Junior.

“Que ele ainda sente “remocio” [ressentimento] por isso, e que ainda não consegue esquecer o que aconteceu.”

CATEGORIA

Percepção da relação traumática causada nas vítimas a partir da violência e hostilidade policial

A	C	D	G	H	L	P	R	S	T	U	V	W	X	ZA	ZB	ZF
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

SUBCATEGORIAS

Compreensão e percepção da materialização do racismo (preconceito) através da violência policial

A	B	C	F	G	H	I	J	L	P
T	X	Y	Z	ZA	ZC	ZD	ZE	ZF	

“A vida dele mudou, por ele ter sido enquadrado e sofrer racismo numa abordagem policial, por um policial racista.”

Consequências negativas na vida da vítima: implicações psicológicas, sofrimento e memórias traumáticas

A	B	C	G	H	L	P	R	S	T
U	V	W	X	Y	ZA	ZB	ZC	ZD	ZF

“Que após essas pessoas terem sofrido esse racismo isso mudará a vida delas. Mas mudar para ruim, pode dar traumas, depressão etc.”

“Pela forma a qual o policial falou com ele, foi de uma certa forma um racismo, então isso desde então ficou na cabeça dele. E isso pode mudar a vida da pessoa porque isso pode mexer com o psicológico da pessoa.”

Exemplo literal do texto

- “Pra onde vc está indo neguinho?” eu consigo ouvir essa voz direitinho no meu ouvido até hoje.

As unidades de registro em destaque são duas de muitas unidades de registros que originaram a categoria *Percepção da relação traumática causada nas vítimas a partir da violência e hostilidade policial*. Percebe-se que, na resposta do participante R, a relação traumática estabelecida entre a conduta policial e as consequências na vida da vítima foi a tônica que norteou seu pensamento.

Apesar de fazer uma menção direta ao verbo “traumatizar”, esta percepção traumática acerca da questão também se deu sem menção explícita ao termo “trauma”, como podemos ver na resposta do participante, que constatou um ressentimento oculto nas palavras contidas no testemunho. Através da manifestação desse sentimento, e a manutenção da memória traumática, da qual, segundo o participante W, a vítima não consegue se libertar, temos configurada a percepção traumática.

A partir dessa percepção traumática, emergiram outras duas subcategorias paralelas dentro dessa relação de violência. Primeiro apresento a subcategoria *Compreensão e percepção da materialização do racismo (preconceito) através da violência policial*, criada a partir de excertos como os do participante L. Em sua resposta, o participante foi assertivo em sua percepção, pondo em evidência o componente racial na abordagem, além de não abrir mão de adjetivar os agentes públicos de acordo com a atitude praticada por eles.

A segunda subcategoria criada foi a *Consequências negativas na vida da vítima: implicações psicológicas, sofrimento e memórias traumáticas*, que aborda de forma mais específica justamente os efeitos causados pelo trauma advindo a abordagem truculenta, violenta e seletiva da polícia. Ela surge a partir de excertos como os do participante G e do participante P, que fazem menções diretas a um possível desenvolvimento de quadros de depressão e, de forma mais genérica, danos psicológicos, o que demonstra, por parte destes participantes, uma noção até mais concreta das feridas que um ato de racismo pode gerar.

Todo esse panorama se relaciona de diretamente com o excerto destacado do texto motivador, onde o personagem da narrativa relata a memória traumatizante do evento de violência vivido por ele, e que até hoje convive com ela.

UNIDADES DE REGISTROS

“Eu posso afirmar que a polícia parou ele porque ele é preto e a vida dele mudou porque ele sabe que isso foi um ato de racismo.”

“Que depois que ele tomou uma dura ele viu que era racismo o que o policial tinha feito com ele.”

CATEGORIA

Consciência de raça									
A	B	C	-	G	H	I	J	L	P
T	X	Y	Z	ZA	ZC	ZD	ZE	ZF	ZG

SUBCATEGORIAS

Aprendizado advindo da experiência.			
ZC	XG		

Estigmatização da cor, que foi associada à criminalidade						
D	E	I	J	T	X	Y
ZE						

“Que depois de certas situações nós ficamos mais espertos e mudamos algumas coisas depois daquilo.”

“Que a partir daquele momento, ele começou a entender o que é racismo e que até pessoas que deviam ajudar ele cometem esse ato.”

“Porque por conta de ele ser negro e com as mãos no bolso de um casaco fofo, os policiais acharam que era um bandido, sendo que ele apenas estava com frio.”

Exemplo literal do texto

“Foi ali que eu entendi q eu tinha 17 anos e o programa q ele estava fazendo na escola era pra defender o bairro/cidade/escola/a sociedade de gente como eu!”

Para além da percepção da materialização do racismo através da violência policial, os componentes desta grelha deixam transparecer uma consciência de raça. A mudança na vida do jovem a partir do ocorrido, acrescido das relações traumáticas, veio acompanhada da descoberta de ser um alvo daquele tipo de violência, pois agora “ele (AD) sabe que isso foi um ato de racismo”, como externa o Participante Y. O Participante B, como vemos, segue pelo mesmo caminho.

Partindo dessa tomada de *consciência de raça*, termo que dá nome a esta categorização, fez-se surgir duas subcategorizações imediatas que emergem dessa percepção.

Aprendizado advindo da experiência e Estigmatização da cor, que foi associada à criminalidade são duas subcategorias que também estabelecem uma relação de consequência em relação a tomada de consciência de raça.

Ao abordar a questão a partir da percepção do aprendizado, A resposta do participante ZC, de forma objetiva, chama a atenção para um possível aprendizado, a partir da experiência ruim. A mudança pós trauma é uma constatação que parte considerável dos participantes teve. Todavia, “ficar mais esperto” aqui representa uma tomada de consciência de raça que também revela a necessidade de mudanças que podem ter relação direto com cuidados que um cidadão preto precisará tomar sempre que sair à rua, após uma experiência como as relatadas.

Por vezes esses cuidados nem devolverão os diretos e a dignidade de cidadão. A consciência de que isto realmente pode acontecer, sem a surpresa da primeira vez apenas o preparará melhor mentalmente para quando ou se acontecer outra vez. Infelizmente, uma das possíveis consequências disto, até como forma de autopreservação mental, é um conformismo, banalização deste tipo de conduta, achar que tudo isto é normal.

O participante ZG ressalta também não só o caráter abjeto do racismo e a forma dura como o jovem preto se depara com esse tipo de violência, como o fato dela partir de quem menos se espera, ou melhor, de quem menos se devia esperar, que são aqueles, nas palavras do participante, que deviam nos proteger, inclusive de violências como essas praticadas por eles com certa frequência, o que acaba culminando com a percepção do participante J, que concluiu que existe uma relação estabelecida institucionalmente entre a cor preta da pele e a criminalidade. Tais conclusões se assemelham muito a fala catártica de Ad Junior, no texto motivador, ao constatar que “Foi ali [frente aquele abuso praticado pelo policial contra si] que eu entendi q eu tinha 17 anos e o programa q ele estava fazendo na escola era pra defender o bairro/cidade/escola/a sociedade de gente como eu!”

UNIDADE DE REGISTRO

“que a partir daquele momento ele não seria a mesma pessoa além de sofrer racismo [que] é uma coisa e um sentimento que [dói, machuca] não possa. Acredito que eles (policiais) tiraram uma conclusão antecipada sobre o rapaz. [por conta da cor].”



CATEGORIA

Juízo crítico acerca da conduta dos policiais



SUBCATEGORIAS

Reprovação explícita da conduta policial							
C	I	K	L	N	T	Y	Z

Reprovação parcial da abordagem; alinhamento com a conduta policial, não relacionado à conduta dos policiais ao racismo	
D	ZD



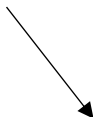
“Que o policial deveria pagar pelo que fez, pois se ele é policial devia defender em vez de julgar e criticar.”



“Que foi uma situação horrível, uma pessoa da lei que falou que violência é crime etc., fazer essa maldade com Junior, ele não deveria ser policial.”



“Acredito que ele tenha mudado por sofrer “racismo”, mas também não tiro a razão do policial, ver um homem com as mãos no bolso meio suspeito, precisava de uma abordagem, mas não precisava ser tão desrespeitoso.”



Exemplo literal do texto

“Cheguei a dizer algumas vezes [:] a bíblia a salvou, mas *perae*, me salvou do que, dos policiais? Se sim, (teve) tem alguma coisa errada.”

As respostas do participante C, além de pontuar a questão traumática que envolveu toda a situação vivida pela vítima, relaciona diretamente o comportamento dos agentes do estado com a questão racial, estabelecida pelo preconceito contra pretos, além de deixar claro o teor equivocado da conduta e abordagem dos homens da lei, acrescentando *Juízo crítico acerca da conduta dos policiais*, nome desta categoria.

Ao referir-se ao racismo como “uma coisa, um sentimento que não passa”, o participante C não dá isto como definição de racismo, mas como uma sensação causada nas vítimas, como indignação, dor, tristeza, muitas vezes, sentimento de impotência.

Essa grelha deu origem a outras duas subcategorizações. A primeira, chamei de *Reprovação explícita da conduta policial*. Nesta categorização, foram destacadas as respostas que, de forma mais direta, destinou um espaço para registrar a reprovação das condutas dos policiais.

Há de serem observadas variadas manifestações de descontentamento com as ações a conduta dos policiais como a observada na resposta do participante K, mais atreladas a sentimentos, como horror, raiva, indignação, medo. Diferentemente desta a resposta do participante N, que se atentou para menções objetivas ao juízo de valor dos participantes. Ambos os registros se alinham à conclusão de pensamento que um dos personagens dos relatos pessoais teve ao refletir sobre a conduta dos policiais: “Cheguei a dizer algumas vezes [:] a bíblia a salvou, mas *perae*, me salvou do que, dos policiais? Se sim, (teve) tem alguma coisa errada.”

A segunda subcategorização criada foi a *Reprovação parcial da abordagem; alinhamento com a conduta policial, não relacionando a conduta dos policiais ao racismo*, em certo ponto, antagônica em relação à primeira.

O participante D não utilizou aspas no termo “racismo” de forma despretensiosa, ou como mero realce na palavra. Tomando como base seu comportamento, seus posicionamentos diante de certas temáticas sociais, interpreto como ironia sua afirmação de abordagem de crer em uma abordagem racista por parte dos policiais.

Além do mais, embora tenha feito uma ressalva, não condenou as atitudes dos policiais, como fez a maioria de seus colegas. Pelo contrário, chancelou-as. E cabe contextualizar todo o processo que envolveu a aplicação do instrumento de geração de dados para construirmos uma análise mais aprofundada sobre a resposta do participante D.

Na seção 7, do capítulo anterior, intitulada “A experiência de vivenciar a geração dos registros”, compartilho um episódio relatado pelos próprios participantes, em que um

coleguinha deles foi abordado de forma violenta pelos policiais, sem aparente motivo, e em seguida liberado. O participante D, que testemunhou a ação policial, e também era amigo do rapaz abordado e desconhecedor de qualquer envolvimento do colega com o crime, é o aluno que justificou a abordagem abusiva por conta da vestimenta e do visual de seu colega, que a seu ver, “pediu pra tomar um quadro”.

A leitura e interpretação do participante D acerca dos relatos do instrumento de geração de registro são idênticas as que ele teve de um fato semelhante presenciado por ele mesmo na porta de sua escola. Ele que, no debate criado pela turma após a aplicação do instrumento, estava seguro de que aquilo jamais aconteceria consigo, foi incapaz de perceber que o reflexo no cabelo e a camisa do Barcelona, em vez do uniforme escolar, eram as únicas coisas que o distinguia de seu colega. Infelizmente, por vezes, a consciência de raça, sem uma reflexão crítica, ao invés de revolta, gera conformismo, banalização da violação de direitos, até mesmo a legitimação do absurdo.

UNIDADE DE REGISTRO

“Que se eles estão fazendo isso com as outras pessoas é porque eles tem muitas coisas para aprender, e que essas atitudes dizem muito mais sobre eles do que sobre as vítimas.”

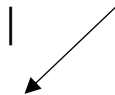


CATEGORIA

Necessidade de reeducação contra práticas racistas: um ser ignorante					
U	F	X	V	A	C



SUBCATEGORIAS



Racista como um ser que não sabe o que faz e nem tem consciência do mal que causa.			
A	C	X	V

Racista como pessoa desprezível e consciente de suas ações.											
G	Q	ZE	H	F	E	P	V	ZF	B	Y	Z



“São pessoas que visivelmente não tem noção nem do que estão fazendo nem do impacto que isso traz na vida das pessoas até porque eu já sofri e sei que cada um tem sua reação.”



“Eles só praticam isso porque sofreram da mesma coisa ou só é uma pessoa ruim.”



“São pessoas totalmente preconceituosas... não tem direito de fazer isso com o outro, essas pessoas deveriam ser presas.”



Exemplo literal do texto

“Foi ali que eu entendi q eu tinha 17 anos e o programa q ele estava fazendo na escola era pra defender o bairro/cidade/escola/a sociedade de gente como eu!”

A unidade de registra destacada, assim como outras com igual teor, deu origem a esta categorização: *Necessidade de reeducação contra práticas racistas: um ser ignorante*. Aqui, o participante, em sua resposta aos questionamentos acerca do comportamento racista das pessoas em geral, aponta para necessidade de engajamento e aprendizagem acerca das questões relacionadas ao racismo, em uma espécie de reeducação. A partir dessa categoria inicial, gerou-se duas subcategorias que se relacionam de maneira diferente com a matriz.

A primeira enxerga a pessoa *Racista como um ser que não sabe o que faz e nem tem consciência do mal que causa*. Nesta subcategorização, criada a partir de registros como os do participante C, o racista é visto como uma pessoa que desconhece a dor que o racismo causa nas pessoas que são alvo deste tipo de prática, e que, por desconhecer o mal que causa, ele pratica o racismo. Podemos dizer que este é um juízo de valor um tanto problemático.

Enxergar o racista desta forma, como “alguém que não sabe o que faz”, ainda que isto soe como força de expressão para potencializar o repúdio a práticas racistas, diminui a responsabilidade do racista, ou até o isenta de suas ações, pois sugere que o problema seja a falta de entendimento do que é e do que o racismo causa. Não é estado de posse desse “entendimento” que o racista deixará de ser racista. Ou seja, é uma linha de raciocínio que acaba por levar a uma certa limitação da reflexão sobre a questão, esvaziando fatores social, econômico, político, estrutural e moral acerca da construção do racismo.

Já a segunda categorização, que nomeei *Racista como pessoa desprezível e consciente de suas ações*, é marcada por adjetivações que expressam o desprezo e despreço dos participantes por pessoas que praticam racismo. O participante H estabelece a pessoa racista como alguém preconceituoso, enquanto o participante Q abre a possibilidade de o racista ser apenas uma pessoa ruim. Essas percepções dispensam o discurso da ignorância como sintoma de desconhecimento. Aqui a ignorância não nega o conhecimento, nega, sim, os sentimentos do próximo, nega o direito, nega a existência e a empatia.

UNIDADES DE REGISTROS

“Esse padrão é totalmente errado porque deixam as pessoas com medo de sair de casa e ser abordada pela polícia.”

“De certa forma já acaba se tornado uma implicância com a cor preta, em racismo, e acaba se tornando algo insuportável para aqueles que são abordados.”

CATEGORIA

É um padrão racista de abordagem e reprovável											
S	ZB	T	W	X	Y	Z	ZA	ZE	ZG	J	K
L	Q	R	E	G	H	I	K	B	A	M	O

SUBCATEGORIA

Tanto a escolha dos abordados, quanto a forma de abordagem precisam ser aperfeiçoadas									
K	S	U	ZC	ZG	H	J	N	ZA	ZD
Z	F	S	ZB	L	B	E	G	I	

Pretos e brancos merecem o mesmo tratamento adequado e respeitoso.				
F	J	L	K	Z

“Os policiais têm que saber abordar, não é só porque uma pessoa é “preta”, que tem que ser abordado isso é bem preconceituoso.”

“Que deveriam mudar, ter respeito ao usar as palavras. Não deveriam abordar dessa forma [tem que] ter mais respeito, todos somos iguais, esses não podem ser policiais ou alguém da lei.”

“O certo é eles terem razão [certeza absoluta da culpa] da pessoa que eles vão parar porque não adianta eles quererem dar corronhada na pessoa certa só porque ela tá com a mão dentro do bolso ou porque ela está correndo, ou porque a pessoa é preta porque isso é crime!”

“Os policiais têm que saber abordar, não é só porque uma pessoa é “preta”, que tem que ser abordado isso é bem preconceituoso.”

As unidades de registros destacadas aqui dizem respeito à pergunta de número 4 do questionário, que trouxe à discussão questões acerca do padrão de abordagem policial. *É um perfil racista de abordagem e reprovável* é o nome dado a essa categorização, onde os alunos demonstram rejeição à conduta dos militares, cientes de que tal comportamento resulta de um forte componente racial.

O participante ZD, ao tratar esse padrão de abordagem policial como algo inaceitável, retoma as consequências traumáticas que tal violência pode causar nas pessoas.

Inicialmente, o participante G trata o perfil de abordagem policial como perseguição a pessoas pretas e, em seguida, ratifica de forma explícita o racismo caracterizado no cenário posto. Essa percepção é compartilhada por mais participantes.

Uma subcategoria que ascende a partir da reprovação do discutido padrão de abordagens policial seria sua superação. Assim, *tanto a escolha dos abordados, quanto a forma de abordagem*.

Aqui, o participante I é categórico em afirmar que a forma de abordagem da polícia precisa ser bem-feita, condenando a seleção preconceituosa de suspeitos com base na cor.

O participante B segue na mesma linha de pensamento, ressaltando a necessidade de preparo adequado na execução da abordagem de um possível suspeito, rechaçando, também, a possibilidade de o fator étnico ser o predominante em uma abordagem policial, ainda que esse fator leve ao suspeito real, pois ainda assim, seria crime.

É interessante a parte final da resposta deste participante, que põe em evidência como o preconceito coloca um grupo étnico inteiro como possível suspeito de um crime, o que corrobora para frequentes erros de avaliação nas abordagens.

O participante K complementa que pessoas despreparadas não podem ser policiais ou pessoas que representem a lei.

UNIDADE DE REGISTRO

“Acho que eles tem que revistar mesmo, os bandidos aumentam cada dia mais, eles [policiais] estão tentando cuidar da cidade e a maioria dos policiais são bem desconfiados.

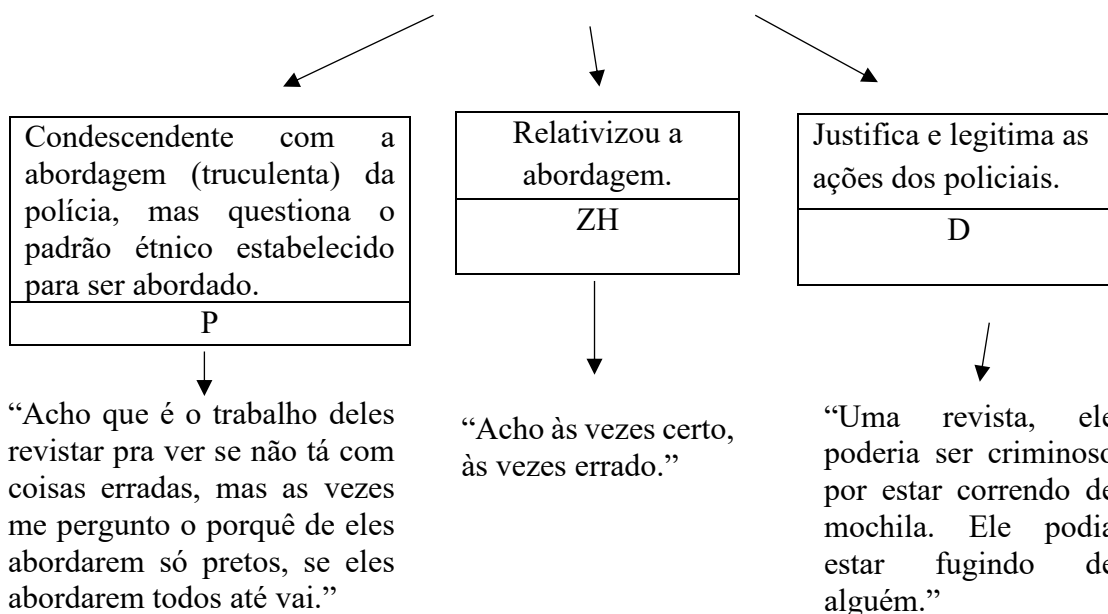


CATEGORIA

Manutenção do padrão de abordagem, para conter o aumento da criminalidade
D



SUBCATEGORIAS



Ainda acerca da visão dos participantes sobre o padrão violento e conduta violenta da polícia em suas abordagens, trago essa categorização que surge a partir de posicionamentos de participantes que indicam uma espécie de naturalização da ou mesmo incentivo à conduta violenta da polícia para com os jovens, por consequência, jovens pretos.

Respostas como a da unidade de registro em destaque ajudaram a criação da categorização *Manutenção do padrão de abordagem, para conter o aumento da criminalidade*.

O participante D demonstra estar satisfeito com o padrão preconceituoso de abordagem da polícia, acredita que esta conduta da polícia é necessária com forma de conter o aumento dos índices de crimes, se compadecendo dos policiais que, segundo ele, cuidam da cidade e, por isso, são muito desconfiados.

Aqui, temos duas questões importantes a serem ressaltadas: como o discurso de que o aumento da repressão tende a diminuir a violência já é assimilado pela população desde muito novos, alimentando um senso comum que vai contra as estatísticas disponibilizadas pelas próprias instituições oficiais de estado. Isto torna mais desafiador estabelecer com os alunos um senso crítico que os permita enxergar essas controvérsias retóricas, que acabam, por consequência, os colocando na mira do autoritarismo direcionado e violento da prática policial.

Inclusive, o mesmo participante D, cuja o registro integra a subcategorização *Justifica e legitima as ações dos policiais*, referente a questão de número 3, que tratava diretamente da violência sofrida por Ronald, a despeito da pouca idade do jovem, do relato, do contexto e circunstâncias da abordagem policial, achou justificável a suspeita sobre o menino, que cometera o erro de correr com mochila em seu bairro, coisa que ele, participante, certamente, pela idade, faz com frequência. Todavia, jamais veria a si como suspeito de algo que mereça tamanha violência.

O outro ponto interessante trata, mesmo que de forma superficial, a humanização do policial, que mesmo sendo o braço armado que muitas vezes é usado para oprimir trabalhado, também é vítima dessa dinâmica, que o torna cada vez mais tenso, “desconfiado”, e por consequência, tirano em alguns bons casos.

Adiante, como podemos ver, o participante P não enxerga qualquer equívoco na forma de abordagem da polícia. O único questionamento que ele expressa é o padrão de abordagem ser exclusivo para pessoas pretas, quando, em sua visão, deveria ser estendido a todas as outras etnias.

Mais uma vez, temos um discurso que legitima a barbárie. A solução natural para o participante não foi questioná-la, mas sim, “democratizá-la. A violência acaba se naturalizando.

Em relação ao participante ZH, vemos um quadro que não seguiu linha de pensamento de pensamento muito diferente da dos dois participantes anteriores. Ele relativizou a abordagem, afirmando achar um padrão correto de abordagem em determinado momento, e errado em outro, sem explicar critérios e em que cenários o padrão abordagem, tal como posto, é adequado ou não.

UNIDADES DE REGISTROS

“Sim, já passei por isso. Os policiais nunca gostou de favelado, sempre parou nós que é criado na favela.”

“Sim, eu já passei, eu estava com um homem parado empurrando uma moto, aí um policial mandou nós parar, revistou nós, perguntou de onde eu era, perguntou se a moto era roubada e eu me senti ofendido, não gostei dessa situação.”

“Já me aconteceu de um dia um policial achar que eu era um traficante e ele abordou de uma forma muito errada.”

CATEGORIA

Participantes que vivenciaram (experiência própria) situação como as vivenciadas por Ronald e AD Junior.

A	C	X	ZC	ZA
---	---	---	----	----

SUBCATEGORIAS

Participantes que presenciaram (como testemunhas) situação como as vivenciadas por Ronald e AD Junior.

E	F	J	K	L	M	O*
T	W	Z	ZD	ZF	ZH	ZA

Participantes que tomaram conhecimento (nunca presenciaram, mas ouviram falar) de casos como os vivenciados por Ronald e AD Junior.

B	H	I
---	---	---

“Um amigo meu tomou um enquadro da polícia saindo da escola só porque ele estava de reflexo e sem camisa da escola.”

“Eu já vi na televisão, um rapaz estava correndo para ir malhar, aí ele era negro, aí o policial parou ele, aí ele perguntou [“] aonde você vai, aonde você mora [”], fez um monte de pergunta, aí o rapaz respondeu às perguntas, só que o policial não tava acreditando, aí o policial foi e bateu no rapaz, aí ele foi preso pelo policial.”

As três unidades de registros selecionadas abarcam a categorização que trata das experiências e vivências dos participantes, e de seus conhecimentos empíricos no que tange essa triste realidade.

Aqui, os participantes que sofreram abordagens abusivas por parte de policiais compartilham suas experiências. Todos demonstraram-se bastante contrariados em relação ao embasamento da abordagem e da postura dos policiais, expressados pelos participantes A e ZC. Enquanto o participante ZC se mostrava incrédulo por ser confundido com um traficante, o participante X faz uma constatação, em forma de desabafo, ao afirmar que é parado pela polícia por ser criado na favela e pela polícia não gostar de favelados.

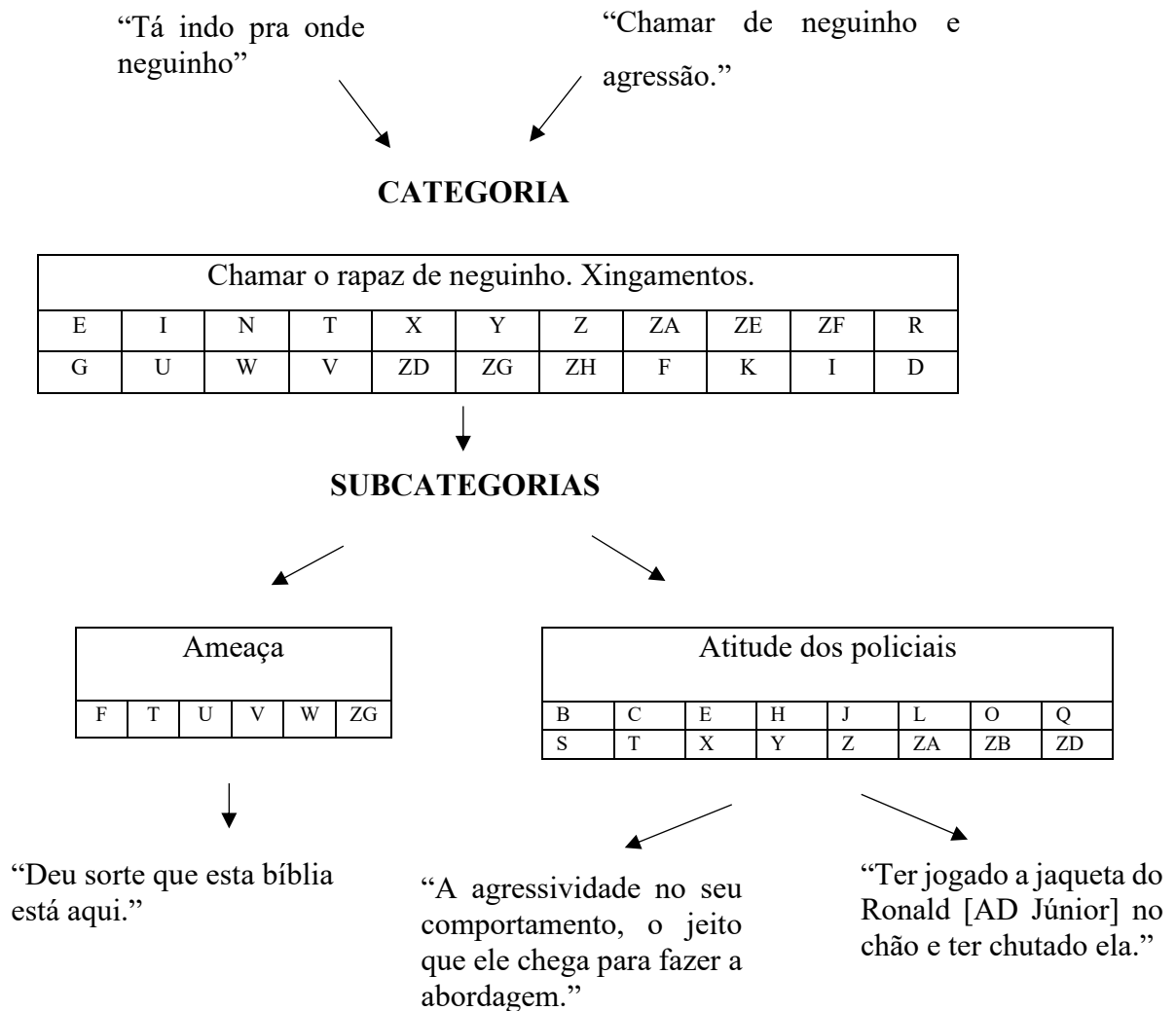
Nesta grelha, resolvi incluir o participante ZA, destacado com asterisco. Fiz isto porque no momento da aplicação do teste, ele me confidenciou que já sofreu abusos em uma abordagem policial. Por algum motivo, ele preferiu não compartilhar sua própria experiência na atividade, e optou por relatar uma das que ele apenas presenciou como testemunha. É possível que haja um peso emocional do qual ele declinou de reviver.

Nessa toada, seguem, a partir dessa categorização, duas subcategorias que emergem dela. Numa escala de proporção de proximidade, primeiro tivemos a categoria que reunia vítimas de abordagem, que viveram a sensação desagradável, para dizer o mínimo, de ser violado pela polícia. Como subcategoria, podemos encaixar quem não sofreu, mas testemunhou algum episódio real de abuso.

No exemplo, destacamos o “enquadro” sofrido pelo colega de escola, citado pelo participante ZD, mas dentro dessa mesma grelha, foi comum encontrar relatos de experiências de abuso das mais variadas, desde um quadro minimamente grosseiro e truculento a agressões covardes, como tapa na cara e surra, aplicados por homens da lei. Um amigo, um primo, um conhecido. A violência, a violação cercam esses participantes.

Na outra subcategorização, estão os participantes que não presenciaram, nem viveram uma experiência com as de AJ Júnior e Ronald, mas tomaram conhecimento de caso semelhante de outras formas, seja através de um programa de TV ou, leitura de jornal, para ficar nestes dois exemplos.

UNIDADES DE REGISTROS



Essa categorização diz respeito à questão 6, no que se refere às coisas ditas pelos policiais. O termo “neguinho”, usado por um dos policiais para se dirigir a AD Junior, foi apontado pelos participantes como a coisa mais pejorativa e abusiva falada pelos homens da lei. Fica evidente que os participantes compreenderam o teor racista e a conotação de inferioridade posta que termo carregava, dado aquele contexto e a posição de poder em que a vítima e os agressores se encontravam.

A partir daí, como subcategorias, incluí as ações controversas dos policiais, que foram muito citadas, apesar do enunciado se referir especificamente às “coisas ditas”. O fato é que o

comportamento, a postura e a agressividade não deixam de ser consideradas abuso, tal como jogar os pertences no chão os pertences do “suspeito”, de forma totalmente humilhante.

A subcategoria *Ameaça*, a meu ver, carrega um peso muito forte. As aspas, “Deu sorte que esta bíblia está aqui”, que motivaram a criação dessa subcategoria, em si, não soam tão grosseiras, se comparadas as ações que os policiais tiveram com Ronald, incluindo repetidas agressões físicas. Mas na percepção dos participantes, e me permito interpretar desta forma, aquilo soou abusivo pela promessa de algo pior, que poderia acontecer, na ausência daquele “álibi”, se podemos assim dizer. Mas o que seria pior? Por nada, a criança já estava apanhando. O que poderia ser pior? Essa margem para possibilidades torna de fato a frase dita pelos policiais a coisa mais abusiva.

UNIDADES DE REGISTROS

“Eu já não gosto de polícia mesmo. É cada coisa que eu vejo nas redes sociais e até no meu bairro mesmo.” (ZA)

“Sentimentos ruins mesmo, tenho raiva porque os policiais não tem que ser assim porque imagina se fosse com eles. Eles não iam gostar.”

CATEGORIA

Sentimentos ruins, raiva e aversão a policiais									
B	C	H	I	J	K	L	O	P	R
S	T	ZC	ZD	ZE	ZG	G	Z	Y	ZA

SUBCATEGORIAS

Tristeza.					
A	F	G	H	I	J
L	O	P	T	V	W
X	ZB	ZC	ZE	ZF	

“Me sinto triste em saber que tem tantas pessoas ruins neste mundo e que não tem compaixão ao próximo.”

Medo		
J	U	ZE

“Medo, raiva e tristeza.”

Ódio.		
H	I	N
Q	U	V

“São despertadas raiva, ódio, tristeza e vingança.”

Essa categorização foi criada a partir da questão 8 que aborda diretamente as emoções que as falas e coisas ditas pelos policiais aos jovens abordados e, por consequência, já na minha visão, toda e qualquer lembrança ou referência de violência similar que vivenciaram e testemunharam vieram a causar nos participantes. A questão foi bastante objetiva, e as respostas deles não foram muito diferentes nesse sentido. Saltaram aos meus olhos as emoções que deram nome a esta categorização: *Sentimentos ruins, raiva e aversão a policiais*. Emoções como raiva

e tristeza predominaram com certa folga em relação a outras, seguidas medo, indignação e ódio, principalmente aos policiais, compondo assim as subcategorias postas.

Nessas unidades de registros, que ajudaram a formar esta categorização, vemos um exemplo claro. Aqui, os participantes têm no desprezo e na aversão a policiais a emoção despertada em si. O participante ZA, que já tinha um histórico de abusos sofridos em batida policial, aproveita a oportunidade para ratificar um sentimento que ele já possuía em relação à polícia. Mesmo tão novo, a polícia, para ele, não era sinônimo de proteção e segurança. Não para ele.

Como podemos perceber, nas subcategorizações e nos registros ligados a elas, as emoções geradas pelas atitudes e falas dos policiais geram sentimento de revolta, reação. Não foi por acaso que a palavra vingança foi alçada por um dos participantes. A violência policial gera insegurança, temor, caos, reação e um ciclo de humilhação sem fim para os jovens de periferia e também para a classe trabalhadora.

3.2 Discussão relativa à categorização dos registros

A investigação à prática pedagógica de leitura, na qual participantes realizaram uma atividade de compreensão leitora sob as perspectivas de leitura como a prática social (Kleiman, 2004), proporcionou questões elucidativas e desafiadoras, a partir da categorização dos registros que nos levou a algumas reflexões as quais aqui iremos apresentar.

Quanto às práticas de letramentos, esta investigação de atividade de leitura, cuja temática foi a violência policial como prática racista, reforça determinados pressupostos relacionados ao letramento crítico (Mattos; Valério, 2010), e ao letramento racial crítico (Ferreira, 2015), nos quais se evidencia, através dos registros feitos, o uso da linguagem para discutir as questões temáticas sobre racismo, constituindo, assim, a leitura como prática social.

Partindo da perspectiva do letramento crítico, cuja construção se dá através do desenvolvimento da consciência crítica pretendido por Freire (1986), observa-se que as respostas chamaram atenção para percepção e consciência dos participantes acerca de possíveis traumas emocionais causados pela violência policial nas vítimas, além da associação do componente racial a esta violência, sobre uma perspectiva crítica.

Ainda, quanto à perspectiva do letramento crítico, que concebe o texto como produto de forças ideológicas e sociopolíticas (Mattos; Valério, 2010), cujos privilégios e apagamentos deveriam ser identificados/desvelados pelo sujeito-leitor, atestou-se, através dos registros, a percepção dos participantes acerca da reincidência de abordagens abusivas da polícia para com

jovens pretos, fenômeno não verificado pelos próprios participantes em suas respostas, quando o suspeito é branco. A distinção do tratamento dado a pretos e brancos, por parte dos agentes do estado, na abordagem policial foi motivo de questionamentos dos participantes.

Também acerca da perspectiva do letramento racial crítico, a qual “possibilita uma ação entre sujeitos (brancos e negros) que tem como compromisso político-social o combate ao racismo, através de uma reeducação que viabilize uma leitura crítica do racismo no Brasil e suas múltiplas ramificações” (Braúna; Souza; Andrade Sobrinha, 2022), observou-se, nos registros recorrentes, posicionamentos que corroboram com a omissão da escola acerca das discussões sobre tensões étnico-raciais.

Jargões prontos tais como “somos todos iguais”, “consciência humana”, presentes nas respostas de alguns participantes, são repetidos à exaustão por quem se negar aprofundar-se na questão, apegando-se a simplismos acríticos, enquanto a problematização da prática do racismo é tratada como problema. A escola, como uma instituição da sociedade, não é neutra ou isenta, ela é ideológica, portanto, se a sociedade é racista a escola é racista (Braúna; Souza; Andrade Sobrinha, 2022).

Verificou-se, nos registros, a incidência, ainda que de uma minoria de participantes, porém, significativa, a percepção da prática racista como um ato inconsciente, cuja origem se encontra no desconhecimento do certo e do errado, calçado quase numa suposta inocência da pessoa racista acerca de suas práticas. Diante disto, dos princípios da Educação Antirracista, segundo Cavallero (2001), destaco a importância do reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira, e principalmente, a busca permanente por espaços de reflexão sobre o racismo e seus derivados no contexto escolar, para que permitam amadurecer suas próprias percepções acerca desses conflitos, a fim de distanciar-se de explicações simplistas que os impeçam sua tomada de consciência.

Quanto à noção de leitura como prática social, sua abordagem é reforçada nessa investigação à medida em que se observa o quanto essas práticas de violência estão engajadas na vida dos participantes. A relação que tem esse grupo com conflitos sociais de racismo pelo qual passam as pessoas pretas é de muita familiaridade, como pode se comprovar nos registros. Foram identificadas, nas respostas dos participantes, diversas experiências com casos de racismo e abuso policial presenciadas ou vivenciadas por eles. Experiências estas extremamente semelhantes às dos relatos pessoais que serviram de texto motivador para nossa discussão.

Por isso, a abordagem da prática de leitura que optamos proporcionou uma leitura crítica, reflexiva, uma leitura engajada, em que o leitor está envolvido na relação de construir o significado através de suas experiências, uma leitura que provocasse o leitor a compreender,

interpretar e assumir um posicionamento, seja concordando, discordando, ou criando uma hipótese (Lajolo, 1982), principalmente em relação à temática da leitura, que trata de uma questão sensível e de caráter social, cujo debate cada vez mais causa ojeriza e desconforto nas pessoas, à medida em que se faz mais necessário que ele aconteça, que trata da discussão acerca do racismo.

Quanto ao estudo de caso, a investigação de natureza qualitativa e interpretativa, fundamentada numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, relacionada à construção de letramentos críticos, gerou conhecimentos específicos sobre as práticas pedagógicas no ensino da leitura como prática reflexiva, ao atestar, através do registros das respostas, um forte engajamento dos participantes com temáticas insurgentes (Baptista, 2022), no combate ao racismo.

Isto acabou evidenciando a necessidade de nos afastarmos de vez das práticas de leitura que não passam de simulação de leitura (Geraldini, 1984), cujo modelo autônomo (Street, 1995) de letramento entende a compreensão da leitura como uma habilidade a ser adquirida de forma isolada do contexto ideológico e cultural, por um lado, e das crenças, dos valores e das emoções, por outro, do qual os sujeitos fazem parte.

É preciso compreendermos de uma vez por todas que o ensino de leitura, isolado do contexto do sujeito-aluno, tende a desestimulá-lo, a afastá-lo, tornando o ato de ler um fardo, um castigo.

Em suma, observa-se a relevância destes letramentos, tanto o letramento crítico quanto o letramento racial crítico, na construção da formação leitora de nossos alunos. Todavia, venho destacar uma nova abordagem de letramento, o chamado letramento emocional, que constituirá a fundamentação teórica que servirá de base para a criação das atividades de leitura ressignificada, conforme veremos no próximo capítulo.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PRÁTICAS DE LEITURA RESSIGNIFICADAS À LUZ DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E DO LETRAMENTO EMOCIONAL

Embora as emoções façam parte do dia a dia escolar, pouco se conhece sobre como nossa cultura se relaciona com nossas emoções e a forma como elas são constituídas e imbricadas em nossas experiências no ensino e na aprendizagem de leitura. O ato de ensinar e aprender são atividades que envolvem, em seu âmago, as emoções.

De acordo com Barcelos (2015), o letramento emocional é o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente. Assim, Barcelos refere-se ao conceito como uma nova modalidade de letramento fundamental para a sobrevivência diante às crises de valores, caos, violência e intolerância que tantas vezes se instala na sala de aula, na escola, na sociedade como um todo (Barcelos, 2015, p. 71).

Assim que essa perspectiva é aplicada à compreensão do racismo, compreendemos que o preconceito racial não é apenas um fenômeno estrutural ou institucional, mas também um modo de relação emocional com o outro. O racismo envolve emoções como o desprezo, o medo, tristeza, indignação, a negação do outro e a recusa do convívio em condições de igualdade.

Em *“Eu já não gosto de polícia mesmo. É cada coisa que eu vejo nas redes sociais e até no meu bairro mesmo.”*, temos, retirada dos registros, as aspas do participante ZA, que, respondendo ao enunciado da questão 8 do instrumento, deixa claro sua aversão a policiais, muito pelo histórico de violência policial que já sofreu por conta de sua cor.

Assim como a tristeza e o medo, ainda em relação à questão 8, ganham destaque em *“Me sinto triste em saber que tem tantas pessoas ruins neste mundo e que não tem compaixão ao próximo.”*, resposta do participante F, e em *“Medo, raiva e tristeza.”*, do participante ZE.

Dessa forma o racismo, se manifesta tanto em ações explícitas quanto em silenciosos gestos de exclusão e desumanização, como se verifica em *“chamar de neguinho”* e *“O fato deles só falarem dessa forma com pessoas negras.”*, respostas dos participantes E e S, ao identificarem o teor abusivo em falas dos policiais.

Nesse sentido, ainda que abordemos a temática do racismo de forma crítica e reflexiva, para que o combate a essa prática seja efetivo, também é necessário acolher as dimensões emocionais que o racismo provoca nas vítimas, como medo, vergonha, raiva, tristeza, silenciamento e resistência. O racismo, por ser uma experiência cotidiana para muitos

estudantes, afeta diretamente a construção de identidade, a autoestima e o pertencimento escolar. Desta forma educar contra o racismo é também educar para novas formas de sentir e conviver, é criar espaços relacionais onde emoções como amor, afeto e carinho, bem como os ideais de respeito, cuidado e responsabilidade possam emergir e se sustentar.

Ficou evidenciado, tanto nas descrições dos registros, quanto na discussão das categorizações dos registros, que o componente emocional foi fortemente predominante nas respostas dos participantes. Aliás, não só nas respostas, mas em todo processo que envolveu a aplicação do instrumento, desde o engajamento dos participantes com a atividade por conta da temática abordada, até o debate gerado após a aplicação do instrumento, testemunhado e relatado pelo professor pesquisador no capítulo de metodologia.

Através da Biologia do Conhecer, de Maturana (1998, 2001), as emoções não são compreendidas como traços intrínsecos, essenciais aos aprendizes, mas sim como fenômenos socialmente construídos nas experiências cotidianas dos estudantes em seus contextos de aprendizagem.

Desta forma, segundo Aragão (2011), são as emoções que modulam os espaços nos quais nos movimentamos nos nossos diversos domínios de ações, tais como o domínio do pensar, o domínio do linguajar, o domínio do observar, os domínios do aprender e do ensinar, dentre tantos outros possíveis. Assim, podemos perceber que nossas ações efetivas num determinado contexto se fundamentam em domínios emocionais, inclusive o cognitivo.

Ao traçarmos uma prática de leitura ressignificada sob as perspectivas do letramento racial crítico e do letramento emocional, objetivamos alcançar uma educação inclusiva, empática, antirracista e transformadora.

Para isto, neste capítulo propusemos a inclusão de algumas atividades que levem em conta essa relação.

4.1 Atividade de leitura I

Na atividade a seguir, refizemos as perguntas do instrumento de geração de registro, cujo título chama-se #MeuPrimeiroAbusoPolicial, inserindo elementos da abordagem do letramento emocional nas perspectivas das emoções.

Segue abaixo o modelo da atividade:

Leia os dois textos abaixo quantas vezes quiser. Você terá de 50 (cinquenta) a 60 (sessenta) minutos para realizar a atividade.

TEXTO 1:

16:01      51%

  #meuprimeiroabusopolicial

 **Ronald Raj** 31 de mai. de 2017 · 🌐

#meuprimeiroabusopolicial já faz uns 20 anos. Na época eu estava atrasado para um ensaio na igreja que fica no bairro Jardim Montanhês em Belo Horizonte e de mochila eu corria para não me atrasar mais ainda quando numa vendinha que ficava já no quarteirão da igreja pára com uma freada brusca uma carro da polícia. Juntos com as portas abrindo as pressas por três policiais e com suas armas já apontadas pra minha cabeça ouço vozes de ordem para eu me virar para um muro de chapisco, abrir as pernas e colocar aos mãos na cabeça, no nervosismo, que retardou meu movimento em obediência para portar como mandado recebi uma coronhada junto com o reforço da ordem acompanhado de perguntas: onde você mora, o que está fazendo aqui, do que e de quem você está correndo? O mesmo nervosismo de outrora agora embaralhava minha língua para responder as perguntas feitas e o mesmo método gentil de incentivo foi usado para que eu obtivesse êxito na tarefa, outra coronhada. O máximo que consegui dizer, ou melhor murmurar foi "igreja" e tentar apontar com o cotovelo para o lado uma vez que as mãos já estavam na nuca com dedos entrelaçados e o corpo todo passava por uma revista, a qual foi momentaneamente interrompida por deduziram que minhas pernas não estavam na distância adequada para prosseguirem, nada que um chute não resolvesse, pronto distância ok, revista concluída.

Ao vasculharem minha mochila encontraram minha bíblia e um dos policiais soltou: "deu sorte que esta bíblia está aqui", e me liberaram. Durante muito tempo agradeci a Deus por eu estar com aquela bíblia, mas nos últimos tempos e nas situações de truculência policial não consigo parar de pensar o que teria acontecido comigo se eu não tivesse com essa bíblia e se eu não tivesse indo para a igreja. Cheguei a dizer algumas vezes a bíblia me salvou, mas perae, me salvou do que, dos policiais? Se sim, (teve) tem alguma coisa errada 😞 Lembrar disso inclusive me fez pensar que esse não foi meu #primeiroabusopolicial e sim o segundo, o primeiro foi um pouco pior, mas fica pra próxima.

👍👎👏 115

26 comentários

 Curtir

 Compartilhar

TEXTO 2:

15:57

52%

AD Junior

1 de jun. de 2017

#meuprimeiroabusopolicial aconteceu quando eu estava indo pra casa do meu amigo e eu nunca vou me esquecer. Eu estava indo pra casa dele era no inverno e eu estava usando uma jaqueta verde com pena de ganso que havia comprado no mesmo ano em Chicago. Ela era gorda/fofa. Eu estava com as mãos dentro do bolso, estava muito frio e veio um camburão da polícia com as armas pra fora. Ao me verem passaram por mim e jogaram o carro violentamente na minha frente gritando, eu levei um susto.

O cara mandou eu levantar as mãos e perguntou o que eu estava escondendo na jaqueta. Eu respondi: "Nada". Ele mandou eu tirar a jaqueta ele apalpou a jaqueta depois de me dar uma geral e chutou a jaqueta no chão.

Ele era o mesmo policial que havia ido na minha escola fazer prevenção contra violência. Eu reconheci ele e ele me reconheceu também.

Foi ali que eu entendi q eu tinha 17 anos e o programa q ele estava fazendo na escola era pra defender o bairro/cidade/escola a sociedade de gente como eu! Cheguei na casa do meu amigo tremendo. Eu Já sabia que minha vida tinha mudado ali naquele momento que ele chutou meu casaco no chão. "Pra onde vc está indo neguinho?" eu consigo ouvir essa voz direitinho no meu ouvido até hoje.

Os dois relatos que você leu foram retirados de uma hashtag compartilhada no Facebook, chamada #meuprimeiroabusopolicial, em que centenas de internautas relatam experiências de violência sofridas em abordagens policiais abusivas.

- 1) AD Junior e Ronald compartilharam nas redes sociais, em forma de relatos pessoais, suas experiências como vítimas da violência racial praticada pela polícia. Tais experiências se mostraram traumáticas e aterrorizantes, principalmente para AD Junior, que, ao contar seu caso, fez questão de dizer

que ainda hoje consegue ouvir a voz do policial praticando a abordagem abusiva. Diante desse relato, desse desabafo de AD Junior, se você tivesse a oportunidade de dizer algo para ele, o que você diria? Por quê?

- 2) Pense em todas as situações de bullying racial que você já presenciou na escola, sejam elas situações de xingamentos racistas, apelidos, atitudes e o quanto elas entristeceram ou constrangeram a vítima. Agora responda às perguntas a seguir.
 - a) O que, de fato, você sentiu, ou sente, quando você presencia ou presenciou tais casos de racismo em sala de aula? Como identificaria essa emoção em você?
 - b) Você conseguiria imaginar a dor que esse colega sentiu? Poderia descrevê-la com detalhes?
 - c) Antes da leitura do texto *#MeuPrimeiroAbusoPolicial*, você imaginava que práticas racistas, mas do que servir de bullying para atingir e chatear um colega, poderiam colocar em risco tanto a liberdade quanto a vida de uma vítima de racismo?
 - d) Como você se sentiria se os relatos vividos por Ronald e AD Junior ocorressem com você, ou com alguém bem próximo? Descreva essa emoção e o que você faria com esse sentimento.

- 3) Você já respondeu à questão de número 1 o que diria ao AD Junior, vítima de racismo, se tivesse uma oportunidade fazê-lo. E em relação aos policiais?

Imagine uma situação em que você pudesse confrontá-los, de uma forma segura, sem que eles lhe vissem, ou lhe conhecessem, podendo apenas lhe ouvir, como



Imagem gerada por inteligência artificial.

em um vidro espelhado de uma série policial, onde só você veria os rostos deles, sem que eles vissem o seu. Diante de todo o ocorrido, o que você diria tanto aos policiais que abusaram de AD Junior, quanto aos que abusaram de Ronald?

- 4) Como você acha que reagiria, se estivesse você no lugar de Ronald ou AD Junior, ao ser parado de forma truculenta e preconceituosa pela polícia?

4.2 Atividade de leitura II

A segunda proposta de prática de leitura ressignificada que propomos trata-se de uma Oficina de leitura, cujo tema é “O racismo nosso de cada dia”. Os gêneros textuais trabalhados inicialmente serão as narrativas de relatos pessoas sobre experiências de casos de racismo (como as que utilizamos nos instrumentos de geração de registro), e entrevista. A atividade será desenvolvida ao longo de três encontros.

Na primeira aula, dedicada a leitura dos relatos, levanta-se as discussões e reflexões sobre conflitos raciais a partir dos textos e relatos trabalhados em aula.

Em um segundo momento, trabalharemos a elaboração e produção de entrevistas roteirizadas com foco em experiências reais com racismo. Os alunos atuariam como

entrevistadores, enquanto os entrevistados seriam os professores, responsáveis, ou demais funcionários da escola. É importante que toda comunidade escolar participe de alguma forma.

Por fim, as entrevistas produzidas pelos alunos serão compartilhadas oralmente com a turma. A partir da escolha dos próprios alunos, os relatos mais impactantes serão transformados por eles em narrativas de relatos pessoais na derradeira atividade desta primeira parte da oficina.

Segue abaixo o planejamento da aplicação da atividade:

OFICINA DE LEITURA I – O RACISMO NOSSO DE CADA DIA

ENCONTRO 1 – LEITURA E SENSIBILIZAÇÃO

Objetivo: Compreender o racismo do dia a dia a partir da escuta e análise de relatos reais.

Atividades:

1. RODA DE CONVERSA INICIAL:

- Pergunta provocadora: “Você já presenciou ou vivenciou alguma situação de racismo?”
- Momento de explanação dos testemunhos dos alunos.

2. LEITURA GUIADA DE RELATOS PESSOAIS:

- Seleção de 2 ou 3 relatos breves e reais (de sites confiáveis, reportagens ou coletâneas).
- Leitura em voz alta seguida de discussão orientada:
 1. Que sentimentos esse relato desperta em você?
 2. Quais atitudes racistas aparecem de forma explícita ou velada?

3. REGISTRO INDIVIDUAL:

- Alunos escrevem uma breve reflexão pessoal: “O que aprendi ou senti com esses relatos?”

ENCONTRO 2 – ENTREVISTAS E ESCUTA ATIVA

Objetivo: Planejar e realizar entrevistas com foco em experiências reais de racismo.

Atividades:

1. ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS:

- Grupos de 4 a 5 alunos escolhem um entrevistado: professor, responsável ou outro adulto da comunidade.

2. CRIAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA:

- Discussão coletiva sobre perguntas adequadas e éticas:
 1. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de racismo?
 2. Como se sentiu? Como reagiu?
 3. O que pensa sobre o racismo nos dias de hoje?
 4. Na sua visão, o racismo tem relação com as desigualdades sociais? Por quê?

3. SIMULAÇÃO DA ENTREVISTA EM SALA:

- Compreensão da responsabilidade de relatar com fidelidade as histórias contadas pelos entrevistados, bem como as emoções geradas por quem conta.
- Cada grupo pratica a escuta atenta e respeitosa.
- Discussão sobre a responsabilidade de quem ouve e reconta histórias marcadas pela dor.

4. TAREFA DE CASA:

- Realizar a entrevista ao longo da semana (presencial ou remota).

ENCONTRO 3 – EXPOSIÇÃO DAS ENTREVISTAS E REFLEXÃO A PARTIR DOS NOVOS RELATOS. REESCRITA RELATOS PESSOAIS.

Objetivo: Comparar semelhanças e diferenças dos relatos de racismo de pessoas próximas através das entrevistas com os relatos de terceiros distantes trazidos pelo professor no primeiro encontro.

Atividades:

1. SOCIALIZAÇÃO INFORMAL:

- Exposição oral e simulada das entrevistas por parte dos grupos.
- Os grupos compartilham, oralmente, o que aprenderam com a experiência da entrevista.
- Debate sobre as diferenças e semelhanças dos casos de racismo envolvendo as entrevistas de cada grupo, principalmente no que se refere ao viés emocional.

2. PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPO:

- Reescrita da entrevista em forma de relato pessoal.
- Elementos orientadores: introdução (contexto; uma narrativa gerada a partir de uma entrevista), desenvolvimento (situação; conta a história do entrevistado, com atenção especial em suas reações e emoções), desfecho (reflexão; posicionamento do grupo em relação a casos como o do entrevistado)
-

3. RODA DE LEITURA FINAL:

- Leitura de compartilhada dos relatos produzidos.
- A turma, em conjunto, escolherá os três relatos mais impactantes para retratá-los na próxima oficina que farão.

Na segunda parte da oficina, que chamaremos aqui de *OFICINA DE LEITURA II*, trabalharemos as narrativas visuais, focada principalmente na retratação das emoções. Utilizando os relatos mais impactantes produzidos a partir das entrevistas na oficina anterior, através de desenhos, os alunos recriarão as cenas com foco nas emoções.

Segue abaixo o planejamento do percurso da atividade:

OFICINA DE LEITURA II - O RACISMO NOSSO DE CADA DIA

Narrativas visuais – Racismo e Emoções

Objetivo:

Expressar emoções vividas em situações de racismo por meio de desenhos baseados em pequenas cenas criadas a partir das narrativas dos relatos pessoais produzidos na oficina anterior.

Etapas:

1. RELEITURA SENSÍVEL DOS RELATOS DA OFICINA ANTERIOR

- O professor projeta ou relembra brevemente as situações representadas.
- Pergunta aos alunos: "Qual relato mais te tocou? Por quê?"

2. CRIAÇÃO DE NARRATIVAS VISUAIS

- Cada aluno escolhe uma pequena cena emocional de um dos relatos pessoais criados a partir das entrevistas feitas na oficina anterior para transformar em um desenho.
- O foco não é o realismo, mas a emoção representada: raiva, tristeza, dor, humilhação, resistência, esperança etc.
-

3. GALERIA AFETIVA

- Os desenhos são expostos na sala ou em cartolina (pode ser anônima ou com nomes).
- Alunos circulam e, se quiserem, deixam pequenos bilhetes com palavras de acolhimento ou perguntas nos desenhos dos colegas.
-

4. FECHAMENTO COM ESCUTA EMOCIONAL

- Roda final: “O que aprendi sobre minhas emoções acerca do racismo e sobre as emoções que o racismo provoca nas outras pessoas com essa atividade?”

No item a seguir, deixamos nossas considerações finais e as perspectivas para novos estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Como compromisso assumido na introdução desta dissertação, inicio essas considerações finais, respondendo às questões de natureza intrigantes levantadas por mim naquele capítulo, afinal, de certa forma, tais questões não deixaram de ser fio condutor importante deste trabalho.

Dessa forma, os registros revelaram que, sem sombra de dúvida, trabalhar as práticas pedagógicas através do estudo da leitura com temáticas insurgentes, tais como os conflitos étnico-raciais e a luta contra o racismo, mostra-se um fator extremamente determinante e essencial para que escola tome ciência do real tamanho da luta na qual ela tem um papel fundamental e protagonista, não tendo o direito de se furtar de tal combate.

A sala de aula mostrou-se um lugar onde os participantes não só puderam expressar seus pensamentos e sentimentos acerca do tema como sentiram à vontade, seguros e, portanto, com a necessidade de pôr para fora seus medos, suas angústias, seus questionamentos e sua indignação acerca tanto dos casos de racismo postos no texto motivador, quanto os das vivências pessoais debatidos e compartilhados na discussão ocorrida após a aplicação do instrumento, colocando-se como sujeitos e marcando presença firme em um debate que amedronta até adultos.

Quanto à relação desse grupo de participantes com conflitos sociais de racismo pelo que passam as pessoas pretas, ficou evidenciados, através dos registros, que por serem, os participantes, alunos oriundos de uma escola pública, cercada pela violência e discriminação, a relação de proximidade e intimidade deles com práticas discriminatórias e racistas é um fato. Infelizmente, trata-se de uma rotina para muitos desses jovens e adolescentes. Por isso, a escola não pode se distanciar dessa dura realidade.

A sensação com que fiquei, após analisar os registros, foi a de que enquanto, na sala de aula, eu ensinava meus alunos a encontrarem o sujeito nas orações, boa parte deles, ainda com menos de 15 anos, já era o “tipo de sujeito” que o Estado quer ver pego, encontrado e jogado, pela polícia que mata, dentro de seus camburões. Adolescentes... que para o Estado e para grande parte de nossa sociedade são apenas sujeitos inexistentes.

Quanto ao que eles pensam sobre tais questões, através dos registros, os participantes se mostraram cientes e críticos a posturas e comportamentos racistas. Os registros deixam claro que eles tem consciência de que existe algo errado, do que há injustiça, perseguição, abusos praticados contra pessoas em decorrência da cor e que isso é inaceitável.

Em relação ao que eles sentem e à suas emoções, de forma objetiva, afirmo que essa resposta não é minha. Mas é claro que, para esta pergunta que precisa ser respondida, eu trouxe as aspas devidas: “Raiva, ódio e tristeza. Ninguém merece passar por esse tipo de situação.”, sentimento expressado pelo participante H, e certamente compartilhado por parte substancial dos participantes. O sentimento predominante foi de indignação e revolta, que são sentimentos que devem guiar a luta contra o racismo.

Quanto às relações de subjetividade, os registros mostram que a percepção que os participantes têm de si, vinculada às questões raciais, é influenciada por suas vivências e experiências com episódios de racismo. Quando um aluno vivencia situações de discriminação racial, isso tem o poder de impactar diretamente em sua autoimagem e em seu sentimento de pertencimento, como ocorreu com o participante C, quando questionado se havia vivenciado experiências como as de Ronald e AD Junior, respondeu positivamente, afirmando que aqui o afeta até os dias atuais, inclusive em sua relação com seu corpo.

Outro ponto, percebido por mim, já nas discussões que sucederam as aplicações do instrumento, é a recorrência de alunos pretos não se identificando como pretos, em uma estratégia de autodefesa. Muitas vezes concentra-se e direciona-se todo bullying racial ao aluno preto mais retinto, na esperança de afastar de si a mira do alvo.

Ocorre também o contrário, quando participantes mostraram-se orgulhosos de sua etnia, e fortalecidos a partir do enfrentamento, que os forjou altivos.

Quanto à referência da escola no que tange a colocação, em sua prática pedagógica, dessas questões intrigantes, ficou evidenciado, a partir dos registros e de toda reflexão proposta por este trabalho, que o caminho a ser seguido deve ser o de confronto e combate ao racismo, de forma direta, contínua e contextualizada. É preciso colocar o aluno como sujeito desse debate, sujeito ciente que pensa, que sente, que vive e convive com tal mazela da sociedade e sofre com as consequências. Um sujeito indignado com o status quo, capaz de e disposto a promover mudanças.

Os debates e ações pedagógicas precisam abordar a temática do racismo sobre o prisma da violência, da ideologia, da política, sem subestimar a capacidade do aluno refletir sobre questões complexas. Isso, com certeza, exigirá a fuga da zona de conforto que, quando não nos mantém na inércia, nos faz abordar tais questões de forma apenas superficial e sem profundidade, em datas específicas e de forma caricata. Não. Uma escola de educação antirracista é uma escola de ação. E agir requer coragem e comprometimento para que, de fato, aconteça uma, mais que necessária, transformação.

Esta pesquisa teve como objetivo central construir um letramento crítico, a partir da conscientização que os participantes da pesquisa têm sobre o racismo para que, dessa forma, eles sejam letrados. Partindo da prática de leitura no combate ao racismo, busco gerar conhecimentos específicos acerca das práticas pedagógicas no ensino da língua como uma prática reflexiva a respeito das questões sociais e culturais, para assim compreender o que constitui o aprender e o ensinar na sala de aula.

Como consequência, busco colocar em evidência o papel que a escola precisa assumir diante dos conflitos dessa natureza. Por meio desta abordagem, verificou-se a importância que as temáticas insurgentes (Baptista, 2022) têm como elemento engajador que fomenta o envolvimento cada vez maior dos alunos com a leitura. A dissertação também visou a tomada de senso crítico e consciência de raça por parte dos alunos, que responderam positivamente ao experimento.

Para isso, primeiramente, nossa pesquisa embasou-se nos pressupostos de Applegate, M. D.; Quinn, K. B.; Applegate, A. J. (2002) para a criação de uma atividade de compreensão leitora baseada nos níveis inferências de leitura. Como escolhemos trabalhar com a leitura reflexiva, optamos por priorizar a abordagem de leitura a partir dos níveis inferenciais mais avançados, a saber: alto nível inferencial e reflexiva global.

O alto nível inferencial diz respeito a capacidade do leitor construir inferências por meio de conexões entre suas próprias ideias, saberes e posicionamentos com a essência e as ideias principais do texto. O inferencial reflexiva global o leva o leitor a fazer maiores e mais profundas reflexões acerca do texto como um todo. Nesse nível o aprendiz poderia, inclusive, ir além das ideias abordadas no texto, sem, no entanto, deixar de respeitar os limites autorizados pelo próprio texto.

A partir desses níveis inferenciais de leitura, elaborou-se uma atividade de leitura com 8 perguntas acerca de relatos pessoais que retratavam experiências de violência sofridas vítimas de racismo em abordagem policial. O objetivo foi abordar essa temática para além do bullying escolar aparentemente inofensivo e recreativo, mostrando as implicações do racismo no dia a dia das pessoas e como esta tensão étnico-racial determina injustiças e privilégios na vida dentro e fora da escola.

Mais uma vez, o feedback dos participantes foi bastante surpreendente e desafiador. Os registros mostraram uma sensibilidade e entendimento dos participantes acerca dos males causados pelo racismo e pela violência ocorrida a partir dele. Verificou-se, nos registros, um forte envolvimento emocional dos alunos que, diante dos relatos, compartilharam diversas experiências de situações de abuso policial de cunho racistas que presenciaram ou viveram na

própria pele, o que põe em questionamento a forma como a escola (não) tem buscado desenvolver políticas pedagógicas voltadas para o debate e combate ao racismo. Isto ficou evidenciado no fragmento do planejamento pedagógico da escola dos participantes, trazido para discussão, onde qualquer debate sobre relação étnico-racial se dá de forma rasa e folclórica.

Enquanto muitos da comunidade escolar alegam desconforto por trabalhar em aula um tema “tão polêmico”, nossos alunos sentem nas ruas o desconforto de uma “geral” da polícia na porta da escola, apenas por estar usando um corte de cabelo diferente e sem o uniforme escolar, ou constrangidos por não estarem de porte de seus documentos de identidades, mesmo estando a metros da própria casa.

No capítulo dois, descrevemos detalhadamente a metodologia usada para a realização do estudo, a saber: o contexto da pesquisa, que trata de turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental; os instrumentos da pesquisa, na qual narro todo o processo de construção desse instrumento de geração de registro, bem como todo procedimento de aplicação da atividade-teste. Também foram expostos os critérios que embasaram a organização dos registros: e os critérios adotados para as análises das respostas às questões da atividade-teste.

No capítulo três, apresentamos os resultados e as análises dos registros gerados pela aplicação da atividade-teste e suas respectivas respostas. As respostas foram organizadas em forma de grelhas criadas a partir da categorização (Bardin, 1977) das respostas de cada participante, levando em conta os elementos em comum. Desta forma, cada questão possuía um conjunto de grelhas onde se encaixavam as respostas dos participantes.

Ainda nesse mesmo capítulo, juntamente com as análises, fizemos observações acerca da forma questionadora com que os alunos se posicionaram diante da proposta da atividade. Verificou-se também a relação íntima dos alunos com violências dessa natureza, dado o contexto social em que estão inseridos. A importância do letramento racial crítico (Ferreira, 2015), se materializa cada vez mais à medida que essas crianças e jovens são expostas a situações em que sua cor ou a de seu próximo determinará se voltarão em segurança para casa ou não, se determinadas portas da vida se abrirão ou permanecerão fechadas, até que o saber insurgente (Baptista, 2022) rebele-se até se tornar saber dominante, promovendo mudanças.

No capítulo quatro, e derradeiro, discutimos os resultados dos registros a partir das perspectivas das emoções e do letramento emocional (Barcelos, 2015), em que se evidenciou, a partir dos registros, um forte impacto de temáticas insurgentes com o letramento emocional e como as emoções modulam nossas percepções, nossas ações e como, através delas, lidamos com esses tipos de conflito.

Aliás, o grande contributo desta pesquisa tem justamente a ver com o ensino dos letramentos crítico-racial e com a relação ao trato dessas temáticas, destacando a contribuição dos estudos relativos ao letramento emocional. O aspecto emocional foi o que ficou mais em evidência nos registros, o que, de certa forma, sugere o direcionamento de nossas práticas em termos que integrem criticidade e emoções.

Portanto, produzimos, a partir dos dados e das perspectivas de letramentos trabalhadas até aqui, propostas de leitura ressignificada à luz do letramento racial crítico e letramento emocional: recriamos a atividade-teste a partir da extensão do questionário, com perguntas produzidas de acordo com as perspectivas das emoções. Além da produção das perguntas, também como proposta de intervenção, elaboramos duas oficinas de leitura, cujo título chamou-se “O racismo nosso de cada dia”, também norteadas a partir das perspectivas do letramento crítico, racial e emocional.

Ao unir o letramento emocional ao letramento racial crítico, constrói-se uma prática educativa que não apenas denuncia as injustiças, mas também acolhe e valida as emoções implicadas nesses processos. A leitura e a produção de relatos pessoais de experiências racistas, por exemplo, tornam-se ferramentas pedagógicas poderosas para o exercício da escuta ética, da empatia e do fortalecimento da identidade. Assim, a educação se reafirma como espaço de construção de sujeitos conscientes, afetivamente engajados e comprometidos com a equidade racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. **Letramento crítico e o ensino de língua portuguesa: análise de um livro didático**. Fólio – Revista de Letras jan./jun. 2020

ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso na educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. In **The Reading Teacher**, v.56, n.2, p. 174-180. New Jersey: Wiley. Oct 2002.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; COGNIÇÃO, Emoção. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores**, p. 163-189, 2011.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Colonialidade da linguagem. Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARCELOS, A.M.F. **Letramento emocional no ensino de línguas**. In: TOLDO, C.; STURM, L. (orgs). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

BARTON, D. **Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World**. Language and Education, vol. 15, n. 2&3, p. 92-104, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Sur le pouvoir symbolique**. Annales, Paris, v.32, n.3, p.405-11, maio/jun. 1977.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOUZA, Davison da Silva; ANDRADE SOBRINHA, Zélia Maria Lemos. **Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CAVALLEIRO, E. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading Online, 2001.

CRESWELL, J. W. (2014). **Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. (4.^a Ed.). Sage Publications.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COUTO, Ligia Paula e JOVINO, Ione da Silva. **Colonialidade do ser**. LANDULFO, Cristiane e MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

DE FRANÇA, Alexsandra et al. **A observação participante: um panorama histórico-conceitual do uso da técnica**. Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH, v. 6, n. 2, jul-dez, p. 106-117, 2022.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: _____ (org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. **Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso**. In: FERRARETO, R.; LUCAS, P. O. (Orgs.) **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas**. Campinas: Pontes, 2015.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**/Frantz Fanon; título original: **Peau noire, masques blancs**; traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. Narrativas

Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Pontes, p. 127-160, 2015.

FREEBODY, P. **Critical literacy education: on living with “innocent language”**. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, volume 2: Literacy, 2008, p. 107–118.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23. ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. imp., 43. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacy: ideology in discourses**. London: Falmer, 1990

GEE, J. P. **A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology**. 2009. Disponível em Acesso 14 dez. 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 2011 [1984].

GERALDI, João Wanderley. **A linguagem em Paulo Freire**. 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Textos de Arquivo XX: A leitura em sala de aula—as muitas faces de um leitor**. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988.

GOMES, N.L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, v., p. 67-89.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática para liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIMAN, Angela B. et al. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, v. 15, p. 61, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Abordagem de leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p

KLEIMAN, A. **Entrevista: B. Grau Zero** — Revista de Crítica Cultural, v. 6, n. 2, 2018 | 229|

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo, Globo, 1982a.

LOGES AVILA, Tatiana. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 83-93, jul./dez. 2009

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del 65. **Suleando Conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-instituto Pensar, Universidad Central-iESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 127-168.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação**. Em aberto. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 13ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. **Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATURANA, H. **Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento**. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.11-35.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowlledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis –RJ: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **PESQUISA INTERPRETATIVISTA EM LINGÜÍSTICA APLICADA: A LINGUAGEM COMO CONDIÇÃO E SOLUÇÃO**.

DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **LINGUAGEM / INTERAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 3, n.179-181, p. 355-366, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **CONTEMPORANEIDADE E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**. Scripta (PUCMG), Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 7, n.14, p. 159-171, 2004.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Os espaço-tempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada**. CADERNO DE LETRAS (UFPEL), v. 40, p. 11-33, 2021.

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

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**, Cortez/Editora da Unicamp, São Paulo, 1988.

PEREIRA, Márcia Moreira; BRAULIO, Wendell Lopes de Azevedo. **Literatura Afro-brasileira na escola: letramento racial e Afroletramento como instrumento de formação antirracista**. Eccos Revista Científica, n. 66, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares, LACERDA, Lorena e COELHO, Cristiane. **Escola decolonial**. LANDULFO, Cristiane e MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

RÔXO, Maria do Rosário. **Transitar outros movimentos do aprender no processo de ensino da leitura: reflexões e perspectivas**. Revista Domínios de Lingu@gem. Vol. 18. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, 2024. DOS SANTOS, Emilly Silva; DE SANTANA, Ygor Santos. **Colonialidade do Poder. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**, p. 59, 2022.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999. 178 p.

SHOR, I. **What is critical literacy? The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice**. Issue 4, vol.1, 1999.

SOUTA, Marivete; DA SILVA JOVINO, Ione. **Letramento racial e educação antirracista nas aulas de Língua Portuguesa**. UniLetras, v. 41, n. 2, p. 147-166, 2019.

STREET, B. V. (1984). **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press.

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. **Social literacies**. In: EDWARDS, V.; CORSON, D. (Eds.) **Encyclopedia of Language and Education**, vol. 2: Literacy, p. 133-141, 1998.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003. Acesso em 11 set. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e métodos**/ Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO I

ATIVIDADE DE LEITURA #MEUPRIMEIROABUSOPOLICIAL

Convido você a participar da atividade de compreensão leitora, respondendo às perguntas dos textos intitulados #MeuPrimeiroAbusoPolicial.

Leia os dois textos abaixo quantas vezes quiser. Você terá de 50 (cinquenta) a 60 (sessenta) minutos para realizar a atividade, sem intervenção do pesquisador.

TEXTO 1:

16:01

51%

←

#meuprimeiroabusopolicial



Ronald Raj
31 de mai. de 2017 ·

[#meuprimeiroabusopolicial](#) já faz uns 20 anos. Na época eu estava atrasado para um ensaio na igreja que fica no bairro Jardim Montanhês em Belo Horizonte e de mochila eu corria para não me atrasar mais ainda quando numa vendinha que ficava já no quarteirão da igreja pára com uma fredda brusca uma carro da polícia. Juntos com as portas abrindo as pressas por três policiais e com suas armas já apontadas pra minha cabeça ouço vozes de ordem para eu me virar para um muro de chapisco, abrir as pernas e colocar as mãos na cabeça, no nervosismo, que retardou meu movimento em obediência para portar como mandado recebi uma coronhada junto com o reforço da ordem acompanhado de perguntas: onde você mora, o que está fazendo aqui, do que e de quem você está correndo? O mesmo nervosismo de outrora agora embaralhava minha língua para responder as perguntas feitas e o mesmo método gentil de incentivo foi usado para que eu obtivesse êxito na tarefa, outra coronhada.

O máximo que consegui dizer, ou melhor murmurar foi "igreja" e tentar apontar com o cotovelo para o lado uma vez que as mãos já estavam na nuca com dedos entrelaçados e o corpo todo passava por uma revista, a qual foi momentaneamente interrompida por deduziram que minhas pernas não estavam na distância adequada para prosseguirem, nada que um chute não resolvesse, pronto distância ok, revista concluída.

Ao vasculharem minha mochila encontraram minha bíblia e um dos policiais soltou: "deu sorte que esta bíblia está aqui", e me liberaram. Durante muito tempo agradei a Deus por eu estar com aquela bíblia, mas nos últimos tempos e nas situações de truculência policial não consigo parar de pensar o que teria acontecido comigo se eu não tivesse com essa bíblia e se eu não tivesse indo para a igreja. Cheguei a dizer algumas vezes a bíblia me salvou, mas perae, me salvou do que, dos policiais? Se sim, (teve) tem alguma coisa errada 😞

Lembrar disso inclusive me fez pensar que esse não foi meu [#primeiroabusopolicial](#) e sim o segundo, o primeiro foi um pouco pior, mas fica pra próxima.



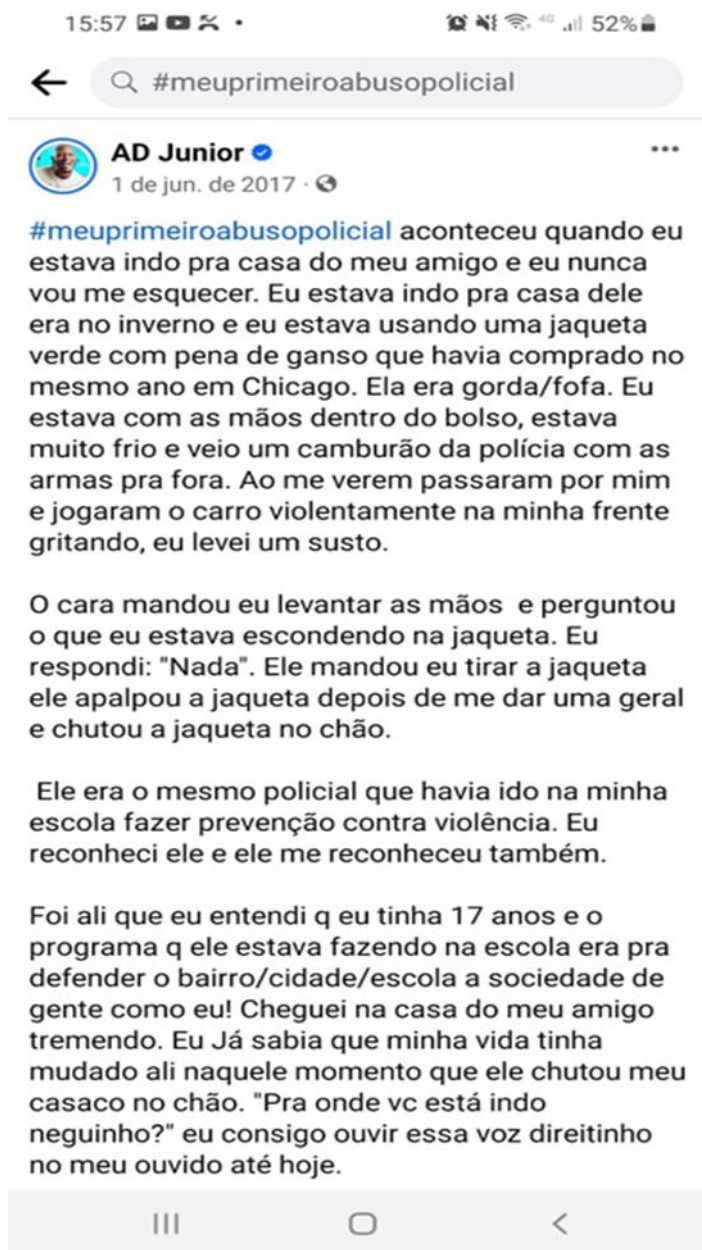

115

26 comentários

 Curtir

 Compartilhar

TEXTO 2:



Momento I: No percurso da ativação de conhecimentos

Os dois relatos que você leu foram retirados de uma hashtag compartilhada no Facebook, chamada #meuprimeiroabusopolicial, em que centenas de internautas relatam experiências de violência sofridas em abordagens policiais abusivas.

1. No texto 2, AD Júnior, ao fazer seu relato, afirma que sua vida havia mudado com a abordagem da polícia. O que você poderia concluir sobre essa situação?

Momento II: Leitura Reflexiva

2. O racismo é uma prática muito comum em nossa sociedade, e infelizmente tem o poder de ferir, machucar e até acabar com a vida das pessoas. O que você tem a dizer sobre as pessoas que praticam o racismo?

3. Leia o trecho do texto 1:

No nervosismo que retardou meu movimento em obediência para portar-me como mandado, recebi uma coronhada junto com o reforço da ordem, acompanhado de perguntas:

- Onde você mora? O que você está fazendo aqui? Do que e de quem você está correndo?

O mesmo nervosismo de outrora embaralhava minha língua para responder às perguntas feitas, e o mesmo método “gentil” de incentivo foi usado para que eu obtivesse êxito na tarefa: outra coronhada.

O máximo que consegui dizer, ou melhor, murmurar foi: “igreja!”, e tentar apontar com o cotovelo para o lado, uma vez que as mãos já estavam na nuca, com dedos entrelaçados. E o corpo todo passava por uma revista, a qual foi momentaneamente interrompida por deduzirem que minhas pernas não estavam na distância adequada para seguirem. Nada que um chute não resolvesse. Pronto! Distância ok. Revista concluída.

Ao vasculharem minha mochila, encontraram minha bíblia, e um dos policiais soltou:

- Deu sorte que esta bíblia está aqui. E me liberaram.

(a) O que você imagina ter acontecido com Ronald considerando descrição sublinhada acima?

(b) Quase todos os relatos foram feitos por pessoas pretas, evidenciando um padrão de perfil de pessoas paradas pela polícia. O que você tem a dizer sobre esse padrão de abordagem policial?

(c) Você já passou ou viu uma situação como as vivenciadas por Ronald e AD Junior? O que aconteceu?

4. Considere a hashtag que dá nome ao título dos relatos: #meuprimeiroabusopolicial. Que coisas ditas pelos policiais você reconhece como “abuso”?
5. O que leva você a identificar “essas coisas ditas pelos policiais” como abuso?
6. Que emoções são despertadas em você a partir das “coisas ditas pelos policiais” como as dos relatos de Ronald e AD Junior?