

NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA

# Letramento e Resistência

Caminhos para uma educação decolonial



NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA

# Letramento e Resistência

Caminhos para uma educação decolonial

2026 © Editora Lupa  
© Natália Luczkiewicz da Silva.

Editor-Chefe: Geison Araujo  
Projeto gráfico: Editora Lupa  
Diagramação: Daniel Muniz  
Revisão: Autora.

Esta obra é de livre acesso e pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade dos autores e autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586l  
Silva, Natália Luczkiewicz da.  
Letramento e resistência [livro eletrônico]: caminhos para uma educação decolonial/ Natália Luczkiewicz da Silva -- 1.ed. -- Tutóia, MA: Editora Lupa, 2025.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN 978-65-5218-073-5

1. Ensino de Línguas. 2. Letramento. 3. Decolonialidade. I. Título.

CDD-370.733



Rua Celso Fonseca, 456, Centro, Tutóia/Maranhão, 65580-000  
contato@editoralupa.com.br | www.editoralupa.com.br

## CONSELHO EDITORIAL

---

Adriana da Paixão Santos (UESB)

Alessandra Folha (USP)

Alice Ferreira Tavares (UFF)

Amanda Motta Castro (FURG)

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Ana Karla Batista Farias (UNICAMP)

Ana Lúcia Santos Silva (UESC)

Ana Vitória Gomes Moreira (UFCAT)

Andressa de Jesus Araújo Ramos (UEMA)

Ariane Silva da Costa Sampaio (UECE)

Bruno Caetano Felipe da Silva (UNIFESP)

Bruno Ferreira Vicente (UFBA)

Claudemir Ramos (Mackenzie)

Daniel Ferraz (USP)

Deividy Ferreira dos Santos (UFPE)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Douglas Santana Ariston Sacramento (UFBA)

Edith Umasi Ramos (UNHEVAL - Peru)

Eliane Vitorino de Moura Oliveira (UFAL)

Elisa Gonçalves Rodrigues (UFPA)

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG)

Ewerton da Silva Ferreira (UFSC)

Francisco Roque Magalhães Neto (UFPB)

Franklin Oliveira Silva (UESPI)

Gleydson da Paixão Tavares (UESB)

Gustavo Silva de Moura (UFPI)

Isabela Lapa Silva (UFMG)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

Jane Cristina Beltrami Berto (UFRPE)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos Santos do E. Santo (UFAL)

Josimar Soares da Silva (IFPI)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Larissa Rosso Dutra (UFSM)

Lauro Gomes (UPF)

Layla de Oliveira Vasconcellos (Mackenzie)

Leonardo Wilezelek Soares de Melo (UNESPAR)

Letícia Maria Alves Braga (UFPI)

Letícia Carolina P. do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maiune de Oliveira Silva (IFGoiano)

Manuel Bandeira S. Neto (UECE)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Marcos Antonio Fernandes dos Santos (UEMA)

Marcos da Silva Cruz (SEC-PA)

Marcos da Silva Cruz (USP)

Maria Alcione dos Santos (UFAL)

Maria Aline Rodrigues Bezerra (UFCG)

Maya Moldes (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Miguel Ysrael Ramírez Sánchez (UAEMEX-México)

Patrícia Azevedo Gonçalves (PUC-RS)

Patrícia Regina Cavaleiro Pereira (USP)

Renata Cristina Alves Polizeli (USP)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Roberto Barbosa Costa Filho (UPE)

Rosângela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Ruy Martins dos Santos Batista (IFTO)

Shenna Luíssa Motta Rocha (UESPI)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Talita Ferreira Gomes da Silva (UFJF)

Venerson Cardoso Capuano Fontellas (USP)

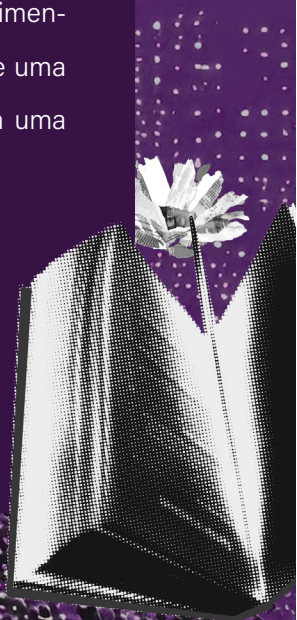
Waldemar Borges de Oliveira Júnior (UNIFESSPA)

Wanderson Diogo Andrade da Silva (UECE)

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus (UEMA)



Este livro, fruto de uma pesquisa de mestrado, teve como objetivo investigar como práticas de Letramento Crítico e Decolonialidade podem promover uma formação mais reflexiva e transformadora no ensino de Língua Portuguesa. Desenvolvida com uma turma do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Palmeira dos Índios – AL, entre agosto e dezembro de 2022, a pesquisa-ação utilizou os gêneros Poetry Slam e Foto-denúncia em oficinas pedagógicas para discutir temáticas como racismo e vulnerabilidade econômica. A partir de entrevistas, produções escritas e diários reflexivos, identificou-se que essas práticas possibilitaram mudanças de pensamento, fortalecimento da empatia, maior consciência dos direitos e deveres e uma participação social mais ativa, apontando caminhos para uma educação comprometida com a justiça social.





*"Sessenta anos atrás, eu sabia tudo. Hoje sei que nada sei. A educação é a descoberta progressiva da nossa ignorância" (Will Durant).*

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

<b>O AFETO COMO VERBO, O LETRAR COMO LUTA, OS NÓS COMO SEMENTES</b>	9
---	---

<b>APRESENTAÇÃO</b>	13
---------------------	----

## CAPÍTULO 1

<b>ABRINDO OS TRABALHOS: HISTÓRIAS QUE IMPORTAM</b>	17
---	----

## CAPÍTULO 2

<b>APRENDIZAGEM AFETIVA</b>	24
-----------------------------	----

2.1 Educação transformadora: a formação do aluno cidadão.....	30
2.2 Letramento crítico: como ler além das palavras? .....	37
2.3 Letramento crítico para quem? .....	44
2.4 Letramento de (re)existência em lócus .....	49

## CAPÍTULO 3

<b>O MITO DA MODERNIDADE</b>	53
------------------------------	----

3.1 Decolonizando corpos e mentes.....	70
3.2 Decolonialidade como filosofia de vida .....	77
3.3 Três teorias, um propósito .....	81
3.4 Saberes glocais: LA crítica e decolonial.....	85

## CAPÍTULO 4

<b>CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA (?)</b>	91
---	----

4.1 Pesquisa-ação: conhecer para agir .....	93
4.2 O "primeiro contato" .....	97
4.3 Quem fez acontecer?.....	99
4.4 Instrumentos para a construção do material analítico.....	104

## **CAPÍTULO 5**

### **TRILHANDO PERCURSOS FRONTEIRIÇOS** 108

5.1 Se uma imagem vale mais que mil palavras, imagine um álbum completo.....	110
5.1.1 Retrato 1 – Não gostaria de passar por essa situação.....	126
5.1.2 Retrato 2 – Devem lutar por seus direitos até o fim .....	130
5.1.3 Retrato 3 – Nunca prestei atenção.....	133
5.1.4 Retrato 4 – A constituição assegura.....	137
5.1.5 Retrato 5 – Isso é muito vergonhoso.....	142
5.2 Com vocês: o poetry slam .....	145
5.2.1 Faixa 1 - O racismo é uma ferida que dói até na alma .....	158
5.2.2 Faixa 2 – maldita normatividade.....	163
5.2.3 Faixa 3 – Para você, branco .....	168
5.2.4 Faixa 4 – Vamos olhar para o coração .....	174
5.2.5 Faixa 5 – Verás que um negro não foge à luta.....	178

## **CAPÍTULO 6**

### **O AFETO SE FEZ VERBO** 183

### **REFERÊNCIAS** 191

### **POSFÁCIO** 201

### **SOBRE A AUTORA** 205

### **ÍNDICE REMISSIVO** 206

## O AFETO COMO VERBO, O LETRAR COMO LUTA, OS NÓS COMO SEMENTES

*Doris Cristina Vicente da Silva Matos*  
Universidade Federal de Sergipe (UFS/CNPq)

"Semeei as palavras *biointeração, confluência, saber orgânico, saber sintético, saber circular, saber linear, colonialismo, contracolonialismo* ... Semeei as sementes que eram nossas e as que não eram nossas. Transformei as nossas mentes em roças e joguei uma cuia de sementes".

(Bispo dos Santos, 2023, p. 15)

Há livros que se escrevem com as mãos. Outros, com o corpo todo. *Letramento e resistência* é desses últimos, um livro escrito com a pele, a memória, os silêncios, as perdas e as potências de quem ousa transformar sua trajetória em conhecimento compartilhado. Natália Luczkiewicz da Silva nos oferece aqui uma escrita corajosa, situada e transformadora, além de uma pedagogia que afeta e se deixa afetar.

Por isso, escolho abrir este prefácio com as palavras de Antônio Bispo dos Santos, para afirmar, desde o início, que a escrita aqui presente é roça viva de pensamento, onde sementes-palavras são lançadas com compromisso e germinam no chão da escola pública. Ao transformar a sala de aula em território de escuta e reexistência, são semeadas palavras que brotam do chão da escola pública, germinam nos corpos dos estudantes e desafiam as monoculturas do saber. Neste livro, o letrar se torna luta, o afeto se faz verbo e os nós se convertem em semeaduras coletivas, nos convidando a conhecer este pluriverso que nos é apresentado.

Em um texto anterior (Matos; Silva Júnior, 2024, p. 192), trago algumas perguntas que continuam a me mover: *“Mas afinal, que vozes existem e são valiosas para a LA? Quem são e desde que lugar falam?”*. E eis que, neste livro, somos convocadas/os, desde o primeiro capítulo, a escutar histórias que importam. E, ao contar a sua história, de filha da terra, de mulher branca consciente de seus privilégios, de estudante da escola pública, de pesquisadora comprometida com a justiça social, Natália rompe com o rigor frio das molduras científicas e propõe outro modo de narrar e pesquisar: um modo que caminha em espiral, enraizado na escuta e no cotidiano. Trata-se de uma pesquisa que encarna uma práxis decolonial viva, que atravessa o corpo, a linguagem e a experiência.

O gesto pedagógico propõe ressignificar narrativas, recontar histórias, desmontar naturalizações, denunciando os limites das práticas escolares descomprometidas com a realidade dos sujeitos. Opera com metodologias participativas que não “coletam dados”, mas constroem material analítico em escuta com os estudantes. Ao trabalhar com os gêneros *Fotodenúncia* e *Poetry Slam* em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da periferia de Palmeira dos Índios (AL), são provocadas rupturas. Por meio dessas oficinas, as e os estudantes além de discutirem temas como racismo e vulnerabilidade social, passam a narrar suas realidades com palavras suas, a partir de seus próprios corpos-territórios, fazendo emergir um letramento que é crítico, sim, mas também humano.

Mas talvez sua maior força esteja na escolha de não separar o pensamento do corpo, a teoria da vida, a escrita da experiência. Em tempos de tantas tentativas de esvaziamento da educação pública, ver emergir um trabalho como este é testemunhar a vitalidade das resistências que nascem na escola e se expandem para o mundo. A cada retrato analisado, a cada slam performado, a cada verso escrito por adolescentes muitas vezes silenciadas/os pela colonialidade do saber e da linguagem, a autora escancara a escola como espaço de transformação. Ela narra os desafios, o desânimo, os tropeços e as reviravoltas, trazendo um trabalho que nos apresenta um caminho vivido.

Ao longo das páginas, vemos que não se trata de uma intervenção qualquer: há impactos concretos no território da escola e nos territórios afetivos dos sujeitos. A mudança de pensamento dos estudantes, o uso consciente de pronomes como “nós”, a tomada de responsabilidades coletivas, os depoimentos que narram surpresa, empoderamento, gratidão, tudo isso revela o que Paulo Freire nos ensinou: a conscientização pode, sim, transformar o mundo. Ou ao menos, plantar sementes.

E Natália o faz sem romantizar. Ela denuncia os limites da formação docente, os silêncios curriculares, o medo de “lacrar” ou de sofrer represálias ao trabalhar com teorias críticas. Reconhece, inclusive, que sua própria formação inicial foi atravessada por esse apagamento. Mas é exatamente por isso que este livro importa: porque ele é resultado de uma ruptura. Uma ruptura com o silenciamento, com o conformismo e com o extrativismo epistêmico. Aqui, os “dados” são vidas, os textos são vozes, e a pesquisa é uma construção coletiva.

*“Não existem línguas em português, mas vidas em português.”* Ao trazer essa afirmação em sua pesquisa, Natália nos atravessa com uma inquietação legítima: como ensinar com a língua do colonizador sem reproduzir a violência colonial? E sua resposta chega como prática viva: ao letrar com escuta, com afeto e com coragem, ela nos mostra que o português, quando insurgente, se torna território de luta, de criação e de denúncia. Foi assim que, ao ler seu texto, senti, como tantas outras vidas tocadas por esta escrita, que também faço parte dessas *vidas em português*: com minhas contradições, meus nós, minhas perguntas e minhas sementes. Obrigada, Natália, por me afetar com seu verbo, por me ensinar com sua luta e por costurar, em cada linha, um “nós” que não se desfaz.

Tive a honra de compor as bancas da dissertação e testemunhar sua força desde o início. Agora, em formato de livro, ela ganha potência ainda maior: para circular entre professoras, estudantes, pesquisadoras e todas que acreditam na escola como espaço de criação, de justiça e de reexistência. Que este livro inspire outras pessoas a escreverem também suas



histórias que importam: com seus corpos, seus nomes, suas dores, seus sonhos e suas lutas.

Porque, como bem nos ensinou Natália: o afeto, quando se faz verbo, transforma tudo o que toca. Neste livro, o afeto se faz verbo, o letrar se afirma como luta, e os nós, como sementes lançadas em solo fértil, anunciam outros mundos possíveis. Tal como nos inspira Nêgo Bispo dos Santos, mentes tornam-se roças, e palavras, essas tantas, seguem germinando.

## REFERÊNCIA

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

MATOS, Doris Cristina Vicente da; SILVA JUNIOR, Antônio Carlos. Linguística Aplicada Suleada. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Volume II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 189-198.

## APRESENTAÇÃO

A obra “Letramento e resistência: caminhos para uma educação decolonial”, de autoria de Natália Luczkiewicz da Silva, é fruto de uma linda pesquisa de mestrado desenvolvida no chão de uma escola pública do agreste alagoano. Por meio de práticas de Letramento Crítico e Decolonialidade no ensino da língua portuguesa, Natália traça um precioso caminho investigativo transformador da realidade escolar, ao proporcionar aos participantes de sua pesquisa formações crítico-reflexivas, intermediadas por aprendizagens dialógicas, problematizadoras e discursivas da língua.

As palavras introdutórias da autora desnudam a sua essência marcada pelas colonialidades características de uma sociedade machista, preconceituosa e injusta, fatores estes que justificaram o seu trabalho como professora/pesquisadora do campo do Letramento Crítico e da decolonialidade na educação linguística. Assim, em busca pela compreensão mais profunda acerca das percepções dos participantes de sua pesquisa em relação à diferentes narrativas hegemônicas presentes na sociedade, Natália buscou construir caminhos didático-pedagógicos que possibilitaram novos olhares e atitudes transformadoras do dizer, ser, existir e agir no mundo.

Por meio do trabalho com os gêneros textuais Fotodenúncia e Poetry Slam, a professora/pesquisadora buscou não apenas compreender as concepções dos alunos de língua portuguesa sobre as temáticas sociais trabalhadas em sala de aula, como também as formações de novas percepções sobre os assuntos debatidos, durante os eventos de letramento crítico. Além disso, investigou o desenvolvimento da criticidade dos estudantes por meio dos gêneros textuais trabalhados, com foco em temáticas decoloniais e críticas, contribuindo para a (des)construção e ressignificação de narrativas hegemônicas. Por fim, a autora ainda discute os impactos de seu trabalho investigativo na vida dos participantes de sua pesquisa, identificando as transformações na realidade vivida e observada.

Localizada em zona periférica e caracterizada por sérios problemas de ordem social e estrutural, a escola pública apresentou inúmeros desafios à autora desta potente obra, ao lançá-la na busca e concretização de um estudo que fosse além dos muros da sala de aula, mas que, além disso, envolvesse a comunidade no diálogo e na busca de caminhos para a resolução de problemas locais, mobilizando alunos e moradores da região. Por meio da pesquisa realizada, Natália mostrou que o ensino de língua portuguesa deve ir além da mera exposição da gramática e vocabulário da língua, possibilitando a atitude questionadora, crítica e reflexiva a partir da leitura e produção textual que faça sentido para os participantes, proporcionando mudanças de olhares e atitudes diante do mundo.

No primeiro capítulo, a autora discute acerca da aprendizagem “afetiva”, tecendo questionamentos valiosos sobre as concepções do ensinar e do aprender, vinculados às ações subjetivas do “afetar”. O “afetar” construído na obra se relaciona com a discursividade e o diálogo que fundamentam o fazer pedagógico comprometido com a promoção do diálogo aberto, respeitoso, inquietante e problematizador das estruturas homogeneizantes do ser, saber e poder eurocentrado. Com a proposta de educação transformadora, Natália nos convida a ver a sala de aula como um espaço de protagonismo onde diferentes saberes e histórias são valiosos. Lugar este em que todas/os ensinamos e aprendemos e onde os sentimentos, afetos, crenças e trajetórias importam no trajeto da construção de novos saberes.

Em “o mito da modernidade”, Natália tece diálogos com as teorias decoloniais voltadas às ações didático-pedagógicas contra hegemônicas ancoradas na valorização de toda e qualquer forma de ser, poder, acreditar, saber e existir. A autora questiona as compreensões de superioridade e inferioridade baseadas no ideal de racionalidade/modernidade advindas dos processos colonizadores, destacando a violência física e simbólica oriundas destas ações que, até os dias atuais, perpetuam-se enquanto força discriminatória, antidemocrática e desumana em relação aos negros e aos povos indígenas da América Latina. Ao discutir sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder, Natália defende o ensino da língua portu-

guesa dentro de perspectivas mais críticas e reflexivas que despertem o desenvolvimento e o exercício do pensamento e de atitudes mais justas, empáticas e amorosas direcionadas ao outro. Com base nas teorias do letramento crítico decolonial, a autora ainda sugere atividades que levem os estudantes a compreenderem, de forma mais profunda, as relações de poder presentes nos diversos tipos de colonialidades ainda existentes nos dias de hoje para que, assim, possam dialogar acerca de diferentes problemáticas sociais.

Ao prosseguir pelo “Caminhos para uma prática transformadora?”, a pesquisadora apresenta a trajetória metodológica de sua investigação intervencionista. Respalhada na pesquisa-ação, Natália encontra estratégias metodológicas que contribuem para a identificação de problemas no contexto de sua pesquisa, assim como a compreensão mais profunda desses impasses, acompanhada da busca conjunta de caminhos resolutivos e transformadores da realidade estudada. A inserção de temas sociais nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do trabalho com gêneros textuais, possibilitou a formação crítica-decolonial dos estudantes, contribuindo para que estes passassem a observar de forma mais atenta, atuante e reflexiva os diferentes problemas presentes na comunidade local, agindo para transformar.

Por fim, a professora/pesquisadora discute sobre “O afeto que fez verbo”, retomando o conceito de “afetividade”, vinculado ao sentimento e à ação de “afetar”. Neste capítulo, é destacado o potencial das perspectivas teóricas do letramento crítico e da decolonialidade, vinculadas à educação linguística, no sentido de possibilitar não apenas a mudança de crenças e percepções diante das colonialidades que se perpetuam na sociedade, mas, principalmente, o movimento transformador em prol da justiça social. Nas palavras de Natália, a pesquisa possibilitou “verificar como os alunos mudaram seus pontos de vista frente às duas temáticas trabalhadas e apresentaram críticas contundentes às situações, demonstrando indignação e incompetência por não poderem ajudar, o que reverberou no sentimento de empatia.”

Como professora orientadora da pesquisa concretizada nesta linda e potente obra, finalizo esta apresentação agradecendo à Natália, primeiro, por sua existência neste mundo marcado por tantas injustiças, preconceitos, silenciamentos e “feridas abertas”. Você existe, Natália, para transformar os processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e mostrar que é possível plantar sementes que, pouco a pouco, vão germinando e contribuindo para a construção de um mundo melhor. Em segundo lugar, gostaria de agradecê-la por ter abraçado comigo as teorias do letramento crítico decolonial em sua trajetória investigativa e acreditado no poder transformador da pesquisa-ação. Sou eternamente grata também aos momentos de aprendizagem que a orientação de sua pesquisa me proporcionou.

Posto isso, recomendo a todas/es/os que acreditam na educação como força motriz da formação humana e empática a leitura deste livro. Certamente, provocará inquietações, incertezas, mas, principalmente, sentimentos e ações esperançosas direcionadas para o fazer pedagógico comprometido com a formação crítica, decolonial, reflexiva e transformadora.

*Flávia Colen Meniconi*

Doutora em Linguística

Docente do Curso de Letras Espanhol (FALE/UFAL)

# 1

## ABRINDO OS TRABALHOS: HISTÓRIAS QUE IMPORTAM

*Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo  
dirá: isto é mentira! Mas, as misérias são reais.*  
(Carolina Maria de Jesus)

Gostaria de iniciar este livro falando um pouco sobre quem sou e os caminhos que trilhei até chegar aqui. Afastando-me do rigor cientificista das pesquisas tradicionais, acredito que não é possível dissociar minhas concepções pessoais do conhecimento e das vivências adquiridas enquanto pesquisadora, pois somos constituídos e sustentados pela nossa localização no tempo e no espaço, pela posição que ocupamos nas estruturas de poder e na cultura (Maldonado-Torres, 2018).

Sou Natália Luczkiewicz da Silva. Por ter um nome considerado “diferente”, fui alvo de zombarias na escola — por parte de colegas e, pasmem, também de professores. Por muitos anos, tive vergonha do meu nome. Toda vez que chegava a um novo ambiente, sentia nervosismo, medo e vergonha de que alguém perguntasse como se pronunciava ou qual era sua origem.

Ao ingressar no ensino superior, na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), percebi que meu nome, antes motivo de escárnio, passou a ocupar um lugar de prestígio. Ouvi elogios como “chique”, e muitas pessoas me perguntavam por que eu não usava apenas “Natália Luczkiewicz”.

Comecei a questionar se esse nome não me conferiria mais representatividade. “Ah, o ‘da Silva’ é muito comum, todos percebem que sou brasileira”, pensava. Mas qual seria o problema de reafirmar essa identidade social? Percebo, hoje, que a aceitação do outro era, muitas vezes, mais importante para mim do que o reconhecimento da minha própria identidade.

O antropólogo Cabral (2007) aponta que o nome e o sobrenome geralmente são escolhidos com a intenção de perpetuar um traço familiar, homenagear alguém ou até responder a mudanças políticas de uma época. Desse modo, “quando o nome de uma criança é escolhido, o processo da sua existência social já está em movimento” (Cabral, 2007, p. 12). Fiz as pazes com o meu nome no momento mais triste da minha vida: quando perdi meu pai, em 30 de julho de 2018. Hoje, carrego com orgulho o “da Silva” em meu sobrenome.

Ao ingressar no mestrado em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas, na linha de pesquisa Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi, percebi que o mestrado não era apenas um sonho: era possível realizá-lo.

Foi por meio do contato com as teorias do letramento crítico e da decolonialidade, das aulas inspiradoras da professora Flávia, do professor Sérgio Ifa e da professora Lorena Borges, que reconheci muitos discursos presentes na minha trajetória e na de outras pessoas. Compreendi que todos nós somos atravessados por fatores de interseccionalidade (Lugones, 2010), que nos constituem enquanto sujeitos sociais — ora marginalizados e silenciados, ora em posições de privilégio.

Vivendo em uma sociedade machista, compreendi, desde cedo, o que significa “ser mulher” ou, como diz Beauvoir (2005), “tornar-se mulher”. Passei pelas imposições históricas do colonialismo e do patriarcado. Desde criança, ouvi frases como: “Comporte-se como uma mocinha”, “fale baixo”, “sente-se de pernas fechadas”, “use vestido”, “brinque com bonecas — bola é coisa de menino”. Na adolescência, minha sexualidade tornou-se alvo de vigilância. Falar sobre sexo era tabu, eu não podia sair para festas e



minhas roupas tinham que ser cuidadosamente escolhidas para evitar que “dessem motivo” para violência.

Até hoje, ao sair sozinha ou pegar um transporte por aplicativo, rezo para que aquele não seja o meu dia de ser assediada, violentada, desrespeitada. Como afirma Beauvoir, tornei-me mulher a partir desses processos violentos. Mas também resisti. Hoje, integro um programa de pós-graduação com o objetivo de questionar as narrativas que impuseram tantas limitações sobre mim. Afinal, como explica Silva (2000), a repetição constante de uma descrição pode transformá-la em um fato. Compartilho, ainda, muitas ideias machistas que, diariamente, procuro desconstruir.

Entretanto, percebo que a academia continua sendo, em muitos aspectos, um espaço patriarcal e colonizador. Lembro das palavras de um “colega”, ao saber que eu iria me casar enquanto concluía a graduação: “Eita, Natália! Por que foi casar agora? Você teria um futuro brilhante como pesquisadora. Quando as meninas se casam depois da faculdade, logo ‘embucham’ e não continuam na profissão nem na pós-graduação”. Ao ouvir isso, senti-me descartável. Por que deveria escolher “ou isto ou aquilo”, como pergunta Cecília Meireles? O mais grave não é ter de escolher entre dois caminhos, mas ser forçada a escolher por ser mulher.

Entre tantas mulheres que tiveram sua competência questionada e paralisaram diante da violência, reconheço que ocupo um lugar de prestígio por ter acesso ao ensino superior. Esse privilégio é ainda mais evidente quando se trata de raça e sexualidade: em uma sociedade homofóbica, nunca fui desrespeitada por minha orientação sexual, nem por andar de mãos dadas com um homem.

Sobre a raça, entendo-a como um dos principais elementos na construção da identidade individual e como uma das categorias sociais mais pressionadas pela colonialidade (Quijano, 1999). Enquanto mulher branca, jamais saberei o que sente uma pessoa negra. Nunca fui violentada pela cor da minha pele, pelo meu cabelo ou pelos meus traços. Mesmo que uma mulher negra lute tanto quanto eu — ou ainda mais — ela enfrentará obstáculos maiores para ocupar os espaços que eu ocupo, por conta do racismo es-

trutural em nossa sociedade. O sujeito branco é tão normatizado que nem sequer é racializado, fortalecendo a ideia hegemônica de que o “outro” — o diferente — é quem se desvia do padrão europeu.

O mestrado ampliou meu olhar crítico para a sociedade e fortaleceu meu compromisso com a justiça. Compreendi que cada pessoa deve falar a partir do seu lócus de enunciação — não “o” lócus, mas “meu” lócus. Parto do reconhecimento de que nunca vivenciei as experiências de uma pessoa negra, mas posso contribuir na luta antirracista, começando pelo questionamento dos meus próprios privilégios, pois o silêncio apenas perpetua as estruturas dominantes.

Segundo Bento (2002), a “racialidade” do branco manifesta-se numa visão de mundo baseada em vantagens obtidas pelo silêncio e pela omissão diante do racismo, além da prática sistemática de exclusão com o objetivo de manter situações privilegiadas, influenciando ações e discursos. Por isso, não basta não ser racista — é preciso ser antirracista, não apenas moralmente, mas politicamente (Grosfoguel, 2016).

O discurso moderno de que “todos possuem os mesmos direitos e deveres” e de que o Brasil não é um país racista apenas reforça desigualdades e naturaliza episódios de violência, nos quais pessoas negras são tratadas como marginais. Como sustentar esse discurso quando diariamente nos deparamos com casos explícitos de racismo — e tantos outros que não chegam à mídia, mas sabemos que acontecem?

Diante disso, como professora e pesquisadora de Língua Portuguesa, justifico minha escolha por um trabalho pautado no Letramento Crítico e na Decolonialidade. Desejo que os alunos compreendam as narrativas hegemônicas que circulam nas diversas esferas sociais, reflitam criticamente sobre elas e construam novas formas de dizer e existir, tornando visíveis outras narrativas.

Meu estudo teve como objetivo geral analisar a percepção dos participantes de práticas de leitura, escrita e discussão em Língua Portuguesa, fundamentadas em princípios do Letramento Crítico e da Decolonialidade. Pretendi, com isso, contribuir para a participação cidadã em diversas práti-

cas sociais, por meio de oficinas pedagógicas com os gêneros Fotodenúncia e Poetry Slam.

O foco esteve na reflexão sobre questões que afetam diretamente os moradores da região onde está localizada a escola participante (Fotodenúncia). Em um segundo momento, discutimos o racismo no Brasil e suas múltiplas manifestações (Poetry Slam).

Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) Conhecer as concepções dos alunos sobre os temas discutidos em sala, bem como possíveis permanências ou mudanças em suas formas de pensar; 2) Investigar se o trabalho com os gêneros Fotodenúncia e Poetry Slam favoreceu o desenvolvimento da criticidade dos estudantes; 3) Verificar se as práticas pedagógicas baseadas em temáticas decoloniais e de letramento crítico contribuíram para a (des)construção e ressignificação de narrativas hegemônicas; 4) Discutir os impactos da pesquisa na vida dos participantes; 5) Identificar em que medida a pesquisa possibilitou transformações na realidade observada.

Registro, aqui, o quanto este trabalho foi desafiador, considerando o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes. A escola é pública, localizada em uma região periférica, com sérios problemas estruturais — realidade comum a muitas instituições brasileiras. Além disso, o contexto pós-pandêmico escancarou desigualdades: muitos estudantes não tiveram acesso às aulas remotas por falta de internet ou de equipamentos adequados.

A pesquisa foi realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Muitos dos estudantes já estavam inseridos no mercado de trabalho e, por isso — somado ao fato de que as oficinas aconteciam nas primeiras aulas de segunda-feira —, mostravam-se desmotivados e dispersos. Diante disso, discutir racismo e vulnerabilidade social não era uma prioridade para eles.

Houve momentos em que me senti desanimada, achando que não conseguiria concluir a pesquisa nesse contexto. No entanto, com o olhar de linguista aplicada em formação, abandonei o papel da pesquisadora

que vai “coletar dados” e me permiti ser mais humana, construindo uma relação horizontal com os alunos. A partir daí, os “dados” deixaram de ser o único foco. Acredito que foi nesse momento que despertei o interesse deles, fazendo com que o trabalho fluísse. Como disse uma das alunas participantes: “Confesso que, no início, não quis dar muita atenção, mas o seu jeito de ensinar me trouxe de volta à realidade”.

Após expor meus objetivos e os atravessamentos desta experiência, apresento a seguir a organização dos capítulos desse livro:

No primeiro capítulo, discuto a aprendizagem “afetiva” e a educação transformadora. Ao utilizar o termo “aprendizagem afetiva”, destaco que o ambiente escolar não deve restringir-se aos conteúdos curriculares, mas considerar, sobretudo, as vivências dos sujeitos envolvidos. Em sala de aula, o professor não apenas ensina: ele também aprende, e nessa troca, vínculos são construídos. Além disso, reflito sobre o letramento crítico, a formação docente e o potencial transformador da educação.

No segundo capítulo, intitulado “O mito da modernidade”, dialogo com a teoria da Decolonialidade a partir da Rede Modernidade/Colonialidade, com autores como Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Maldonado-Torres, Catherine Walsh, entre outros. Apresento os conceitos de modernidade, colonialidade e a decolonialidade como filosofia e pedagogia de vida. Finalizo com a valorização de pesquisas de autores nordestinos, cuja produção, por vezes, é invisibilizada em virtude dos processos coloniais do saber.

Logo, no capítulo “Caminhos para uma prática transformadora (?)”, manifesto as veredas metodológicas, discuto sobre a pesquisa-ação que foi o método escolhido para a realização deste trabalho, por consistir em uma participação conjunta com fins à transformação; falo como se deu o contato com a escola, quem foram os participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados na construção do material analítico.

No capítulo “Trilhando percursos fronteiriços”, destaco alguns desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, explico o gênero fotodenúncia e analiso cinco amostras acompanhadas de produções textuais dos alunos; bem como discorro sobre o gênero slam e

apresento cinco letras produzidas pelos estudantes, a fim de elucidar o seu caráter crítico e subversivo.

No último capítulo “O afeto se fez verbo”, retomo o conceito de “afetividade”, com o intuito de esclarecer como o afeto esteve presente nesta pesquisa, em dois sentidos: afeto enquanto sentimento e afeto enquanto verbo (afetar).

Espero que a leitura deste livro proporcione um misto de sentimentos em cada um que o ler, assim como eu tive a possibilidade de vivenciar experiências salutareias em todas as etapas de construção do estudo. Por meio de um exercício dialógico entre o eu cidadã e o eu pesquisadora, desprendi-me das práticas engessadas, em que a idealizada distância crítica nunca sucedeu (Moreira Júnior, 2022).

# 2

## APRENDIZAGEM AFETIVA

*Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.*

(Rubem Alves)

Quando discutimos sobre a aprendizagem, costumeiramente, ouvimos ou associamo-la ao ensino. No entanto, considero que o entendimento do que é ensinar e do que é aprender precisa ser mais explorado, evidenciando os aspectos sociais, políticos e pedagógicos que envolvem esta dinâmica.

Em primeiro momento, devemos questionar sobre quem ensina, o que é ensinado e como é ensinado. Em sala de aula, o professor não deve ser concebido como o detentor do saber, enquanto os alunos seriam tábuas rasas e meros receptores (Becker, 1993). Por isso, entendo que tanto o aluno quanto o professor são dois grandes pilares da educação e ambos possuem conhecimentos que devem ser considerados, explorados, discutidos e mais: visibilizados.

Ao propor a visibilidade dos conhecimentos desses estudantes, possibilitamos espaços de construção coletiva e dialógica, em que todos têm o que ensinar uns aos outros, a partir das suas vivências e lutas diárias, elementos que os nossos currículos nem sempre contemplam. Assim, con-

forme Tilio (2021, p. 36), “a construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas”, pois quando o professor se torna um parceiro na construção dos conhecimentos possibilita que os estudantes integrem, no processo de aprendizagem das disciplinas, os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Deslocando-me de ensinamentos hegemonicamente arquitetados que atentam expandir as estruturas dominantes, vou em busca de ouvir vozes *outras*, ao passo em que “ter voz é estar presente, não ser presente” (Freire, 2001, p. 159). É fundamental estar presente na construção do saber, e, inevitavelmente, do ser, um ser atravessado por diversas histórias que podem ser repensadas e ressignificadas por meio da educação.

Imersos em uma sociedade na qual o conhecimento epistemológico validado é àquele que perpetua os interesses da classe dominante, é necessário desprender-se das racionalidades coloniais que perpassam o poder, o saber, e, por fim, o ser (Quijano, 1999), reinventando as práticas pedagógicas, cotidianamente, assumindo uma perspectiva transgressora e gerando atitudes decoloniais.

Outro aspecto importante é como esses conhecimentos são ensinados, quais são as estratégias utilizadas nesse percurso para que os alunos se sintam motivados a estudar, sobretudo, em meio ao desmonte que a educação pública brasileira sofreu nos últimos anos. Exemplos disso são os cortes imensuráveis, os resquícios da pandemia da Covid-19 e a falta de políticas que garantissem a estes estudantes a permanência e a continuidade dos estudos e, ainda, o Novo Ensino Médio que vem construindo não seres pensantes, mas máquinas para servir ao sistema capitalista. Desse modo, “estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público” (Corti, 2019, p. 60).

A reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, provocou mudanças na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em relação à essa fase da Educação Básica. Seu principal objetivo foi promover maior flexibilidade no currículo, buscando atender



de forma mais adequada aos interesses dos estudantes do Ensino Médio. Essa reforma curricular é fundamentada em duas justificativas: a baixa qualidade no ensino médio e a necessidade de torná-lo mais atrativo, evitando a evasão escolar. Contudo, existem outros fatores que não são mencionados na lei que influenciam diretamente na desistência dos estudantes, como: a infraestrutura inadequada das instituições de ensino, os baixos salários dos docentes e a desistência dos estudantes, a fim de ingressar no mercado de trabalho (Ferretti, 2018).

O Novo Ensino Médio propõe a não obrigatoriedade (às vezes, não há nem a opção de escolha, por não serem ofertados) de componentes curriculares formadores da vida e essenciais à reflexão crítica dos indivíduos, como: Sociologia, Filosofia, Arte e História<sup>1</sup>. Shigunov Neto (2015) reflete sobre os impactos da ideologia dominante sobre a educação, ao afirmar que o sistema educacional brasileiro, desde o período colonial, seguiu atendendo a essas ideologias; o que ainda está evidente.

Essa legislação ignorou a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento às demandas locais por parte das escolas, devido à extensão e diversidade cultural do país. Neste contexto, torna-se complexo compreender se o que é ensinado é aprendido efetivamente.

Após problematizar algumas questões que atravessam o ensino, discuto sobre a aprendizagem. Como mencionei anteriormente, concebo o ensino enquanto processo construído mutualmente, isto é, tanto o professor quanto o aluno são agentes permanentes dessa prática. Para aprender, precisamos estar abertos ao novo e ao desconhecido. Desconhecido este que, em alguns momentos, pode entrar em choque com as crenças que

---

1 Esse tipo de ensino toma como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos (Ferretti, 2018, p. 27). As disciplinas ofertadas por meio dos itinerários formativos partem de uma escolha governamental, ou seja, o estudante, no máximo, poderá escolher entre uma ou outra dentre de um arcabouço preestabelecido pelo próprio Estado, visando interesses socioeconômicos.

carregamos e com supostas verdades que adotamos em nossas vidas.

Conforme apontam Silva e Gomes (2017, p. 134), "a educação não é absorção de saber, pelo contrário, conhecer é um processo conflitante que acarreta no indivíduo um confronto entre os saberes espontâneos e os saberes sistematizados, que pressupõe que nesse ato ocorra uma transformação e que se gere uma nova ação". Aprender é desafiador porque nos provoca e nos convida a sair da zona de conforto, para conhecer outras zonas que talvez não sejam tão agradáveis quanto aquelas que carregávamos em nosso arsenal epistemológico e vivencial.

Defendo que a aprendizagem não está restrita ao ambiente formal de ensino. Nesse sentido, quando o aluno e o professor pisam o chão da sala de aula levam consigo ensinamentos extracurriculares apreendidos no decorrer das suas histórias de vida, na relação com as pessoas, no trabalho, a partir da religião com a qual se identificam, entre outras questões. Diante disso, podemos questionar, por exemplo, como esses conhecimentos são aprendidos, visto que todo ser humano é único, seus pensamentos são singulares, da mesma forma que a aprendizagem se constrói e se reconstrói de forma única. No trecho abaixo, retirado de um dos meus diários reflexivos, ilustro essa afirmação:

Algo que me chamou bastante atenção foi o fato de uma aluna que possui deficiência e que foi a primeira vez que participou das oficinas, ter interagido diante das discussões apresentadas. Nesse momento, ela disse: "não fizeram nada, professora. Largaram os negros de qualquer jeito, sem oportunidades, as mulheres negras eram estupradas. Muita violência!". Alguns colegas riram na hora, acharam que ela estava falando bobagens, mas era isso mesmo, ela estava conseguindo acompanhar o assunto e ainda se impor com bastante precisão (Diário reflexivo da pesquisadora - 01 de dezembro de 2022).

Sendo assim, podemos discutir sobre racismo em uma turma composta por quinze alunos, dentre eles, alguns podem se sentir impactados

com a temática, como foi o caso da aluna que demonstrou o seu posicionamento frente às discussões; outros podem simplesmente achar uma perda de tempo ou não entender a seriedade do conteúdo, como foi o caso dos alunos que riram durante a fala dela. Assim, a aprendizagem efetiva só acontecerá se os envolvidos neste processo estiverem abertos ao desafio, tanto de ensinar quanto de aprender.

Nesse sentido, creio que ensino e aprendizagem não são a mesma coisa, e não podem ser vistos como um processo unívoco, uma vez que nada garante que o que eu ensino chegará ao estudante da forma almejada. Todavia, indiscutivelmente, os dois precisam caminhar juntos para se tornarem efetivos, ou seja, "o professor sem perder a autoridade, incentiva o desenvolvimento da liberdade com responsabilidade dos alunos, e aprende enquanto ensina; o aluno, corresponsável pelo processo pedagógico, ensina enquanto aprende" (Mota Neto, 2016, p. 212).

A efetividade desses processos, em minha visão, ocorre a partir da *afetividade*. Quando chegamos na sala de aula, não conseguimos nos desvincular da nossa subjetividade, e, na verdade, isso não é necessário. Somos seres humanos, dotados de sentimentos, experiências, vitórias e também derrotas, carregamos dores e alegrias. Portanto, "as relações que mantemos com os outros corpos podem nos beneficiar ou aprisionar nossa expansão e, no segundo caso, reagiremos aos encontros ao invés de agirmos sobre eles" (Silva; Gomes, 2017, p. 16). Por isso, é preciso que enxerguemos os alunos a partir de um movimento constante de empatia, possibilitando, ao máximo, o seu protagonismo, de modo que eles possam reagir à promoção dos encontros.

Além desse afeto que considera o corpo e a mente de outrem e as suas intersubjetividades, a *afetividade* que busco também se relaciona ao sentimento que almejo construir, fundamentado na discursividade e no diálogo que permeiam todo o meu fazer didático. Com isso, anseio *afetar* no sentido da intenção problematizadora, crítica e reflexiva que orientam as minhas ações de ensino e de aprendizagem. Assim como Spinoza (2009), acredito que o substantivo *afeto* tem um potencial enorme quando

o consideramos como uma verdadeira ação: *afetar*.

Novikoff e Cavalcanti (2015, p. 90), ao refletirem sobre o projeto de Spinoza (2009), afirmam que ele “requer a compreensão da dinâmica dos afetos – que resulta do encontro de corpos –, com a finalidade de se utilizar deles para a obtenção de conhecimento”. Não obstante, podemos pensar sobre se e *como* estamos afetando os alunos, principalmente, em tempos tão sombrios, marcados pela individualidade, agressividade e prepotência humana. Certamente, a proposta é desafiadora, tendo em vista o contexto pedagógico, as exigências burocráticas, os baixos salários, as condições de trabalho precárias que evidenciam o mal-estar docente<sup>2</sup> (Costa, 2018) e que acabam por interferir em relações afetivas (e efetivas) em sala de aula.

Nesta pesquisa, busquei caminhar em direção ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanas e afetivas, uma vez que “não pode haver ciência real sem sentimento, porque a ciência é sobretudo um fenômeno humano”<sup>3</sup> (Fals Borda, 1986, p. 212, tradução própria). Com isso, gostaria de destacar um trecho do diário reflexivo que escrevi durante este estudo:

Quando eles terminaram o trabalho, conversei com eles sobre a minha trajetória de vida e como conquistei tantas coisas por meio da educação, pedi para que não deixassem passar nenhuma oportunidade e chamei a atenção para o fato de que ninguém pode tirar de nós o nosso conhecimento e que hoje eles podem não ver sentido nos estudos, mas, futuramente, colherão os frutos desse esforço. Ao mostrar as produções textuais dos alunos, a professora de língua portuguesa da turma disse: “Natália, isso é incrível! Com você, eles produzem. Semana passada, tentei de todas as formas fazer com que eles produzissem um texto, mas me entregaram a folha em branco”. Foi aí que eu percebi que, mesmo aos poucos, estou ajudando a melhorar a realidade desses alunos (Diário reflexivo da pesquisadora - 10 de outubro de 2022).

---

2 Costa (2018, p. 13) refere-se ao termo como “um estado de insatisfação, tristeza e desânimo”, ocasionado por fatores do ofício docente.

3 No original: “no puede haber ciencia real sin sentimiento, porque la ciencia sobre todo es fenómeno humano.” (Fals Borda, 1986, p. 212).

Nessa perspectiva, a partir do entendimento do termo afeto como algo que exprime “a transição (*transitio*) de um estado a outro, tanto no corpo afetado, como no corpo afetante”<sup>4</sup> (Silva; Gomes, 2017, p. 15), além de afetar os alunos, sinto-me também afetada. Considero os seus conhecimentos tão relevantes e inspiradores que contribuíram, de forma ímpar, para a convergência entre saberes e experiências alocadas em diferentes corpos e mentes, que se articularam de forma “harmonicamente conflitante”, uma vez que proporcionou uma somatização de conhecimentos sobre realidades divergentes. Do mesmo modo, em minha concepção, foi conflitante por promover espaços em que conhecemos áreas até então não exploradas que dizem respeito à existência do outro e que podem apresentar relações antagônicas às nossas crenças.

A seguir, discorro sobre a minha concepção de educação transformadora, levando em consideração os aspectos que envolvem, sobretudo, a escola pública e os movimentos de resistência por um ensino de qualidade que priorizem as vivências. Para isso, abordo alguns aspectos referentes à Língua Portuguesa, em seu caráter social, vivo e dinâmico, o que promove caminhos para uma leitura crítica e para a formação cidadã.

## 2.1 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: A FORMAÇÃO DO ALUNO CIDADÃO

*Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.*  
(Paulo Freire)

Para Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Portanto, considero a

---

4 Não utilizo essa terminologia no sentido de passividade, pois acredito que dentro da teoria dos afetos, os corpos e as mentes participantes tanto afetam como são afetados. Sendo assim, essas relações não devem ser vistas como dicotômicas.

educação como a principal via de acesso à transformação, por meio do indivíduo afetado, pois ela modifica o ser, em seus aspectos mais subjetivos e possibilita uma relação do “eu” com o mundo, de forma mais autônoma. Torna-se, em muitos casos, a única porta para a mudança e para o protagonismo de grupos sociais que foram estruturados como *abjetos*, ou seja, como invisíveis.

Nessa concepção, acredito que o caminho mais significativo que podemos seguir para reivindicar por nossos direitos é o conhecimento, pois não há nada que seja tão nosso quanto aquilo que sabemos. E, por esse mesmo motivo, não é uma prioridade do Estado possibilitar a formação de seres pensantes, críticos e participativos que levem à tona os privilégios das classes dominantes.

Se recuperarmos no tempo questões que envolvem a história da educação brasileira, veremos as marcas dos ideais capitalistas e neoliberais que apresentam uma visão de mundo diferente da que realmente existe, alegando que todos possuem os mesmos direitos e que aqueles que não o alcançam é porque não lutaram o necessário ou esforçaram-se menos. Dessa forma, os grupos dominantes tornam-se a regra, um modelo a ser seguido pelo resto da sociedade, tentando homogeneizar as línguas, as histórias, as culturas, os povos, mantendo estruturas de poder (Santos, 2019).

Em seu artigo 205, a Carta Magna estabelece que, no Brasil, a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, quando pensamos nos moldes da educação pública, observamos como ela foi transformada em mercadoria, impossibilitando a liberdade de conhecimentos locais nos espaços escolares e dando vazão a um modelo de currículo que contempla saberes considerados universais e indispensáveis, isto é, o conhecimento produzido e consumido pela classe dominante.

No ensaio intitulado “Contra a barbárie, o direito à educação”, Daniel Cara (2019, p. 42) explica que “o problema, no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, compreendidas como as ações dos governos rel-

acionadas à educação, perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição.” E acrescenta: “hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária”. Outrossim, os alunos não estão sendo formados para se tornarem seres pensantes, agentes participativos e cidadãos conscientes dos seus direitos e dos seus deveres. O que vejo é um modelo inspirado no ensino técnico, em que os estudantes pobres e periféricos são formados para serem os funcionários; e àqueles com maior poder aquisitivo e que têm a oportunidade de estudar em instituições privadas são formados para serem os patrões.

Observei isso durante a realização desta pesquisa, em que muitos alunos faltavam às aulas para poder trabalhar e garantir o sustento da família. Portanto, não tinham uma perspectiva de vida em relação ao conhecimento acadêmico ou ao empreendedorismo, por exemplo. Em contrapartida, ao trabalhar como professora em uma escola da rede privada de ensino, no início de 2023, consegui observar como as escolhas dos alunos eram guiadas em direção a um futuro financeiramente confortável, motivados a seguir carreiras profissionais de prestígio social, como medicina, direito e engenharia.

A educação pública brasileira possui vulnerabilidades, no que diz respeito ao cenário físico, profissional e humanístico, pois nem sempre são adequados para colocar em voga todas as reformas e as exigências delas resultantes. No prefácio da obra “A educação para além do Capital”, de István Mészáros, Emir Sader apresenta o seguinte questionamento: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação?”. Que essa luta possa iniciar pelos professores, para que consigam resistir em meio ao caos e possibilitar aos estudantes um ensino libertador, “isso depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha evidentes contornos de barbárie. É preciso desbarbarizar a educação” (Cara, 2019, p. 38).



Sabemos que assumir esse compromisso é complexo, visto que, diante uma rotina de trabalho exaustiva, em muitos momentos, torna-se difícil visualizar as situações com uma perspectiva problematizadora, acostumando-nos com aquela realidade, naturalizando-a e aceitando-a como a única possibilidade tangível. Segundo Casara (2021),

Naturaliza-se o absurdo, mesmo quando o horror parece estar perto demais. Diante de tanto sofrimento evitável, constata-se uma inércia que, em princípio, soa incompreensível. O caos parece reinar em meio a crença generalizada de que não existem alternativas. As pessoas, mesmo percebendo que há algo de errado, não sabem como agir para fazer diferente. Aliás, parecem ignorar que é possível fazer diferente (Casara, 2021, p. 23).

Quantas vezes naturalizamos o absurdo porque não nos permitirmos enxergar as problemáticas presentes em nosso entorno? Será por medo, por comodismo ou por nós mesmos não conseguirmos observar a situação de forma crítica? Quando iniciei esta pesquisa, percebi que as lentes pelas quais eu via o mundo já não eram suficientes, pois eu estava retida aos conhecimentos que detinha, assim, precisei trocar de lentes. Essa troca não significou uma mudança completa, foi um ajuste necessário para ver melhor, e por menor que fora, causou dor, porque consegui observar e ser mais empática com a dor do outro. Mas, no final, entendi que tudo isso era necessário para poder explorar o que estava invisível (ou invisibilizado) aos meus olhos e melhorar a nitidez daquilo que eu já enxergava.

Por isso, advogo da crença de que “a educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mas também à forma social que assume” (Corti, 2019, p. 53). Tendo consciência da minha importância enquanto pesquisadora que ocupa um espaço na publicitação do saber, luto contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação, para que outras vidas sejam transformadas por meio da educação, assim como a minha.

Em consonância com a minha formação acadêmica, licenciatura em Língua Portuguesa, compreendo a língua como uma ferramenta de poder, pois a forma como nos comunicamos com as pessoas, em contextos específicos, e as escolhas linguísticas/discursivas realizadas, nos inscrevem em grupos sociais predeterminados. Nesse cenário, “a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, é por meio dela, que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente” (Hoppe, 2014, p. 204).

A história da implantação da Língua Portuguesa, no Brasil, é marcada pela violência e opressão dos povos nativos, que foram obrigados a “aprender” a língua dos dominantes, marginalizando-se as suas práticas linguísticas que, por conseguinte, reverberam em toda uma história e cultura. Após tentar caminhar em direção a pensamentos e formas de conceber o mundo por meio de perspectivas decoloniais, diversas vezes me perguntei se seria possível trabalhar com a língua do colonizador, do opressor, em uma perspectiva subversiva.

Talvez, uma das melhores respostas que encontrei foi quando assisti ao documentário “Vidas em Português” (2004)<sup>5</sup>, dirigido por Vitor Lopes, e levei este material para uma aula de Sociolinguística que ministrei em uma turma do 5º período de Letras Português, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, para ouvir como estes alunos (indígenas do sertão alagoano) concebiam a Língua Portuguesa, em razão desse processo histórico de violência. A partir dos nossos diálogos, pude compreender que, na verdade, não existe Língua Portuguesa, existem “vidas em português”, como destaca o escritor José Saramago, no referido documentário.

A Língua Portuguesa não é mais a língua do colonizador, é a língua do povo. Falamos em português, pensamos em português, amamos em português. Em todos os continentes, há pessoas que falam esta língua, mas cada uma possui as suas próprias histórias e traços dialéticos particulares. Não falamos o português de Portugal, porque não somos pertencentes.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhg&t=3151s>

centes a este local, visto que a língua “não é apenas instrumento de comunicação, mas também uma estrutura de pensamento para o ente social” (Mota Neto, 2016, p. 194).

Nesse interim, entendo a língua como processo de interação social, dialógica, ideológica e constitutiva entre os sujeitos. É através da língua que ora enunciamos, ora nos sociabilizamos e construímos sentidos para estar e significar no mundo. Nesse aspecto, Bakhtin (2018) caracteriza a língua como um fenômeno social da interação verbal, sendo a interação a base da constituição real e enunciativa.

Diante desse fato, compreendo a língua também como um acontecimento real, histórico, mutável, vivo, dinâmico, que se materializa nas práticas discursivas cotidianas dos interlocutores, ou, nos termos de Acosta Pereira e Costa-Hübs (2021), compreendo-a como um construto organicamente engendrado nas interações da vida social. Partindo dessa visão de língua e considerando as suas várias facetas, proponho um trabalho que não negue a gramática, mas que também não a considere o foco do ensino.

O aluno precisa entender as manifestações sociais de uso da língua, observar os discursos que circulam em seu dia a dia, refletir sobre eles, analisar, criticar, formar opiniões (desconstruir também). Nessa perspectiva, o discente vivenciará práticas de empoderamento, uma vez que “a conexão entre diferentes ‘universos’ na escola – seja o universo do trabalho, da política, da economia, da vida social, cultural etc. – é fundamental para evitar a alienação, a fragmentação do ensino e a mera reprodução social” (Vilaça; Araújo, 2019, p. 339).

Uma das questões que mais me inquietou, durante esta pesquisa e ao longo de experiências profissionais como professora de língua portuguesa, foi visualizar a concepção que muitos estudantes carregavam em relação ao ensino desta disciplina: alguns alegavam que não gostavam de português porque não sabiam nada, enquanto outros achavam que eu era uma professora “enrolona” porque ainda não tinha dado aula sobre verbos, por exemplo. Essas respostas espelham experiências anteriores com

o estudo da língua, em que os alunos a veem como uma estranha imposto-ra por não conseguirem decorar as regras gramaticais e por esperarem que eu seguisse o padrão de ditar normas: *“professora, quando a senhora vai começar a dar aula sobre as classes de palavra? Esses conteúdos nem parecem de português. Na outra escola, nessa época do ano, eu já tinha estudado verbo”*<sup>6</sup>.

A visão apresentada pela estudante ainda está presa a uma concepção de língua como estrutura, reduzida ao conhecimento do léxico e da gramática. Por mais que hoje estejamos caminhando em direção a um ensino sociointeracionista, no qual os discursos e as relações sociais compõem o arcabouço teórico e prático das aulas de língua, ainda temos muitos desafios pela frente, para que possamos romper com essas estruturas coloniais.

Ao longo da minha formação escolar, a língua portuguesa era sinônimo de regras gramaticais, concepção que adotei por certo tempo. Quando entrei no ambiente universitário, sobretudo no mestrado, comecei a compreender o funcionamento da língua de forma diferenciada, verificando a construção social dos sentidos, ou seja, a língua como prática social.

Fazer com que os estudantes entendam que o português vai muito além da gramática demanda um trabalho processual, na medida em que eles consigam observar as manifestações e posicionamentos a partir de temas sociais. Com base nisso, apresento o relato de uma das estudantes participantes: *“você trabalhou assuntos que alguns professores tentaram trabalhar e não conseguiram [...] eu aprendi muito, [...] com você desenvolvemos alguns temas de forma bem divertida”*<sup>7</sup>. No próximo tópico, discuto a respeito dessas questões, a partir da teoria do letramento crítico.

---

6 Colocação de uma aluna quando eu estava na terceira oficina do gênero fotodenúncia.

7 Conversa com a aluna Lizzy pelo WhatsApp, após o encerramento das oficinas.

## 2.2 LETRAMENTO CRÍTICO: COMO LER ALÉM DAS PALAVRAS?

*A função da educação é ensinar a pensar intensamente e pensar criticamente. Inteligência mais caráter: esse é o objetivo da verdadeira educação.*  
(Martin Luther King Jr.)

Muito tem se falado sobre os estudos dos Letramentos, na atualidade. É sabido que essas discussões não são recentes, uma vez que iniciaram, no contexto brasileiro, na década de 80. De acordo com Soares (1998, p. 39), Kato (1986) foi o precursor, pois buscou na palavra inglesa *literacy*, uma forma de denominar “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita”. A partir disso, surgiram diferentes teorias de letramento que apresentam nomenclaturas distintas, com o objetivo de se adequar ao contexto das mudanças sociais. Portanto, é indispensável acompanhar a evolução do termo ao longo do tempo, e como estas adequações provocaram variações no modo de ver, entender e praticar a língua.

De acordo com Duboc (2012), tradicionalmente, o letramento fazia alusão à compreensão das práticas de leitura e de escrita enquanto habilidades homogêneas e universais realizadas a partir de um processo individual, vinculado às atividades de leitura e de interpretação. Nessa perspectiva, considerava-se uma pessoa letrada em relação aos domínios das estratégias e técnicas individuais de leitura e de escrita. A autora explica que os novos estudos do letramento surgiram com o intuito de ampliar tais conceitos.

O termo Letramento, por vezes, é confundido com Alfabetização, no entanto, cada um deles apresenta seus fundamentos específicos. No processo de alfabetização, o aluno vai aprender a ler e a escrever, mas isso não é suficiente se ele não consegue relacionar os seus conhecimentos cognitivos e vivenciais aos textos e aos discursos que circulam na sociedade. Diferentemente da alfabetização, – uma vez que o letramento surge, no Brasil, em oposição à alfabetização, sem que para isso apresente

caráter dicotômico (Soares, 2003) -, o letramento busca a inserção do aluno no mundo da leitura e da escrita de forma crítica e reflexiva (Santos; Ifa, 2013), para que o indivíduo utilize esses conhecimentos como ferramenta de participação social.

Quando trabalhamos os aspectos da língua, baseados apenas em saber ler e escrever “corretamente”, compactuamos com a primeira concepção da linguagem que está restrita à repetição e à memorização de regras gramaticais, partindo do estudo de frases isoladas e que não possuem relação com as práticas languageiras dos estudantes, professores e comunidades nas quais estão inseridos (Bezerra, 2010).

Apesar de o ensino de língua portuguesa ter passado por mudanças significativas, no que diz respeito às teorias (sabemos que na prática nem sempre ocorre da mesma forma) presentes nos documentos oficiais, sobretudo, com os estudos textuais e discursivos; ainda hoje, há práticas de ensino e aprendizagem baseadas em modelos estruturais, com foco na forma e exposição da gramática e do léxico. Exemplo disso são as falas dos alunos, apresentadas no final do capítulo anterior, que revelam desconhecimento da própria língua, por não dominarem a forma, e que eu sou uma professora *enrolona* por trazer assuntos sociais para a aula de Língua Portuguesa quando, segundo eles, eu deveria focar em aspectos gramaticais.

Paulo Freire, ao ter experiência como professor de Língua Portuguesa, dizia que é “preciso realmente superar a compreensão *colonial* segundo a qual é uma espécie de *cabo de eito* de nossa atividade intelectual” (Freire, 2007, p. 85), levando os alunos a entender a realidade e os seus significados. Diante disso, compreendo que o trabalho com o uso social da língua deve ser o foco do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa, sendo indispensável também oportunizar o ensino da norma culta, pois ambas fazem parte da linguagem, sobretudo, na leitura e na produção de textos (Pedrosa, 2018).

O papel da escola, nesse sentido, é garantir que o aluno seja alfabetizado e ao mesmo tempo letrado, desenvolvendo conhecimentos necessários, para que, ao final desse percurso, esteja preparado para exer-

cer sua autonomia e colaborar para um mundo mais consciente e desconstruído de estereótipos. Nos termos de Rojo (2012, p. 300), uma proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens”.

Uma das competências básicas exigidas dos alunos ao concluírem o Ensino Médio é que consigam atuar como protagonistas de suas próprias histórias, resignificando-as, a partir de movimentos de empoderamento, respeitando as demais identidades, histórias e culturas (Brasil, 2018). Outrossim, de acordo com a competência número dois, espera-se que o aluno possa

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 481).

De modo geral, considero que a compreensão desses processos citados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz respeito ao exercício do letramento. Contudo, na sala de aula, as práticas de leitura e de escrita tornam-se objetos de responsabilidade do professor de língua portuguesa, quando, na verdade, deveria ser uma preocupação compartilhada por todos os docentes, visto que se o aluno não consegue ler, escrever e compreender, possuirá dificuldades em todas as outras áreas de conhecimento.

Nesse percurso histórico sobre os conceitos de letramento, até ser adotado pelos documentos norteadores<sup>8</sup> da educação, Kleiman (2010, p.

---

8 Termo usado no sentido problemático, em que o norteador representa os conhecimentos do Norte epistêmico, aquele em que há a supremacia econômica e científica; em contraposição às Epistemologias do Sul (Santos, 2019), ou seja, os conhecimentos dos indivíduos à margem da sociedade.

19) define os letramentos como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora afirma que esse conceito foi criado para tratar dos usos da língua dentro e fora dos espaços escolares, pois todos os ambientes de convívio social demandam práticas letradas.

Street (1995) foi um dos maiores contribuidores para a atual perspectiva de letramento, ao fundar o modelo ideológico em contraponto ao modelo autônomo, em que o primeiro abarca os fatores sócio-históricos e socioculturais implicados na produção de sentidos dos textos; e o segundo representa as noções ligadas à alfabetização. Em outras palavras, o modelo ideológico evidencia que os contextos exercem influências em relação aos conhecimentos e práticas letradas adquiridas e utilizadas pelos leitores e escritores.

Portanto, as práticas de letramento devem ser compreendidas enquanto atividades sociais de produção de sentido que, por sua vez, recebem influências de diferentes contextos, propósito comunicativo, histórias de vidas, bagagens culturais, entre outros fatores (Kleiman, 2008). Desse modo, as atividades de leitura e de escrita perpassam pelo processo de socialização de pensamentos, ideias, intenções, crenças e participação social, uma vez que concebemos o texto como um caminho de encontros discursivos (Lankshear; Knobel, 2011).

O que me interessa aqui, de forma específica, é o letramento crítico que tem como principal objetivo levar os alunos a refletirem e participarem criticamente das discussões na sociedade em que vivem. Santos e Meniconi (2018) estabelecem a relação entre o texto e as práticas sociais, destacando que o letramento crítico permite ressignificar as ações, em busca de uma transformação.

O letramento crítico concebe a língua como discurso, como construtora de novos significados, identidades e posições, visto que, por meio dela, entendemos e interpretamos as nossas experiências. Em outras



palavras, o letramento crítico é uma prática educacional que concebe a língua como formadora de ideias e valores que permitem ao sujeito ser capaz de (re)significar suas próprias crenças e valores, a fim de provocar a transformação social (Santos; Meniconi, 2018, p. 121).

Dessa maneira, trabalhar com os letramentos em uma perspectiva crítica, em sala de aula, permite que, de algum modo, haja uma mobilização a favor de mudanças das estruturas, sobretudo, no que diz respeito às narrativas hegemônicas de segregação. Em razão de o letramento crítico servir de arcabouço teórico para muitas pesquisas contemporâneas, surge a reflexão se, realmente, a academia está caminhando em busca de um melhor relacionamento com a escola e a formação de cidadãos, que sejam capazes de desempenhar papéis significativos na sociedade; ou se a maioria dos pesquisadores está sendo conduzida por aquilo que “está na moda”. Sendo moda ou não, é inegável a contribuição desses estudos para uma educação subversiva.

Para firmar o meu compromisso com uma educação que considere vozes *outras*, em alguns momentos, peguei-me pensando sobre o que, de fato, eu entendo por Letramento, e mais, por Letramento Crítico. Será que eu estou apenas reproduzindo a moda do momento? Foi quando, durante um congresso acadêmico, no qual apresentei um recorte desta pesquisa ainda em andamento, mais especificamente, sobre a temática do Racismo, fui surpreendida por uma das avaliadoras que me questionou o seguinte: *“Olha, a sua proposta de pesquisa é bem interessante, mas se ao final de todo esse trabalho, os seus alunos ainda apresentarem comportamentos racistas?”*

Enquanto pesquisadora desta área, desejo que os alunos não compartilhem de práticas preconceituosas, por esse motivo, plantei a primeira semente, mostrei-lhes o quanto isso impacta na vida das pessoas. Não acredito que o Letramento Crítico seja uma imposição de opiniões. Abaixo, segue um trecho do meu diário reflexivo que exemplifica o que defendi até o momento:

Organizei-os em um círculo e passei um saquinho com algumas frases escritas e pedi para que cada um deles pegasse um papel e lê-se a frase em voz alta. As frases escolhidas tinham um teor racista muito forte e a minha intenção foi que eles refletissem sobre o peso que as palavras podem trazer e o que as pessoas negras sofrem e estão sujeitas diariamente, nos mais diversos espaços. [...] Assim, deixei-os pensando sobre o momento em que leram as frases da dinâmica, pois leram sem dificuldade alguma, apesar do peso das palavras, e em alguns momentos chegaram a rir, de algo que é extremamente ofensivo. Para finalizar, perguntei se alguma coisa havia mudado na concepção deles do momento que responderam às perguntas no papel para o final da aula (Diário reflexivo da pesquisadora - 17 de outubro de 2022).

Com isso, a minha função foi mostrar para os estudantes que todas as histórias possuem dois (ou mais) lados e que todos os textos carregam ideologias e são marcados por relações de poder. Assim, em minha visão, “o letramento não é um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais, mas é um conjunto de práticas socialmente construídas que podem ser usadas para questionar os valores, tradições e formas de poder já constituídos em nossa sociedade” (Soares, 2008, p. 75). A partir disso, conhecendo novas formas de compreensão, os discentes poderão refletir sobre as suas crenças e formular as suas próprias opiniões em um trabalho que entendo ser processual.

Ao discutir sobre temáticas que atingem grupos marginalizados, em um contexto de polarização social extrema, busquei desestabilizar concepções adotadas pelos alunos e por mim, a fim de que pudéssemos desconstruir ideais estruturados na nossa sociedade e naturalizados por meio dos discursos cotidianos, pois “independente da modalidade e contexto em que se apresenta, todo e qualquer discurso é permeado por ideologias” (Monte Mór, 2015, p. 9).

Quando descortinamos histórias diferentes daquelas que conhecíamos, somos incomodados e levados a refletir sobre o verdadeiro objetivo

da educação, presente na epígrafe deste capítulo, que é, basicamente, a união entre inteligência e caráter: a quem beneficia as minhas crenças e opiniões? elas servem para incluir ou excluir? eu sou prejudicado? se não sou, gostaria de passar por isso? Nessa perspectiva, o Letramento Crítico pode ser entendido também como “um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (Duboc, 2016, p. 61).

Considero, portanto, que a reflexão das problemáticas sociais, por meio de um movimento de empatia e de reconhecimento, auxilia na formação de um cidadão letrado e capaz de participar das atividades sociais com criticidade. Por criticidade, corroboro com Tagata (2017, p. 390), ao conceituar como o ato de “assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca naturais, mas necessariamente fabricados, e relativos a um contexto específico”. Portanto, colocamo-nos como indivíduos participantes na construção dos sentidos, lendo contra o texto, rompendo o dado como certo, questionando o hegemônico e resistindo às posições que são oferecidas (Janks, 2016).

O estudante não deve ser formado para a escola, mas sim, para o mundo, para a sua atuação agentiva, por isso, trazer conteúdos que marcam as suas histórias de vida “e analisá-los junto com os alunos, na linha da atividade analítica que sustenta a construção do conhecimento sobre a língua e linguagem” (Kleiman, 2010, p. 381), tornam o trabalho mais significativo. E, enquanto os trabalhos com fins à formação crítica estejam des-re-construindo concepções, eu espero que continuem “na moda”.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, refleti muito sobre o que falar e como falar sobre os temas sociais escolhidos para o decurso das oficinas, a saber: situações de vulnerabilidade social que atingiam/ atingem os moradores do local onde a escola participante está localizada; e sobre o racismo. Desde o início das oficinas, refleti acerca de como trabalhar com essas temáticas de forma crítica:

Eu estava decida que iria trabalhar com o gênero artigo de opinião, no entanto, após uma reunião de orientação, fiquei pensando se, de fato, esse seria o melhor caminho. Por um lado, estava diante de alunos que não tinham o interesse de fazer o Enem e que possuíam dificuldades de escrita; por outro, tinha em minhas mãos uma riqueza de dados proveniente da visita ao bairro, como imagens, vídeos, entrevistas com os alunos e com os moradores. Então, decidi pedir para que fizessem uma narração sobre as fotos e vivências decorrentes da visita ao bairro, ao invés de solicitar um artigo de opinião. Vi que seria mais acessível, pois eles iriam produzir de acordo com o que viram e sentiram (Diário reflexivo da pesquisadora - 27 de setembro de 2022).

Nesse sentido, refleti sobre quem deveria aprender a respeito do letramento crítico e vi que não eram apenas os alunos que necessitavam desse desenvolvimento, mas eu também. Dessa forma, entendo o letramento crítico como um processo constante, pois sempre há coisas que precisamos apreender. Por esse motivo, a seguir, discuto sobre essas questões.

## 2.3 LETRAMENTO CRÍTICO PARA QUEM?

*Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a  
conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Pen-  
so que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que  
veem, Cegos que, vendo, não veem.*  
(José Saramago)

A passagem acima foi produzida por um dos maiores escritores da Literatura Portuguesa, José Saramago. Por seu estilo de escrita único e por apresentar uma visão de mundo tão crítica, tornou-se o meu escritor favorito. A obra da qual retirei esta epígrafe é “O ensaio sobre a cegueira”, na qual Saramago constrói uma analogia entre a cegueira visual e a cegueira

daquele que mesmo vendo, não vê, isto é, uma cegueira social. Para mim, esta obra remete, claramente, à situação social que vivemos, em que observamos tantas barbáries, mas naturalizamo-las, seja por medo, por não as entender como problemas ou apenas para manter os nossos privilégios.

Se a massiva parte da sociedade é composta por “cegos que vendo, não veem”, não podemos apresentar essa postura. Hoje, após olhar este trabalho, observo que “ceguei” em determinadas ocasiões, dentre elas, destaco o caso em que um dos alunos relatou já ter passado por situações de preconceito racial. Naquele momento, eu deveria ter discutido mais sobre isso e o encorajado a desenvolver um empoderamento diante de circunstâncias como essa, mas, ao invés disso, lancei uma pergunta reflexiva para os demais alunos da turma, conforme destaco abaixo:

[...] Continuando o diálogo com o estudante, questionei se ele já foi vítima de racismo e ele disse que sim, num dia em que estava conversando com os colegas nas redes sociais e chegou uma mensagem de alguém que ele não conhecia, o chamando de macaco. Então, perguntei se ele havia respondido algo ou tomado alguma atitude e ele disse que não, pois se sentiu tão triste que não sabia como reagir. Após isso, perguntei quantos dos colegas de turma (brancos) foram chamados de macacos pelos menos uma vez na vida e todos se silenciaram. Voltei às discussões dos slides e perguntei-lhes se sabiam o que aconteceu após a assinatura da Lei Área em 1888, se sabiam para onde foram os ex-escravos [...] (Diário reflexivo da pesquisadora - 17 de outubro de 2022).

Além dessa situação, verifico que deveria ter problematizado mais algumas questões apresentadas pelos estudantes, proporcionando engajamento e autonomia. Desse modo, “é importante reconhecer nossa cegueira constitutiva em relação a outras formas de ver, conhecer e de estar no mundo que não se enquadram nos quadros de referência a que nos acostumamos” (Andreotti, 2014, p. 45).

Como citei, em outros momentos, existem diversos fatores que comprometem o desempenho do professor em sala de aula e, dentre eles, a

própria preparação do docente para lidar com questões que envolvam as práticas sociais dele e dos alunos, bem como analisá-las conjuntamente de forma crítica. Durante a minha graduação, a qual concluí no ano de 2022, não tive nenhuma disciplina obrigatória que trabalhasse com letramento, muito menos, o crítico. Isso configurou uma lacuna em minha formação, pois

Trabalhar com letramento crítico durante a formação docente é levar o futuro professor a questionamentos e ao desenvolvimento de consciência crítica. É levá-lo a adotar um comportamento proativo em relação ao seu desenvolvimento docente. Questionando sua função social e estabelecendo relações entre o que se aprende na licenciatura e sua função enquanto cidadão agente de transformações (Floriano, 2014, p. 68).

Provavelmente, se eu tivesse conhecimento sobre o Letramento, desde a licenciatura, teria atuado de uma forma diferenciada. Porém, o meu primeiro contato com esses postulados se deu apenas por meio de uma disciplina eletiva de quarenta horas, ministrada no período pandêmico, de forma remota, em que trabalhava a diferença entre letramento e alfabetização e alguns tipos de letramento, como os multimodais e o letramento de resistência, momento em que conheci a escrita de Ângela Kleiman. Não houve discussões profundas sobre questões que envolvem a criticidade.

Ao ingressar no mestrado, pude conhecer essa teoria e pensar em práticas pedagógicas que proporcionassem o exercício de reflexividade dos estudantes participantes. Contudo, percebi que não era apenas os alunos que precisam passar por esses exercícios reflexivos, mas eu também precisava dessa formação. Essa “descoberta” possibilitou uma troca de conhecimentos mais intensa entre o que é produzido na academia e o que acontece no seio da educação básica, em que uma colaborou com a outra na renovação dos saberes (Tauchen; Deveschi, 2016). Isso revela a nossa incompletude, no sentido de que ser professor não dá margem ao acabado, pois sempre estamos em processo de mudança epistemológica,

metodológica, pessoal e social, o que permite-me dizer que não *sou* letrada criticamente, estou *sendo* letrada, como um efetivo espaço de descobertas.

Levando em consideração que o ambiente escolar é repleto de situações adversas, nem sempre os roteiros que programamos conseguem apassivar a demanda apresentada, visto que “o conhecimento não é natural nem neutro, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade; as decisões acerca da verdade são construídas num contexto localizado; segundo relações de poder” (Costa, 2011, p. 71). Muitos estudantes repercutem atitudes preconceituosas que se configuram como racismo, machismo, intolerância religiosa, homofobia, *bullying*, entre outras situações, as quais não podemos simplesmente fechar os olhos e fingir que nada aconteceu, espera-se uma postura, não a neutralidade.

Para que eu possa proporcionar uma práxis crítica, preciso assumir que eu também devo passar, constantemente, por um (auto)letramento crítico, avaliar os meus discursos, que ainda são carregados por diversos preconceitos e fazem parte do contexto social e cultural ao qual estou inserida. Nesse entendimento, compreendendo que “educar é sempre um ato político e conclama a posicionamentos diante das contradições e dos conflitos que vivemos na sociedade” (Mota Neto, 2016, p. 9).

É necessário olhar para dentro de si e ver o que ainda há de intolerante, para que, de forma consciente, busquemos desconstruir esses pressupostos. Os alunos ainda apresentam visões muito intolerantes quando falamos de preconceito racial, consegui verificar isso no momento que iniciei as discussões sobre o racismo, em que até mesmo estudantes negros, fizeram algumas “piadas”, como: “negro quando não caga na entrada, caga na saída”, ou termos pejorativos ligados à sexualização: “sou da cor do pecado”. Em mim, consigo observar, a partir desse exercício reflexivo, que ainda há muito de colonial, sobretudo, quando pensamos em questões machistas. Enquanto mulher, carrego certos padrões impostos pela sociedade e submetendo-me a determinadas imposições, mesmo tendo ciência de que isto me prejudica.

Com isso, acredito que não existe uma receita para “atingir” o Letramento Crítico, mas uma coisa parece certa: só consegui refletir sobre o meu papel de aprendiz quando eu conheci o que é o letramento crítico; e, infelizmente, nem todos os professores possuem o acesso aos dizeres e aos ensinamentos dessa teoria/prática. Isso ocorre, pois apesar dos estudos do letramento terem ganhado força a partir da década de 80, estão caminhando a passos lentos no que tange a sua concretização na sala de aula. Ainda, faltam discussões nos cursos de formação de professores e em atividades de formação continuada. Nesse sentido, Janks (2018) destaca que precisamos

Reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais – não seja o mesmo para aqueles que acreditam que o letramento crítico é ultrapassado. No mundo em que vivo, o engajamento crítico com as formas em que produzimos e consumimos o significado, qual significado (e de quem) é aceito e qual é descartado, quem fala e quem é silenciado, quem é beneficiado e quem é prejudicado – continua a sugerir a importância de uma educação em letramento crítico e, de fato, com criticidade (Janks, 2018, p. 26).

Assim, entender um discurso não é apenas saber lê-lo e compreendê-lo, é observar a serviço de quem ele está, quem ele inclui, quem ele exclui e quem é inexistente. Essa compreensão precisa ser vivenciada por professores e alunos. Por isso, as discussões sobre Letramento Crítico não se esgotam, uma vez que a nossa sociedade é estruturada em relações desiguais de poder que restringem espaços em que certos corpos podem frequentar, forjando o passado, controlando o presente e predeterminando o futuro. No próximo tópico, discuto sobre o letramento de resistência em *lócus*, conduzido pela busca permanente de direito e de participação social.



## 2.4 LETRAMENTO DE (RE)EXISTÊNCIA EM LÓCUS

*Todos esses que aí estão  
Atravancando meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!*  
(Mario Quintana)

A palavra (re)existência parte da união entre os atos de resistir e de existir, em uma sociedade marcada pelo silenciamento de muitas pessoas que precisam resistir a esse projeto civilizatório promovido pela elite hegemônica para que possam, de fato, existir. “É preciso REEXISTIR. E reexistir ainda mais e mais em um contexto social, político e econômico que nos oprime cotidianamente exigindo reposicionamentos de nossos lugares de atuação, de proposição e de ação política na qual a linguagem tem papel fundamental” (Souza; Jovino; Muniz, 2018, p. 1). Muitos grupos e pessoas só existem hoje, porque resistem as mais diversas mazelas a quais são submetidos, porque lutam por seus direitos e não se calam.

De acordo com Santos (2019, p. 414), “quando olhamos para o passado com olhos do presente, deparamo-nos com cemitérios imensos de futuros abandonados, lutas que abriram novas possibilidades, mas foram neutralizadas, silenciadas ou desvirtuadas, futuros assassinados ao nascer ou mesmo antes”. Nessa perspectiva, é triste pensar que antes mesmo de nascer, nosso futuro já está predeterminado: se a criança for do sexo masculino, em uma família de brancos e classe média alta, terá mais chances de ser um empresário, médico, engenheiro ou advogado; se a criança negra e pobre, terá mais chances de ser morta por uma bala “perdida”.

É preciso entender que os diversos elementos que compõem a nossa identidade individual e social, pautados em fatores de interseccionalidade, jamais garantem direitos igualitários entre os sujeitos. Tudo é mais difícil para a mulher, para o pobre e para o negro, tendo em vista os contornos patriarcais, capitalistas e colonialistas. Dessa forma, “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo

e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura" (Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 45).

Se hoje falamos sobre desigualdades dos mais diversos tipos, se temos necessidade de discutir sobre desigualdade econômica, sobre machismo e sobre racismo, é porque existem pessoas passando fome enquanto outras desperdiçam ou pagam fortunas em um prato de comida; é porque existem mulheres sendo violentadas a cada segundo; é porque muitas pessoas estão sendo mortas, espancadas e injuriadas por não corresponderem a norma - ser branco (Borges, 2021). As pessoas não lutam simplesmente por acharem legal, mas porque é necessário para viverem, ou melhor, para sobreviverem.

Gostaria de abrir um espaço deste trabalho para falar sobre uma figura muito importante na história da educação brasileira e que é um reflexo de luta e de (re)existência em *lócus*, o nome dela é Elisabete Tenreiro e tinha 71 anos quando foi esfaqueada por um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, durante uma de suas aulas. O "motivo" do ataque teria sido o fato de a professora, na semana anterior, ter separado uma briga entre dois alunos, ocasionada pelo agressor ter feito uso termos racistas para se referir a um colega. Segundo o G1, um estudante da turma afirmou que o agressor "chamou o menino de preto, de macaco e aí o menino não gostou, partiu pra cima dele, aí a Bete, que é a professora, separou".

Quem trabalha com a educação sabe da responsabilidade que é formar um aluno para ser um indivíduo consciente, empático e autônomo, Elisabete foi um exemplo de profissional ao não permitir a perpetuação de atos de violência contra um aluno negro, pena que isso lhe custou a vida. A forma como esse acontecimento me afetou é desconcertante, logo no dia em que me organizei para escrever este tópico, em uma pesquisa em que trabalho com questões raciais.

O que pensar a respeito disso? Quais foram as inspirações desse aluno de treze anos ao praticar racismo com o seu colega e ao arquitetar um plano tão macabro como o que foi executado? E mais: quantas pessoas ainda precisarão morrer para que caia por terra a ideia de que racismo é "*mimimi*"?

Nessa perspectiva, envolvendo uma formação cidadã humanizada-ra aos postulados teóricos que orientam esta pesquisa, chamo atenção para o conceito de Letramento de Reexistência que, de acordo com Souza (2011, p. 36), “mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discurso já cristalizado”.

A partir do caso apresentado, observamos a força das palavras para a repercussão de ideologias que segregam. Portanto, é fundamental compreender como a palavra pode, ao mesmo tempo servir para excluir, discriminar e inferiorizar grupos e pessoas; e como também pode apresentar um poder inverso, na medida em que a utilizamos de forma crítica e consciente, travando debates e narrando nossas próprias histórias. Por isso, “a posse da palavra é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficial imposta, ainda materializada no racismo, preconceito e discriminações” (Souza, 2011, p. 37). Assim, é primordial que tenhamos esse conhecimento do discurso para acessar os espaços que nos são de direito, colaborando para a libertação de muitas mentes que ainda estão presas ao epistemicídio<sup>9</sup>.

Em minha pesquisa, busquei esse movimento de (re)existência a partir de narrativas de pessoas invisibilizados que foram os moradores e trabalhadores do bairro onde a escola está localizada que sofrem com situações de vulnerabilidade social. Observamos esse silenciamento nas seguintes passagens: *“a minha casa foi invadida pela lama e eu precisei me mudar, como vocês podem ver aqui. Isso nunca vai ser resolvido”*<sup>10</sup> e *“todos os dias é um medo diferente, medo da estrutura do telhado cair em cima de alguma criança, deles ser atacados por algum animal peçonhento”*<sup>11</sup>.

---

9 “Extermínio do conhecimento e de seus produtores, uma morte que acompanhada ou não da morte física, dá-se no plano simbólico ou discursivo” (Almeida, 2022, p. 163).

10 Trecho da entrevista que realizamos com a moradora Lurdes.

11 Trecho da entrevista que realizamos com um professor de educação física.

Os próprios alunos, todos os dias, ao amanhecer, abrem as suas portas e ao invés de observar um ambiente agradável, se deparam com lama, insetos e ruas cheias de buraco que sequer conseguem caminhar des preocupados. Conforme apontado no trecho a seguir quando uma das estudantes nos mostrou a sua casa, no momento da visita ao bairro: *“Essa é a minha casa. Olha como está essa rua aqui da frente, professora. Não dá pra passar de moto, até de pé é difícil, tem muita lama. Cuidado pra não escorregar!”*<sup>12</sup>.

Pude ouvir essas pessoas, saber o que pensam daquela realidade e trazer suas vozes para a minha pesquisa. Além disso, as discussões em torno do racismo, evidenciaram as estruturas sociais que são construídas a partir da invenção do termo raça, possibilitando que alunos que foram vítimas do racismo pudessem se expressar e falar o que sentiram e sentem, encorajá-los a lutar; além de convidar pessoas que nunca passaram por situações de discriminação racial para a participação consciente nesses debates.

---

12 Conversa com uma estudante durante a visita ao bairro.

# 3

## O MITO DA MODERNIDADE

*Terceiro mundo se for  
Piada no exterior  
Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando vendermos todas as almas  
Dos nossos índios num leilão  
(Legião Urbana)*

Abro este capítulo com a epígrafe acima que se trata de um trecho da música “Que país é esse?”, da banda Legião Urbana, acho a letra dessa canção muito interessante e, principalmente, ousada por evidenciar críticas sobre a autodestruição de um país que surgiu em meio a exploração e continua justificando-a em prol do benefício de poucos. Ao ler o trecho: “*Vamos faturar um milhão/ Quando vendermos todas as almas/ Dos nossos índios num leilão*”, remeto-me ao colonialismo e de que forma ele continua presente em nossa sociedade, matando, violentando, explorando e inferiorizando muitas vidas. O Brasil é um país que se mata aos poucos, de tanto explorar seus próprios recursos para beneficiar outros países, a partir de um ilusório projeto moderno.

Nesse contexto, partindo do sentido conceitual, *modernidade* representa uma busca pelo novo, por uma mudança de perspectiva. Em relação ao modelo político e social que vivenciamos, trata-se de um período que

foi influenciado pelo humanismo, que é uma corrente filosófica na qual o homem é visto como um ser autossuficiente. Diante disso, a emancipação do ser é vista como a “saída da imaturidade através de um esforço da razão como um processo crítico que abre a humanidade a um novo desenvolvimento histórico do ser humano” (Dussel, 1992, p. 185). Contudo, a modernidade não passa de um conteúdo mítico que justifica a prática irracional da violência, em que reina a falácia desenvolvimentista hegemônica, na qual considera-se como desenvolvida e civilizada, enquanto os que estão de fora desse padrão são vistos como bárbaros, primitivos, atrasados, invalidando diversos conhecimentos.

Com isso, corroboro com Mota Neto (2016, p. 52) que, ao discutir sobre a perspectiva teórica de Enrique Dussel, conceitua o mito da modernidade como “uma estratégia discursiva que oculta a violência colonizadora praticada em nome da modernidade, do progresso, do desenvolvimento, promessas assumidas pelas mais avançadas filosofias, de que é exemplar a Filosofia do Espírito, de Hegel”.

Esse conceito emancipador racional, ligado às ideias de justiça, democracia e igualdade, na verdade, justifica a violência como algo necessário para a civilização mundial. Assim, acredito que esse ideal social foi construído *sobre* e *para* a perpetuação do conhecimento produzido pela elite, a qual não só disseminou e forçou a legitimação dos seus saberes, como também propagou uma supremacia sobre os demais conhecimentos.

Essa “superioridade” foi evidenciada desde o período da colonização, em que o bem-estar e o progresso foram construídos a partir do suor dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos (Fanon, 2003). Isso desencadeou na “inferioridade” desses povos, visto que o colonialismo não se restringiu ao domínio da riqueza material, mais que isso: saqueou os conhecimentos científicos e filosóficos dos colonizados.

Na América, enquanto região colonizada, foi possível sentir os impactos da supremacia europeia, a exemplo da sociedade brasileira. Nesses termos, a colonização trouxe graves consequências, por meio de uma violência física e simbólica, perpetuada até os dias atuais, visto que os in-

dígenas e os negros foram proibidos de se expressarem culturalmente e religiosamente.

Ao chegarem no Brasil, os colonizadores encontraram um cenário de riquezas indescritíveis, porém essa história já tinha os seus protagonistas. Com base na violência declarada e do poder aquisitivo, os colonizadores impuseram suas manifestações religiosas, suas vestimentas, modos de se portar, e o português como língua oficial.

Sobre as condições que os colonizadores impuseram aos colonizados, Fanon (2003) assevera que “o mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas políticas e seus exércitos, o espaço do colonizado, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal” (Fanon, 2003, p. 35).

Com base no que destaquei sobre o processo de colonização, entendo o colonialismo como:

O modo peculiar como aconteceu a exploração cultural durante os 500 anos causada pela expansão europeia. O colonizador, representante da civilização europeia, fundamentada na ideologia da supremacia da raça branca, cristã e patriarcal desempenhava o papel de impor a civilização europeia ao resto do mundo (Bonnici, 2005, p. 262).

Na sociedade atual, convivemos com os resquícios do colonialismo, o qual é conceituado como *colonialidade*, presente em todos os espaços sociais, sendo a escola um deles. De acordo com Oliveira e Candau (2010), a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Nesse contexto, destaco a importância da Rede Modernidade/Colonialidade<sup>13</sup> para as discussões frente às narrativas que apresentam ra-

---

13 Utilizo o termo “Rede”, pois como os próprios participantes já evidenciaram, não podem ser

cionalidades eurocêntricas, com fins à problematização e à discussão. Os principais estudiosos que compõem essa rede são: Arthuro Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gomes, entre outros. Os trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores partem do pressuposto de que a nossa experiência com a modernidade sempre ocorreu de forma colonial, pois ambas são mutuamente constituintes.

Considerando a colonialidade como esse resquício do processo de colonização reverberado nos dias atuais, autores como Quijano, Lander e Maldonado-Torres evidenciaram, respectivamente, três principais tipos de manifestações da colonialidade, são elas: do poder, do saber e do ser<sup>14</sup>. Com isso, é necessário que as entendemos não como derivadas uma das outras, mas como constitutivas, ou seja, todas elas ocorrem ao mesmo tempo, atingindo, pelo menos, três esferas diferentes que compõem o indivíduo em seu aspecto pessoal e social.

A seguir, discorro sobre alguns pontos importantes presentes em cada uma delas, pois relacionam-se com os discursos que busquei revelar e desconstruir ao longo deste trabalho. Por conseguinte, trago reflexões mais aprofundadas sobre a colonialidade do ser, envolvendo questões raciais, visto que foi um dos temas trabalhados ao longo das oficinas pedagógicas.

## COLONIALIDADE DO PODER

A primeira dimensão apresentada é a colonialidade do poder que se iniciou a partir do controle do capital e da mão de obra, em que somente

---

entendidos como um grupo, uma vez que não compartilham de todos os ideais apresentados pelos membros que a compõem.

14 Existem outros tipos de colonialidade, como a de gênero (Lugones, 2010) e a da Linguagem (Veronelli, 2015). Neste trabalho, apresento as discussões em torno da colonialidade do saber, do poder e do ser, relacionando-as com outras questões sociais.



os colonizadores tinham o direito de exercer profissões pagas, enquanto indígenas e negros eram escravizados. No contexto atual, corresponde ao sistema capitalista e o poder que o capital representa socialmente. Aníbal Quijano, em sua obra “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”<sup>15</sup>, destaca que “na América Latina e no Caribe, desde sempre em sua história, há um conflito entre tendências voltadas para a reorganização cultural e outras repressões ou a reabsorção de seus produtos dentro do poder dominante na sociedade” (Quijano, 1999, p. 227, tradução própria)<sup>16</sup>.

A colonialidade do poder é um tema fundamental para a compreensão da história e da política latino-americana, que continua a moldar as estruturas sociais, políticas e culturais. É expressa por meio da imposição de uma ordem mundial que valoriza a cultura, a história e a economia europeia em detrimento das culturas e histórias locais. Essa imposição cria um sistema de hierarquias raciais, culturais e sociais, que mantêm as relações de poder desiguais entre o Norte e o Sul global<sup>17</sup>. Quando reflito sobre o trabalho que desenvolvi, observo a colonialidade do poder impregnada nas formas de ser e de viver dos participantes da pesquisa.

Para exemplificar essa situação, discorro sobre a conversa que tive com um professor de educação física, quando visitávamos o bairro. Como é um docente contratado pela prefeitura, foi muito difícil que aceitasse ser entrevistado. Dentre as condições apresentadas, pediu-me que não gravasse em forma de vídeo e chegou a perguntar se eu não poderia escrever as respostas ao invés de gravar. No entanto, consegui convencê-lo

---

15 Tradução: Colonialidade do poder, cultura e conhecimento na América Latina.

16 Texto original: En América Latina y en el Caribe, desde siempre en su historia, está planteado un conflicto entre tendencias que se dirigen hacia reorganización cultural y otras de represión contra ellas o de reabsorción de sus productos dentro del poder dominante en la sociedad.

17 De acordo com Pennycook e Makoni (2019), o Norte global e Sul global são conceitos usados para discutir a superioridade de poder, a dominação linguística e as desigualdades sociais no mundo, especialmente relacionados à língua e à cultura. O Norte refere-se aos países mais competitivos e industrializados, que também têm maior influência política e cultural global. Por outro lado, o Sul engloba os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

de que precisava do material gravado como forma de manter a espontaneidade e veracidade das informações. Além de não querer ser identificado, solicitou-me ainda que não divulgasse o áudio para ninguém, pois tinha medo de ser demitido.

Em seu relato, ele fala sobre o quão é difícil trabalhar em um espaço com tantos problemas de infraestrutura e de limpeza, que não está satisfeito com a situação e que tem muito medo de acontecer algo com os seus alunos. Podemos observar, portanto, que trata-se de um indivíduo que sofre com a colonialidade do poder, uma vez que, apesar de não ter as condições necessárias para exercer a sua função, prefere silenciar por medo das consequências que poderá sofrer, principalmente, em relação aos gestores da cidade.

Além disso, podemos entender a colonialidade do poder e a dependência histórico-estrutural como uma perspectiva de conhecimento hegemônico (Quijano, 1999), pois o conhecimento passa a ser derivado das relações de poder, construídas historicamente. Nesse sentido, trata-se de um padrão colonial que produziu discriminações sociais, por meio da divisão da sociedade em raças e/ou etnias, funcionando como um marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classicista.

A raça ou racismo podem ser entendidos como “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (*Ibidem*, p. 227). Por ser uma questão estrutural, até mesmo indivíduos negros, como foi o caso de um dos alunos, proferem frases racistas e consideram muitos movimentos de luta como vitimismo, essa situação aconteceu na primeira oficina sobre o racismo, quando falei a respeito do processo histórico da escravidão e sobre os movimentos antirracistas. Neste momento, um dos discentes, negro, falou que

Muitos negros ficam se vitimizando, por isso que não conseguem nenhum direito, para eles lutarem não precisam ficar o tempo todo

fazendo protesto na internet, é só montar um documento, sei lá, e ir a algum setor responsável de justiça, também não sei, acho muito mimimi, sou negro mas não faço isso, ainda ficam xingando os brancos, as vezes os próprios negros são racistas<sup>18</sup>.

Senti-me muito desconfortável, por ser uma pessoa branca explicando sobre racismo a um estudante negro. Não desejei que ele pensasse que eu estava impondo o meu ponto de vista, então continuei explicando sobre o processo histórico da escravidão, até que ele entendesse o porquê essas pessoas lutam tanto por seus direitos.

Outro ponto que podemos verificar refere-se à questão do *racismo reverso* que é algo inexistente, pois não tem como praticar violência racial contra pessoas que nem são categorizadas em raças. Perguntei aos alunos se já haviam ouvido o termo “raça branca” e se veem mais situação de morte e de tortura de pessoas brancas ou negras. Esses questionamentos deixaram-vos reflexivos, inclusive, levaram o estudante a repensar a sua fala, quando ele diz: “*é mesmo, professora, não tinha pensado nesse sentido*”.

Isso demonstra como a colonialidade, possivelmente, influenciou em sua forma de pensar e agir, considerando a própria existência inferior, quando comparada a de uma pessoa branca. Nessa perspectiva, a classificação racial da população dá espaço para as relações de exploração, pois o negro é submetido ao controle social e universal, além de ser inferiorizado. Desse modo, “a colonialidade do poder é o princípio organizador do capitalismo e das relações de dominação intersubjetivas, identitárias, sexuais, laborais, de autoridade política, pedagógicas, linguísticas, espaciais, etc.” (Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 47).

Para não parecer que esse modelo de exploração é algo distante do projeto moderno, podemos recordar alguns acontecimentos recentes, datados de 2021 e 2022, protagonizados pelos povos Yanomamis, em

---

18 Essas questões fazem parte da compreensão da colonialidade da linguagem que pode ser entendida como a relação entre raça e linguagem (Veronelli, 2015).

que houve uma exploração, sem antecedentes, de recursos naturais de comunidades indígenas que dependem, única e exclusivamente, dessas reservas para sobreviver. A falta de responsabilidade governamental e a flexibilização na segurança deram margens à criminalidade, promovendo o garimpo ilegal que gerou poluição nos rios, prejudicando a qualidade da água consumida pelos povos indígenas, resultando na morte e na contaminação de peixes; além disso, o contrabando de madeira e de outros recursos acarretaram em muitas mortes de seres humanos que pareciam não ter importância para o Estado, porque o movimento do mercado ilegal era mais lucrativo do que a vida dessas pessoas.

Além de toda essa violência em decorrência da ganância que o capitalismo provoca, muitas mulheres e crianças foram violentas sexualmente e assassinadas, cujo poucos casos foram noticiados, se compararmos ao que, de fato, pode ter acontecido naquele local. Esse é um exemplo evidente do colonialismo atual.

Diante disso, a teoria da colonialidade do poder ajuda-nos a entender como a história do colonialismo deixou marcas profundas na nossa sociedade, mesmo muitos anos após o fim das colônias, destacando a importância de reconhecer as estruturas de poder e de dominação que ainda persistem e de trabalhar para criar uma ordem mundial mais inclusiva. Por isso, este trabalho parte do estudo de questões econômicas e raciais que visa, ao menos, a conscientização e o empoderamento dos participantes.

## COLONIALIDADE DO SABER

Neste momento, destaco algumas questões que envolvem a colonialidade do saber, que é de base filosófica e epistemológica, na qual os conhecimentos produzidos nos espaços escolares e acadêmicos satisfazem os interesses da classe dominante (Castro-Gómez, 2007). O termo *colonialidade do saber* surgiu a partir do livro “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais”, produzido por Edgardo Lander, em 2005.

Contudo, esse conceito foi muito disseminado por outros estudiosos da Rede Modernidade/Colonialidade, sobretudo, Dussel e Mignolo.

Esta manifestação colonial ocorre na esteira dos conhecimentos, determinando quais serão ou não validados. Nesse interim, é possível observar o apagamento de muitos saberes que deveriam dialogar com a academia, mas são excluídos do seio científico, de modo que “as ciências sociais contribuíram para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não correspondesse ao caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos” (Lander, 2005, p. 8).

Nesse sentido, Santos (2019, p. 38) propõe o termo *Epistemologias do Sul* para designar “a produção e a validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição”, para que esses grupos possam representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. Assim, o entendimento de Epistemologias do Sul, não diz respeito ao sul geográfico, mas ao sul global e marginalizado (Pennycook; Makoni, 2019).

Essa proposta visa a resistência aos movimentos de que o conhecimento do sul é associado ao grotesco e ao tradicional, sendo essa produção de conhecimento um paradigma de invisibilização; enquanto o do norte é visto como científico e válido. Com isso, o objetivo dessa vertente não é acabar com as diferenças entre o norte e o sul, mas acabar com as hierarquias de saber.

Portanto, não se trata de sobrepor o conhecimento ocidental, mas sim combater “o monopólio epistemológico de base eurocêntrica, incluindo e validando conhecimentos dos povos que foram subalternizados ao longo da história e, assim, estabelecer uma relação horizontal entre diversas formas de conceber o mundo” (Marques, 2020, p. 50). Desse modo, trago narrativas *outras* como protagonistas de conhecimentos que devem ser visibilizados, a saber: as concepções dos estudantes, os moradores e os trabalhadores do bairro em que a pesquisa foi desenvolvida.

Essas reflexões acerca da colonialidade do saber fizeram-me lembrar o que Grosfoguel (2016) discute a respeito do *extrativismo epistêmico*, no qual afirma não haver um diálogo de modo horizontal, mas sim uma busca por matérias-primas, a fim de colonizá-las por meio dos parâmetros da cultura e do conhecimento ocidental. Podemos compreender que nesse tipo de colonialidade há a negação do conhecimento *outro*, mas não deixa de existir a exploração dele e a modelagem para que se enquadre dentro dos padrões da ciência tradicional.

Em minha concepção, é fundamental dar nome a esses movimentos de exploração, pois, em diversos momentos, acabamos praticando violências sem nos darmos conta. Isso ocorre quando nós pesquisadores consideramos os indivíduos da pesquisa como *pesquisados* e não como *participantes*, extraindo todo o conhecimento da sala de aula (*lôcus* deste trabalho), atribuindo-o como nosso. Por isso, reforço que este estudo foi construído conjuntamente entre mim e os demais participantes. Esclareço ainda que essa colaboração mútua foi fundamental para que não caíssemos em uma situação de colonialidade do saber manifestada na postura do professor como detentor do conhecimento e na dos alunos como meros depósitos de conteúdo.

Compreendo, assim como Grosfoguel (2016, p. 57, tradução própria), que “o objetivo do extrativismo epistêmico é o saque de ideias para comercializá-las e transformá-las em capital econômico ou apropriar-se delas dentro da maquinaria de erudição ocidental, a fim de obter capital simbólico”<sup>19</sup>. Desse modo, há uma descontextualização desses conhecimentos, a fim de remover o conteúdo radical e torná-los mais comercializáveis.

Esse tipo de “roubo” e de invisibilização dos seus produtores é comum nas ciências naturais, em que grupos de pesquisadores extraem conhecimentos de povos tradicionais, sobre plantas e ervas, por exemplo,

---

19 No original: El objetivo del extractivismo epistémico es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformar-las en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se los descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlos con el propósito de hacerlos más mercadeables.

e passam a utilizar estes saberes de forma sistematizada, alegando autoria. Todavia, não podemos pensar que estamos livres disso dentro da área pedagógica, na qual enquanto pesquisadores, devemos ter em mente que todo conhecimento produzido dentro e/ou a partir das práticas escolares devem ser referenciados de igual modo, sendo os seus resultados compartilhados entre todos os participantes.

A colonialidade do saber ainda é evidente nos dias de hoje, com a predominância do conhecimento eurocêntrico nos sistemas educacionais, nas instituições de pesquisa e na produção de conhecimento em geral. Como afirma Pardo (2019, p. 200): “as recentes políticas públicas educacionais brasileiras apresentam uma tentativa de naturalização da ideologia dos grupos dominantes, em detrimento à legitimação da pluralidade epistemológica de grupos marginalizados”. Isso corrobora para a marginalização dos saberes locais e limita a diversidade de perspectivas e abordagens de conhecimento.

## COLONIALIDADE DO SER

A colonialidade do ser é alvo de estudo de muitos pesquisadores, dentre eles Maldonado-Torres ganhou destaque por trazer uma série de elementos que nos faz compreender as manifestações desse mecanismo. Para o autor, essa colonialidade abarca as consequências de todas as formas de domínio, tendo em vista que influenciam o existir humano, em sua corporeidade. Assim, “as categorias humanas entendidas como desvios do paradigma vigente eram vistas como inferiores ou defeituosas, permitindo não somente a dominação e a exploração, mas também o apagamento de identidades culturais e raízes históricas” (Stella; Brait, 2021, p. 115).

Os principais afetados por esse processo são os povos negros e os indígenas que vivem em um paradigma de guerra com a modernidade emergente. Nesse contexto, Maldonado-Torres (2008) conceitua a colonialidade do ser como um processo em que o senso comum e a tradição

são marcados por dinâmicas de poder, discriminando pessoas e tomando-as como alvo de determinadas comunidades. Portanto, há um apagamento de diversas histórias, mantendo apenas a do colonizador.

No ensaio, “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, Maldonado-Torres (2018) enfatiza que

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar (Maldonado-Torres, 2018, p. 62).

Conforme abordado no capítulo anterior, os corpos são alocados em tempos e espaços, antes mesmo de vir ao mundo, existe uma predisposição de quais caminhos poderão ser acessados pelo sujeito a partir da sua interseccionalidade. Por isso, “os corpos são desiguais porque sentem e são sentidos de modo que reproduzem as desigualdades sociais que ‘fixam’ os espaços-tempos nos quais as oportunidades de sentir e de ser sentido estão distribuídas de forma desigual” (Santos, 2019, p. 241). Quando um indivíduo sofre com as imposições da colonialidade do ser, ele vive sobre limites no que diz respeito ao seu esquema corporal, aos seus sentidos e às suas experiências.

Durante o desenvolvimento das oficinas com o gênero Poetry Slam, levei duas letras produzidas por uma artista local, intituladas de “Racismo” e de “Colorida”, nas quais há discussões a respeito dos percalços vivenciados pelas pessoas negras, sobretudo, quando agregado a outros fatores de interseccionalidade. Em uma das respostas, a aluna Nara destacou que: *“a nossa sociedade tem cara, é branca e racista. Não consegue respeitar a decisão do próximo e as escolhas, falam de tudo, do cabelo, do corpo, das roupas”*. Ao trazer essas poesias para oficinas de Língua Portuguesa,



consegui introduzir uma leitura crítica frente às questões que envolvem o preconceito racial. Nara é negra e consegue identificar esses padrões homogeneizantes, esse conhecimento pode ser o início para a libertação dessas imposições.

Ademais, gostaria de refletir sobre corporeidade da pessoa negra, uma vez que se trata de um dos grupos étnicos que mais sofreu com as violências provocadas pela modernidade. Com isso, podemos entender que a identidade e o corpo negro são violentados pela imposição de padrões estéticos brancos, repercutidos pela sociedade capitalista, moderna e colonial, como as plásticas para afinar o nariz, produtos químicos para alisar os cabelos, elegendo um padrão de beleza a ser seguido; e o discurso do branqueamento social, nas relações de pessoas brancas com negras, em busca da geração de um filho com a pele “mais clara” ou mestiços.

Costa (1986, p. 106) destaca que “para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal, a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco”. Nesse discurso, a cultura do branco torna-se a correta. Assim, os povos civilizados, em busca de inserção social, começam a desejar branquear, em alguns casos, pela própria força contra a sua identidade e, em outros, por reconhecer que a sua existência é subvertida.

O desejo pelo fim do sofrimento move atitudes que fazem com que esses indivíduos neguem a sua identidade. Assim, conforme Costa (1986, p. 111), “a ‘ferida’ do corpo transforma-se em ‘ferida’ do pensamento. Um pensamento forçado a não representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência”.

A colonialidade do ser se manifesta, portanto, na internalização de padrões de beleza, comportamentos e culturas pelos povos colonizados, resulta na negação de suas próprias identidades e na busca pela assimilação dos padrões dominantes. Isso também é refletido na construção de hierarquias raciais, em que a branquitude foi elevada a um *status* superior, enquanto os povos colonizados eram subjugados e inferiorizados.

Quando a cor da pele é negada, observamos a negação do próprio corpo, tentando, de várias formas, extinguir marcas que caracterizam as suas origens, privatizando o indivíduo de pensar e agir em liberdade, pois “o ideal do Ego do negro em contraposição ao que ocorre regularmente com o branco, é forjado, desrespeitando [...] as regras das identificações normativas ou estruturantes” (Costa, 1986, p. 105).

Em “Pele negra, máscaras brancas”, Fanon (2008, p. 212) destaca que no mundo branco, o homem de cor entende o corpo como uma atividade de negação: “Quem sou eu na realidade? As posições defensivas nascidas deste confronto violento do colonizado e do sistema colonial organizam-se numa estrutura que revela a personalidade colonizada”. Em meu *lócus* de enunciação, reflito sobre como colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Já os alunos participantes parecem estar descobrindo o seu lugar no mundo e sentindo-se privados de “sonhar alto”, pois a sociedade os ensinou que existem espaços preestabelecidos a serem ocupados.

Verifiquei isso nos momentos em que discutíamos sobre quais profissões gostariam de seguir, e a maioria não queria fazer um curso superior, apenas queria um trabalho para ter como se manter. Essa é uma visão que eu também tinha na idade deles, pois, advinda de uma família socioeconomicamente desfavorecida, achava que “quanto mais eu sonhasse, maior seria o tombo”, por isso, privava-me de pensar em um futuro próspero, pensamento este que só foi modificando quando ingressei no curso de graduação.

De acordo com essas observações, podemos compreender como o colonialismo é proliferado na sociedade moderna, em que esse processo de negação sistemática do sujeito colonizado não é algo de fácil superação. As relações de poder mantêm as estruturas da supremacia, em que os indivíduos são “convidados”, diariamente, a se questionarem quem são, quais os papéis sociais que desempenham e até onde podem chegar.

No caso da mulher negra<sup>20</sup>, algo que não foi abordado por Maldonado-Torres, observo um conjunto ainda mais complexo, pois, no período da colonização, sofreram com abusos sexuais constantes e, ao serem descobertos, exigia-se o assassinato dessas mulheres, da forma mais cruel possível, conforme destaca Freyre (2005):

[...] sinhá-moças que mandavam arrancar os olhos de mucamas bonitas e trazê-los a presença do marido, à hora da sobremesa, dentro da compoteira de doce e boiando em sangue fresco. Baronesas já de idade, que por ciúme ou despeito mandavam vender mulatinhas de quinze anos a velhos libertinos. Outras que espatifavam a salto de bonitas dentaduras de escravas; ou mandavam-lhes cortar os peitos, arrancar as unhas, queimar a cara ou as orelhas. Toda uma série de judiarias (Freyre, 2005, p. 421).

O autor evidencia que a exploração patriarcal iniciou com as mulheres indígenas e passou a ser realizada também com as mulheres negras. Além de servir-lhes para os trabalhos domésticos, eram usadas como objetos de exploração sexual. Nesses termos, ele chama atenção para o tratamento da mulher escravizada enquanto mercadoria que, por pertencer a um determinado senhor, era usada de todas as formas que lhe convinha, inclusive, alugando-as para outros senhores, para fins sexuais.

Nem mesmo quando estavam grávidas, as mulheres tinham um tratamento cuidadoso. No período em que estava proibido o transporte de escravos, a única saída era o aumento da reprodução das mulheres escravas para garantir novas gerações, as crianças eram tratadas tais quais bezerros e as mulheres eram obrigadas a continuar com os trabalhos nas lavouras na mesma intensidade que os homens escravizados trabalhavam. Muitas delas sofriam abortos espontâneos por conta do esforço excessivo. Aquelas que chegavam a dar à luz, levavam seus filhos recém-nascidos

---

20 Trata-se da colonialidade de gênero (Lugones, 2010), em que há uma imposição das categorias binárias, provocando uma de gêneros por parte dos colonizadores.

para o local onde trabalhavam para cuidar deles; algumas que conseguiam deixar os bebês com escravas mais velhas, que ficavam responsáveis por cuidados domésticos, sofriam com a dor de suas mamas cheias de leite, conforme verificamos na passagem a seguir:

As mulheres que tinham bebês em fase de amamentação sofriam muito quando suas mamas enchiam de leite, enquanto as crianças ficavam em casa. Por isso, elas não conseguiam acompanhar o ritmo dos outros; vi o feitor espancá-las com chicote de couro cru até que sangue e leite escorressem misturados, de suas mamas (Davis, 2016, p. 21).

Durante três séculos, o Brasil enfrentou a escravidão de forma explícita. A abolição da escravatura ocorreu de forma gradual, movida, sobretudo, por interesses econômicos da Inglaterra, em que começou a visualizar o tráfico humano como um prejuízo para os negócios britânicos, uma vez que baixava os custos de produção dos seus concorrentes. Os grupos políticos do período manifestaram-se em busca de ideais particulares, os *escravistas* eram a favor da escravidão; os *emancipacionistas* advogavam pela libertação jurídica dos escravos; e os *abolicionistas* lutavam pela libertação e concessão de direitos, inserindo os povos libertos na sociedade.

Em 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, que aboliu a escravidão, não por acreditar que as pessoas escravizadas mereciam a liberdade de viver como seres humanos, mas por uma pressão que o império vinha sofrendo com uma série de desacordos internacionais, em que o tráfico de escravos foi proibido, e, posteriormente, com leis brasileiras como a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei Sexagenários, que libertavam, respectivamente, os filhos dos escravos e os escravos idosos (1885). Além disso, os estados do Ceará e do Amazonas aboliram a escravatura de forma independente, desse modo, a população escravizada decaiu, o que forçou a assinatura da Lei Áurea (Costa, 2010).

Mas será que a escravidão acabou com a sua abolição? Essa pergunta pode soar retórica, no entanto, cabe uma discussão mais intensa, pois

“tal emancipação significou uma ruptura política, social e econômica, entretanto foram entregues à própria sorte, sem condições mínimas de viver dignamente” (Matos; Botelho, 2020, p. 131).

Os povos que foram “libertos” não receberam nenhum tipo de assistência financeira ou de moradia para que pudessem seguir suas vidas com dignidade. Sendo assim, muitos continuaram servindo aos seus senhores, em troca de um local para morar e para ter o que comer; outros trabalhavam, informalmente, e começaram a ocupar locais de risco, como encostas e zonas periféricas das cidades, para construir suas moradias, formando, então, as conhecidas favelas. Nos dias atuais, essa concepção ainda possui forças, sendo que a batalha de hoje se dá a partir do movimento pelo fim das discriminações raciais (Carvalho, 2005).

Souza (2005), na obra “África e Brasil africano”, chama atenção para a posição da população negra pós-abolição da escravidão, mostrando que “a maioria dos negros e mestiços foi mantida nos segmentos mais desfavorecidos da população” (Souza, 2005, p. 142), não só pela precariedade de sua educação, como também pela preferência por pessoas brancas para ocupar os melhores cargos no mercado de trabalho.

Os escravizados e os seus descendentes não sofreram apenas com problemas econômicos, mas também com uma violência que se estruturou socialmente, sendo observada até os dias atuais, na segunda década do século XXI, mais de cem anos após a abolição da escravatura. Recorrentemente, presenciamos, em noticiários, assassinatos de pessoas negras; falta de acesso à educação de qualidade; falta de oportunidade de emprego; e aspectos que dizem respeito às formas de comunicação, como a criação de termos pejorativos, em que tudo que é ruim é, recorrentemente, associado ao negro.

A partir das discussões travadas neste capítulo, acredito que é “em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade produz lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna” (Maldonado-Torres, 2018, p. 45).

Dussel (1992) argumenta que o mito da modernidade é perigoso porque leva a uma visão unilateral e limitada do mundo, que ignora as múltiplas vozes, perspectivas e experiências que fazem parte da história humana; além de justificar a exploração e a opressão em nome do progresso, o que leva a um mundo cada vez mais desigual e injusto. Nesse contexto, é preciso reconhecer as limitações e contradições da modernidade e buscar alternativas que levem em conta a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo.

Devemos caminhar em direção à revelação do mito que implica à constituição da modernidade, desvendando as suas nuances no que tangem à colonialidade do poder, do saber e do ser que, por meio do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado têm violentado corpos e mentes, extirpando o direito de *ser/viver* no mundo. Para tanto, nesse entremeio de violências físicas e simbólicas, surge um possível "curativo" para essas feridas que é a teoria decolonial, a qual discutirei no próximo tópico.

### 3.1 DECOLONIZANDO CORPOS E MENTES

*Liberte-se da escravidão mental. Ninguém além de você  
pode libertar sua mente. Não tenha medo da energia atômica,  
porque eles não podem parar o tempo. Por quanto tempo vão  
matar nossos profetas, enquanto nós permaneceremos de  
lado olhando. Sim, alguns dizem que é apenas uma parte, nós  
temos que cumprir o livro.*  
(Bob Marley)

Em oposição à colonialidade e às suas diversas manifestações, surge a perspectiva decolonial que, por mais que o termo tenha ganhado maior reconhecimento a partir dos estudos realizados pela Rede Modernidade/Colonialidade, já existiam práticas decoloniais, sobretudo, quando falamos sobre os movimentos sociais na América Latina. Um estudo realizado por

Mota Neto (2016) destaca as contribuições de Paulo Freire, com a educação popular, e de Fals Borda, com a Investigação-Ação Participativa.

Para este autor, Paulo Freire e Fals Borda “são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e uma importante contribuição para a constituição de uma pedagogia decolonial” (Mota Neto, 2016, p. 19), pois mesmo não utilizando o termo “decolonialidade” expressamente, ambos representavam manifestações que tinham como foco os grupos silenciados.

Desse modo, podemos entender o pensamento decolonial como um conjunto de práticas que visa reconhecer a opressão e, mais importante, representa um paradigma alternativo de compreensão do mundo. Esse paradigma busca revelar as contradições geradas pela modernidade/colonialidade e mantém um diálogo crítico com as teorias europeias. Ele é elaborado a partir de uma perspectiva que está interessada nas realidades vividas pelas periferias, seus conhecimentos, culturas e estratégias de luta, configurando-se como “uma forma de compreender e atuar no mundo e caracterizando-se como opção teórica, epistêmica e política na busca de (re)pensar a colonialidade” (Queiroz *et al.*, 2019, p. 130).

Os estudos sobre a decolonialidade apontam compreensões diversas a respeito dos termos utilizados na teoria, isso se propaga entre os estudiosos que também buscam o movimento de desprendimento das práticas de segregação. Nesse cenário, sou adepta ao termo *decolonialidade* (Quijano, 1999; Walsh, 2013) ao invés de *descolonialidade* (Santos, 2019), visto que, mesmo que os autores façam uso dessas terminologias na mesma perspectiva, a qual parte da ideia de luta contra as narrativas de exclusão; na Língua Portuguesa, a partícula “des” representa a desconstrução, o apagamento, a anulação daquilo que vem após o prefixo, no caso, o apagamento da colonialidade, o que não acredito ser possível em função das marcas deixadas pela colonização em nosso ser, poder e saber.

Nessa mesma perspectiva, Cusicanqui (2010) conceitua a decolonialidade como um processo que envolve não apenas a rejeição de estruturas e padrões coloniais, mas também a criação de novas formas de pensar,

agir e se relacionar com o mundo, com base nos conhecimentos e nas experiências dos povos subalternos. Por isso, julgo não ser possível se desconectar completamente do passado, apenas rejeitando essas estruturas, pois nossas histórias são moldadas por ensinamentos e cicatrizes coloniais (Mignolo, 2008). Desse modo, no contexto do ser/fazer decolonial, reconhecer e considerar o passado é crucial para alcançar a justiça.

Considerando, portanto, que a decolonialidade é uma abordagem complexa e multidimensional que envolve uma crítica profunda ao racismo, ao sexismo, à homofobia e a outras formas de opressão, é necessário criar espaços de conhecimento, diálogo e solidariedade que promovam a dignidade humana (Curiel, 2013). A escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos e de libertação, precisa manter-se atenta às temáticas que envolvem o *ser/não ser*, a fim de romper essas linhas abissais (Santos, 2019).

Com isso, podemos pensar em atividades que proporcionem o *letramento crítico decolonial*<sup>21</sup>, em que os alunos possam conhecer as relações de poder que deram encaminhamento para os diversos tipos de colonialidade, possam debater sobre o papel social e a ideologia repercutida em cada texto e discurso que eles acessam no dia a dia. Além de conhecer e reconhecer, os estudantes poderão vivenciar propostas didático-pedagógicas fundamentadas em discussões, reflexões, críticas, mudanças de paradigmas e da materialização desse conhecimento em suas vidas, para que a escola possa “representar oportunidades, inclusão social, cultural e econômica”, direito garantido em lei; e não “reforçar ou promover desigualdades, segregação, exclusão, intolerância em relação às diferenças” (Monte Mór, 2019, p. 1086).

Na Constituição Federal de 1934, Capítulo III - da educação, da cultura e do desporto, seção I - da educação, é reforçado, no Art. 205 que: “A

---

21 Utilizo esse termo, pois acredito que a teoria do letramento crítico e da decolonialidade possuem aspectos de convergência, o que faz com que pensemos em um processo de letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifa, no prelo), o qual toma a perspectiva textual-discursiva como princípio para a discussão sobre decolonialidade nas aulas de língua.



educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e no Art. 206 são pontuados alguns princípios que devem ser garantidos no processo educacional:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber o caráter que a educação deveria assumir na sociedade brasileira;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (Brasil, 1934, p. 38).

Destaco esses três princípios por considerá-los os mais pertinentes à discussão apresentada. São questões que envolvem práticas de resistência e (re)existência no que se refere aos pilares da educação nacional. Por ser constituído sobre o alicerce de um Projeto Hegemônico Neoliberal, o sistema de ensino precisa passar por um processo de ressignificação, a fim de estabelecer, de forma concreta, o que o texto prescreve: “a educação é um direito de todos”. Para isso, é indispensável que os indivíduos se reconheçam em suas pluralidades, que suas histórias sejam estudadas, que sua cultura esteja presente nos currículos.

Busquei ressignificar esse projeto neoliberal por meio de um trabalho que possibilitou a inserção dos alunos e demais participantes na construção do conhecimento, uma vez que abordamos temáticas comuns no dia a dia da comunidade, como a desigualdade de direitos dos povos negros e da população pobre, e que se reverberam em problemáticas de alcance mundial.

Gomes (2007) afirma que as escolas públicas estão mais sensíveis à diversidade e às múltiplas dimensões da vida dos sujeitos, diferentemente das escolas particulares em que o público possui um padrão mais delimit-

ado. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de fazer com que os indivíduos percebam que, além do direito ao conhecimento, possuem direito à cultura, à arte, à diversidade linguística e, acima de tudo, ao respeito.

Os alunos precisam enfrentar diversos problemas e preconceitos em seus contextos cotidianos, a escola não pode ser mais um espaço de propagação desses ideais, pelo contrário, precisa ser um ambiente de luta e de emancipação. Assim, é necessário considera-los como ponto de partida para o fazer pedagógico, pois

Os educandos são sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo. Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político (Gomes, 2007, p. 26).

Diversas conquistas e conhecimentos alcançados pela humanidade, ainda hoje, estão ausentes dos currículos e da vida pedagógica. Alguns exemplos são: os conhecimentos produzidos na luta contra o racismo e na luta pela igualdade de gênero. Pardo (2019, p. 200) afirma que “as recentes políticas públicas educacionais brasileiras apresentam uma tentativa de naturalização da ideologia dos grupos dominantes, em detrimento à legitimação da pluralidade epistemológica de grupos marginalizados e/ou contrários a tal pensamento uniformizador”.

Diante desses fatores, Gomes (2007) pontua que é preciso analisar se a diversidade é uma preocupação de apenas um grupo de pessoas ou se já alcançou um lugar de destaque nos currículos. Portanto, torna-se urgente pensar em *uma* pedagogia decolonial, ou ao menos, em decolonizar a pedagogia existente. Queiroz *et al.* (2019) destacam que

A escola é um espaço de encontro de diversidades: de filiação política, de orientação sexual, de pertencimento racial, de crença religiosa, de variação linguística. Também costuma reunir indivíduos provenientes de vários espaços geográficos e de distintas culturas, por

isso é produtivo considerar que tanto a identidade quanto a diferença devem ser levadas em conta pelo/a professor/a de LP em sua prática pedagógica (Queiroz *et al.* 2019, p. 129).

Mediante o exposto, pensar em saberes *outros* como forma de ressignificar os conceitos da colonialidade deve ser uma prática realizada em todos os momentos de nossas vidas. Outrossim, nos espaços acadêmicos e escolares, como o caso desta pesquisa, é preciso atuar a partir dessas “metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e ‘re-existência’; de pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

Ocanã, Lopez e Conedo (2018, p. 126) destacam a urgência em ampliar a decolonialidade na educação, como forma de repensar os discursos capitalistas, modernos e coloniais. Posto isso, “pensar a decolonialidade da educação torna-se assim a emergência/urgência de uma pedagogia decolonial”.

Os autores discutem sobre o que são as pedagogias decoloniais e como funcionam, com isso, destaco três princípios que, em minha concepção, mais bem resumem essa pedagogia, são eles: 1) pedagogias que promovem práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver; 2) pedagogias que configuram a análise crítica, o questionamento, a ação social transformadora, a insurgência e a intervenção nos campos do poder, saber, ser e viver; e, por último, fomentam e assumem uma atitude insurgente, isto é, decolonial; 3) pedagogias que provocam aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens (Walsh, 2007). Considero, pois, que essas três configurações de pedagogia depositam um caráter responsivo, dinâmico e livre de dogmas à pedagogia decolonial.

A tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental, e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados e das opções decoloniais que permitam que os silêncios construam argumentos para confrontar os que to-

mam a “originalidade” como critério máximo para o julgamento final (Mignolo, 2021, p. 28).

Destarte, uma pedagogia decolonial requer a superação de padrões epistemológicos, afirmando novos enfoques e espaços de enunciação de conhecimentos *outros* nos movimentos sociais (Oliveira; Candau, 2010). Assim, no campo da educação, possibilitará o aprofundamento dos debates e reflexões críticas da interculturalidade, atingindo a “ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores” (Walsh, 2007, p. 9).

Moreira Júnior (2021, p. 68) acrescenta que a pedagogia decolonial não está centrada apenas na demonstração das feridas coloniais, mas, sobretudo, “na práxis baseada na insurgência propositiva a favor da construção de outros modos de ensinar e aprender que concebam espaços mais democráticos, diversos e plurais tais como são as vivências humanas”. Nesse sentido, é preciso letrar os alunos criticamente e decolonialmente, uma vez que antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é necessário explicar como ela é ativamente produzida (Silva, 2000).

Com base nessas reflexões, vejo na pedagogia decolonial um caminho para questionar padrões coloniais, pois “ela cumpre parte de seu papel formativo quando revela o ‘mito da modernidade’ presente nas relações sociais, nas instituições e nas representações simbólicas, e desse modo deslegitima a opressão realizada em seu nome” (Mota Neto, 2016, p. 347).

Nesse interim, fundamentei o meu fazer pedagógico em atitudes de questionamento às imposições hegemônicas nas quais os indivíduos pobres e negros são tratados como inferiores, em que essas vidas são consideradas menos importantes do que a de pessoas ricas e brancas, por exemplo.

No próximo tópico, discuto sobre a decolonialidade como uma perspectiva de vida, não apenas em seu caráter pedagógico, mas, sobretudo, em suas manifestações sociais, como forma de respeito, empoderamento e empatia, presentes na relação entre o *eu* e o *outro*.

### 3.2 DECOLONIALIDADE COMO FILOSOFIA DE VIDA

*No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros.*

(Bell Hooks)

Em 2022, iniciei um tratamento terapêutico. Nele, foi-me direcionada a seguinte pergunta: “Qual é a sua filosofia de vida?”. Naquele momento, eu que sempre parecia ter respostas prontas, fiquei estática, sem reação, por dois motivos maiores: por não saber o sentido exato do termo e por perceber o quanto eu olhava pouco para dentro de mim, quanto eu refletia pouco sobre os meus princípios de vida, sobre as contribuições que quero deixar, sobre como eu gostaria de afetar as pessoas. Esse momento de reflexões foi convergente ao período em que eu estava desenvolvendo as atividades desta pesquisa e me debruçando em leituras sobre a decolonialidade.

Ao entender a filosofia de vida como um conjunto de ideias, valores e princípios que guiam as escolhas e as ações de uma pessoa, assim como a forma como ela percebe e interpreta o mundo ao seu redor (Jonas, 1980), destaco como essa abordagem traz clareza sobre os valores e objetivos pessoais, e como eles se relacionam com a realidade social e cultural em que a pessoa está inserida. Desse modo, voltei-me para dentro de mim e refleti sobre os ensinamentos que gostaria de deixar na sala de aula e nas minhas relações interpessoais, adotando a decolonialidade como um dos caminhos que gostaria de trilhar.

A perspectiva decolonial parte do ideal de busca por um mundo mais justo e inclusivo, em que os povos sejam considerados a partir das suas verdadeiras essências. Trata-se de uma “teoria” que visa o *paradigma outro* (Mignolo, 2000), que foi espoliado e caluniado durante séculos de existência. Contudo, muito além de pensar a decolonialidade como uma

proposta teórica e metodológica fundamental para o meu fazer científico e pedagógico, a enxergo como um projeto de vida.

Como filosofia de vida, a decolonialidade implica em uma atitude crítica e reflexiva diante do mundo, uma postura de responsabilidade e engajamento com as lutas sociais e políticas. Isso envolve um compromisso em desafiar as estruturas de poder que perpetuam a opressão e em contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Portanto, para abraçar a decolonialidade como filosofia de vida, é preciso reconhecer que nós fomos criados em uma sociedade impregnada de preconceitos que, inevitavelmente, influenciam em nossas crenças e concepções de mundo. É fundamental desaprender muitas coisas se quisermos trilhar um caminho decolonial, começando por nossas ideologias e nossas práticas.

Diante disso, destaco que o trabalho realizado na escola promoveu um exímio exercício de empatia, tanto em mim como nos alunos participantes, por compreender que mesmo não sofrendo com determinadas mazelas sociais, podemos colaborar para a mudança da realidade de muitas pessoas. Isso está materializado em algumas falas dos estudantes: *"eu iria ajudar"*, *"digo não ao racismo"* e *"precisamos lutar por isso"*.

Como pesquisadora da decolonialidade, não acho possível chegar em sala de aula discorrendo sobre preconceito, por exemplo, sem antes ter trabalhado essas questões dentro de mim. Ou ainda, levantar discussões sobre o machismo, assumindo-me feminista, e apresentar atitudes racistas, homofóbicas, capacitistas, xenofóbicas, entre outras. Por isso, foi de suma importância rever esses aspectos e partir para uma autoconscientização, pois "somos constituídos como sujeitos de discurso e de linguagem, então é óbvio que o norte e o sul estarão dentro de nós" (Souza; Hashiguti, 2022, p. 161).

Grosfoguel (2011), ao discutir sobre *lócus* de enunciação, afirma que há dois tipos: um *lócus* de enunciação social e um *lócus* de enunciação epistêmico. Para exemplificar como cada um desses *lócus* podem ser ocupados, Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2022), em entrevista com Simone Hashiguti destaca:

Suponha que você é um sujeito negro, discriminado, marginalizado pelo sistema racista. Isso não significa que você usa necessariamente uma epistemologia negra. Você pode ser negro pela sua constituição social, étnica e seu lócus social é negro, mas você pode agir e pensar como um branco, discriminando outros negros, então seu lócus epistêmico é branco (Souza; Hashiguti, 2022, p. 161).

Assim, entendo que a identidade racial de uma pessoa não é suficiente para determinar sua posição epistêmica, ou seja, sua forma de produzir e compreender o conhecimento, pois pode ser influenciada pelas perspectivas dominantes da cultura branca. Outros fatores, como a educação, a classe social, a cultura e as experiências pessoais, também podem desempenhar um papel importante na forma como uma pessoa constrói saberes.

Isso ocorre com qualquer pessoa, visto que somos atravessados por diversos discursos sociais. Há aqueles que não se reconhecem pertencentes a determinado grupo, por apresentar uma ideologia hegemônica; e há aqueles que lutam a favor dos seus direitos, mas menosprezam ou invalidam a luta de outros grupos sociais que também sofrem com a marginalização. Nesse cenário, a decolonialidade não escolhe uma pauta, ela deve estar aberta para discutir sobre qualquer mazela.

Para Cusicanqui (2010), a decolonialidade é um movimento que transcende o campo acadêmico e abrange a luta política e cultural. Assim, ela deve se basear em uma análise crítica das relações de poder que moldam a sociedade, incluindo as inferioridades de gênero, raça e classe. As estratégias decoloniais são orientadas pela ideia de que a emancipação das tolerâncias periféricas só pode ser alcançada através da ação coletiva e da construção de alternativas ao sistema moderno/colonial.

Diante do questionamento acerca de como eu gostaria de contribuir para a vida daqueles estudantes, busquei trabalhar de uma forma humanística, o que pode ser evidenciado em algumas mensagens de texto trocadas, via WhatsApp<sup>22</sup>, após o encerramento das atividades na escola.

---

22 Não realizei a correção dos textos dos alunos nesta transcrição, pois privilegiei o formato origi-

*Oii, professora eu que te agradeço por cada momento nas aulas e obrigada por me entender nos meus piores dias (Depoimento 1 – aluna Carla).*

*Oie prof! Eu que agradeço o imenso carinho, e acolhimento conosco. Levarei seus ensinamentos como “uma caixa de surpresa”, pois, me surpreendeste muito! Muito obrigado POR TUDO! És um ser de luz. E sobre os conteúdos, vi coisas, entendi coisas, ouvi coisas, em que nunca imaginaria presenciar. Confesso que no início não quis muito dá atenção rsrs, mas, seu jeito de ensinar me trouxe de volta a realidade [...] (Depoimento 2 – aluna Gabrielly).*

*Que outros milhares de alunos possam te conhecer e ter a dádiva de você passar pela vida deles, você é 10 NATÁLIA. Obrigada por todo o incentivo, e parabéns por ser essa mulher forte (Depoimento 3 – aluna Lizzy).*

*Você é memorável tia Nathalia, pela sua leveza e amor ao transmitir conhecimentos (Depoimento 4 - aluna Nara).*

Os depoimentos acima evidenciam a importância de ser uma professora/pesquisadora que se preocupe com questões que envolvem as práticas sociais. Cada uma dessas falas, me emociona muito, pois descobri, junto aos alunos, qual é a minha filosofia de vida e que deixei uma contribuição com base na empatia: “obrigada por me entender nos meus piores dias”; no afeto: “eu que agradeço o imenso carinho”; e no encorajamento: “parabéns por ser essa mulher forte”, o que fez com que os alunos me considerassem um “ser de luz”.

Com base nisso, Walsh (2013, p. 67) destaca que “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto para assumir. É um processo acional para pedagogicamente andar”, que requer aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem de todos. Nesse contexto, tomo como ponto de partida a ressignificação de práticas coloniais do poder, do saber e

---

nal enviado no momento da interação.



do ser, em busca de um estilo de vida decolonial. A seguir, trago algumas discussões que promovem a intersecção entre o Letramento Crítico, a Decolonialidade e a Linguística Aplicada.

### 3.3 TRÊS TEORIAS, UM PROPÓSITO

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

(Paulo Freire)

Este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), em que pretendi construir uma relação dialógica entre as teorias da LA, do Letramento Crítico e da Decolonialidade, pois compreendo que todas elas caminham em direção à justiça social, por meio de uma pedagogia humanística, aqui, em particular, no ensino de língua.

A Linguística Aplicada, para Moita Lopes (2009), é uma área de estudo que tem como principal objetivo entender e transformar a realidade social por meio da linguagem, da análise dos usos linguísticos e da busca por soluções. Trata-se, portanto, de uma área multidisciplinar, que utiliza os conhecimentos da linguística, da psicologia, da sociologia, da antropologia, da educação, entre outras disciplinas.

Moita Lopes (2009) parte do pressuposto de uma LA *indisciplinar, mestiça, ideológica e política* que se preocupa com problemas concretos, fugindo dos padrões disciplinares de outras vertentes de estudo que se consideram autossuficientes. Nesse sentido, estamos diante de uma base que é atravessada por outras disciplinas, por acreditar no potencial da troca de saberes e, por isso, configura-se como transdisciplinar. De acordo com Moreira Júnior (2022),

Mitigar o sofrimento humano talvez seja um dos principais serviços epistêmicos da Linguística Aplicada nos espaços em que se debruça a conhecer e promover encaminhamentos. A LA se preocupa com o humano por meio das linguagens que ele produz. A LA não se envergonha de não ser autossuficiente, de ser inacabada, uma vez que sua ciência não é extrativista, é integradora. A LA não se empalha, ela se metamorfoseia (Moreira Júnior, 2022, p. 80).

É uma corrente de estudos que busca o relacionamento entre a ciência e o ser, desvinculando-se de um ideal imaginário de que existe neutralidade, visto que “a experiência não pode ser desprezada, desde que entendida como reflexão a respeito dos problemas enfrentados” (Celani, 2016, p. 549). Desse modo, os pesquisadores que se “aventuram” nos estudos em LA devem estar abertos a metamorfose pela qual ela passa, uma vez que compartilha de *humildade* para reconhecer os seus erros e possíveis melhorias. É, pois, uma vertente fluída, dinâmica, dialógica e crítica.

Por ser uma área que não visa a completude e a neutralidade – elementos presentes na ciência positivista –, por muito tempo, foi considerada como uma ciência anormal, questionando-se, inclusive, a sua validação. Além disso, surgiu por volta de 1940, em um contexto em que era considerada como uma ramificação da Linguística, levando-se a sua terminologia ao pé da letra, isto é, a Linguística Aplicada era reduzida à aplicação da Linguística.

Apesar da visibilidade que tem atingido nos últimos anos, com estudos sobre Línguas Adicionais e a Língua Materna, ainda há preconceitos em relação à sua dinâmica, conforme observamos na fala de Moita Lopes (2006) que, ao parafrasear Pennycook (2001), afirma:

Sou da opinião de que vamos continuar a ser vistos como “o outro” no vasto campo dos estudos linguísticos, e, na verdade, cada vez mais assim, devido à natureza do que fazemos e de como o fazemos, uma vez que uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente (cf. Pennycook, 2001: 171). Tal característica

pode ser bastante problemática para campos cristalizados, seguidores de visões de conhecimento como construção de verdade (Moita Lopes, 2006, p. 17).

A LA está em constante evolução, pois se dedica a repensar suas abordagens e métodos, isso pode ser visto como um desafio para outras áreas mais cristalizadas em suas visões de conhecimento, "além de causar desconforto, representa uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis" (Moita Lopes, 2006, p. 16).

Nesse interim, temos diante de nós, uma perspectiva compromissada com o mundo em movimento que "aposta nos descaminhos e na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer. Aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares" (Fabrício, 2006, p. 60).

É importante considerar o aspecto da desaprendizagem como um dos caminhos para a compreensão das problemáticas sociais, questionando a subalternização dos indivíduos por meio da linguagem. Acredito que vivenciar os postulados da teoria decolonial, a partir desse trabalho no âmbito da LA, me fez desaprender discursos sociais que giram em torno do racismo, sobretudo, o reconhecimento de privilégios e entender que mesmo eu não sendo uma pessoa negra posso colaborar na luta antirracista.

Nesse contexto, parto da compreensão de uma LA mestiça e ideológica que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (Moita Lopes, 2009) e de uma LA crítica (Pennycook; Makoni, 2019), que se avalie e se autocritique, constantemente. Considero-a enquanto política, pois a linguagem é inseparável da sociedade. Nesse contexto, trago a perspectiva decolonial da Linguística Aplicada que prioriza as *vozes do Sul* (Pennycook; Makoni, 2019), concentrando-se nas questões sociais, políticas e culturais que os indivíduos marginalizados vivenciam.

Pennycook e Makoni (2019) criticam a supremacia dos países do norte global na produção e disseminação do conhecimento, tornando os subalternos sub-representações na pesquisa em LA. Ademais, essa abordagem considera que as teorias e práticas não são diretamente consistentes ou relevantes para o contexto do sul global, que possui suas próprias dinâmicas, sendo que a perspectiva do sul, na Linguística Aplicada, chama a atenção para a necessidade de se pensar em questões de equidade e poder nos contextos de pesquisa e de intervenção.

Celani (2016) fala sobre a importância de distinguir as questões que envolvem a teoria e a prática, bem como os conhecimentos locais e globais no horizonte da LA, a fim de que possamos compreender qual é a melhor forma de trabalhar com as questões linguísticas, priorizando os saberes compartilhados em cada contexto. Assim, enuncia que como uma missão interminável em sua prática em sala de aula, o professor deve aprimorar as suas experiências e habilidades de reconhecimento para diferenciar problemas decorrentes da teoria ou de outras fontes, e agir adequadamente em cada caso.

Logo, para ser uma linguista aplicada, devo ter em mente o compromisso de “reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento assim como de formas de vida, já que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao passo que tenta compreendê-la” (Moita Lopes, 2009, p. 39). Para a construção dessa agenda anti-hegemônica, parto da interrelação entre a LA, a Decolonialidade e o Letramento Crítico, com o propósito de revelar os discursos enraizados na modernidade, para criticá-los e *deconstruí-los*, pois

Indicar, porém, como a branquitude, a heterossexualidade e a masculinidade foram construídas consistentemente como raça, sexualidade e gênero ao torná-las visíveis no discurso escolar é um modo de desnaturalizá-los e, portanto, de chamar atenção para outros tipos de posicionamentos interacionais, por meio dos quais podemos construir outras narrativas sobre nossas vidas sociais (Moita Lopes, 2009, p. 44).

Ao desnaturalizar a branquitude, a heteronormatividade e a masculinidade, chama-se atenção para outras formas de posicionamentos interacionais, ou seja, outras maneiras de se relacionar e de interagir socialmente, que não se baseiam em categorias discriminatórias ou hierárquicas. Diante disso, no próximo tópico, discorro sobre alguns trabalhos *glocais* que buscaram relacionar essas três perspectivas teóricas no ensino de línguas.

### 3.4 SABERES GLOCAIS: LA CRÍTICA E DECOLONIAL<sup>23</sup>

*Terra de cultura viva, Chico Anísio,  
Gonzagão de Renato Aragão,  
Ariano e Patativa. Gente boa, criativa  
Isso só me dá prazer e hoje mais uma  
vez eu quero dizer  
Muito obrigado ao destino, quanto  
mais sou nordestino  
Mais tenho orgulho de ser.  
(Bráulio Bessa)*

Para essa discussão, utilizo o termo *saberes glocais* (Kumaravadivelu, 2006) que corresponde aos conhecimentos construídos no seio local, mas que, nem por isso, deixam de ter importância global, e mais, devem ser visibilizados enquanto produção científica de importante valor pedagógico e epistêmico. Conforme utilizado por Fals Borda (2007), em relação à palavra

---

23 Neste momento da minha escrita, paro para falar sobre questões dignas de nota de rodapé. Como desde o início deste trabalho, eu destaquei que aqui não há espaço de neutralidade, venho compartilhar acontecimentos datados do dia 05 de abril de 2023, dia em que vivenciei um luto duplo. Eu estou enlutada, famílias estão enlutadas, a educação está enlutada com o ataque a uma creche em Brumenau – Santa Catarina, que resultou em quatro vítimas mortais, creio que este fato é mais uma consequência dos discursos de ódio proliferados e validados em nosso país, nos últimos anos. E o segundo luto pelo qual passei foi o falecimento da minha avó materna, em que precisei manter-me forte para acolher a minha mãe e para permanecer com a escrita deste trabalho.

*glocalização*, altera-se o “b” de bárbaro pelo “c” de coração, em um sentido crítico e local que repercute esperança contra os efeitos da globalização. Com isso, o *glocal* simboliza o global localizado, mais o local globalizado.

De acordo com Celani (2016, p. 550), “saber, cultura e linguagem não devem ser entendidas como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução”. E completa: “localidade é um discurso em um contexto e só pode ser definido em relação ao global”. Isso significa que, para entender um fenômeno local, é necessário considerar o seu contexto mais amplo e como ele se relaciona com outros contextos culturais e sociais em todo o mundo. Com isso, justifico a minha escolha por discorrer sobre algumas pesquisas produzidas com base no viés *glocal* e que relacionam as três abordagens teóricas, metodológicas e vivenciais apresentadas ao longo das seções.

O Grupo de Pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET)<sup>24</sup> foi formado em 2013, na Universidade Federal de Alagoas (*Campus* A.C Simões). Atualmente, é coordenado pelo professor Dr. Sérgio Ila e reúne estudantes e pesquisadores da graduação, especialização, mestrado e doutorado. Em 2022, ingressei no grupo de pesquisa, momento em que comecei a acompanhar as discussões e os trabalhos que estavam sendo realizados no âmbito da LA, correlacionados ao Letramento Crítico e à Decolonialidade, partindo de preocupações com a capacitação de profissionais de Línguas Adicionais e de Língua Materna.

Dentro da universidade pública, no estado de Alagoas, na região nordeste do país, desenvolvemos estudos que comportam o relacionamento pragmático entre os conhecimentos locais e globais, com base em trabalhos que consideram as temáticas do racismo, da homofobia, do machismo, da xenofobia, entre outros; como protagonistas.

Moreira Júnior (2022), professor de Língua Espanhola, defendeu a tese intitulada “A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de lín-

---

24 Espelho do grupo: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6536183523806549](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6536183523806549).

gua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió". Ao longo deste trabalho, é possível observar como ele aborda a questão do racismo de forma simbólica e afetiva, trazendo elementos que nos fazem sentir a preocupação de um *linguista aplicado emocionado*, conforme ele mesmo pontua. Partindo de uma discussão sobre questões de violência racial, com base na metodologia da Investigação-Ação Participativa (Fals Borda, 1994), o autor elenca um problema local que envolveu a professora da rede particular de ensino de Maceió, Taynará Silva, que foi vítima de racismo no próprio ambiente de trabalho.

Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida durante o período pandêmico, em que a maior parte das interações ocorreram por meio de grupos no WhatsApp, com os alunos de uma escola pública localizada na zona periférica de Maceió-AL. Moreira Júnior (2022) propôs atividades em que os alunos fossem convidados a refletir sobre diversas situações de racismo que ocorrem no dia a dia, como identificá-las, o que fazer nessas circunstâncias, além de promover a empatia diante da situação vivenciada por Taynará. Assim, solicitou que os alunos produzissem *histórias endereçadas*, ou seja, cartas de apoio à vítima, se solidarizando com a situação pela qual ela passou. Estas mensagens chegaram às mãos da professora que ficou muito contente com a discussão em torno da sua história. Posteriormente, compuseram um *e-book*, intitulado *Mi Mensaje a Taynará*.

Acredito que este estudo tem muito a contribuir para futuras pesquisas na área da LA, uma vez que também trabalhei com questões raciais, busquei evidenciar as histórias dos alunos que passaram por situações de discriminação, bem como promover a empatia daqueles que nunca passaram por isso, mas que reconhecem as consequências dessa tormenta. Trata-se de um tema que está presente em todos os lugares da nossa sociedade [infelizmente], por isso, as discussões não se esgotam. Ao trazer um caso local, ele conseguiu fazer com que os alunos percebessem que essa problemática não está longe da realidade deles, em que costumam acompanhar apenas nos noticiários da TV. De acordo com o autor:

A notoriedade da história de alguém da mesma localidade dos sujeitos/alunos envolvidos repercutiu na compreensão e reconhecimento do racismo como um problema local e presente no convívio social deles, no engajamento desses jovens em conhecer a narrativa de alguém próximo e na ação a favor da transformação, em forma de solidariedade, no desenvolvimento da empatia (Moreira Júnior, 2022, p. 103).

Ao tomar conhecimento da história de alguém próximo que foi vítima de racismo, os alunos passaram a se conscientizar sobre a desigualdade racial em sua comunidade e se envolveram ativamente na luta contra ele, tornando a questão concreta e tangível, o que pode ter incentivado uma atuação mais engajada em prol da transformação.

Outra pesquisa desenvolvida na esteira local, foi a dissertação de Marques (2020), intitulada “Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Este trabalho partiu da experiência do pesquisador enquanto docente de Língua Inglesa de uma turma do 3º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudioso relacionou os três eixos teóricos por meio de uma pesquisa autoetnográfica, em uma escola pública localizada em região periférica, em que as aulas ocorreram sob a vigência da pandemia da Covid-19.

Mesmo diante de todos os desafios enfrentados, considero que ele conseguiu “plantar uma semente” para a problematização e reflexão crítica frente às temáticas abordadas que foram: o sexismo, o preconceito racial e o preconceito de gênero. Conforme destacado pelo autor: “no curto tempo que estive com os alunos na modalidade presencial, os estudantes descobriram que são capazes de realizar atividades de compreensão oral e escrita em língua inglesa e que a sala de aula pode ser um espaço debate de ideias e desconstrução de preconceitos” (Marques, 2020, p. 106).

Nesse sentido, chamo atenção para o tópico “Professor, essa menina sou eu!”, em que o autor apresenta a análise de uma aula sobre violência sexual, na qual tornou-se testemunha de situações que ocorreram com as suas próprias alunas. Com isso, identifico como as pesquisas nessa ver-



tente têm colaborado para a visibilidade de histórias de dor que, até então, encontravam-se silenciadas, por uma série de fatores que estabelecem as relações sociais. A estudante sentiu-se à vontade para falar sobre algo tão doloroso, em uma aula de Língua Inglesa, ministrada por um professor do sexo masculino. Isso nos mostra o quão é importante trazer temas como estes para a sala de aula, visto que fazem parte da vida de muitas pessoas.

Além das pesquisas realizadas na escola, o grupo LET também tem promovido cursos de formação de professores, como forma de proporcionar um contato com as teorias, a partir de leituras, discussões e planejamentos que foquem em problemáticas sociais e que levem os docentes ou futuros docentes a refletirem sobre as suas atividades pedagógicas. Um dos trabalhos realizados nessa perspectiva foi a dissertação de Araújo (2018), intitulada “Formação inicial de professores de espanhol no Projeto Casas de Cultura no *Campus*: ecologia de saberes e letramento crítico” que, a partir da metodologia autoetnográfica, relatou as suas experiências como *formadora em formação*, as conquistas e os desafios encontrados nesse percurso.

A pesquisadora levou diversos materiais para os encontros, como músicas e livros que fizeram com que os alunos discutissem sobre questões sociais importantes, como a violência praticada contra a mulher negra, a partir do trabalho com a música *Geni y El Zepelín*, de Chico Buarque. Compreendo a importância de pesquisas como essa para a inspiração de futuros profissionais preocupados em desestabilizar as estruturas do mundo moderno/colonial em que vivemos.

Diante disso, cabe destacar que mesmo a pesquisa sendo desenvolvida em uma língua diferente da qual o docente e/ou o pesquisador trabalha, a essência desses estudos é a mesma, isto é, focada na promoção de debates que partam de situações reais, presentes no convívio humano. Ademais, referencio dois trabalhos que produzi baseados em dados preliminares desta pesquisa: “*Precisamos lutar até o fim*”: práticas de in-

*surgência evidenciadas a partir do gênero fotodenúncia*<sup>25</sup> e *(Re)existência e afirmação da identidade negra: o slam como recurso mediador da práxis escolar*<sup>26</sup>. Em suma, reafirmo a necessidade de conhecermos pesquisas que contribuem para o protagonismo e para a transformação social, partindo de saberes compartilhados com os quais os alunos estão familiarizados, mas que acabaram naturalizando-os em decorrência da composição dos currículos escolares e acadêmicos e do modelo ideológico de sociedade em que fomos *(des)educados*.

Após essa discussão, parto para o próximo capítulo, no qual apresento os caminhos percorridos em busca de uma prática transformadora, ou seja, o processo metodológico da pesquisa.

---

25 Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/126/showToc>. Com este trabalho, fui premiada com Excelência Acadêmica, pelo Fundo de Apoio à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

26 Disponível no e-book 'Linguagem e ensino em caminhos paralelos', EDUNEAL, 2023.

# 4

## CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA (?)

Para iniciar as discussões sobre os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa, trago o conceito de *prática transformadora*, por considerar o fazer docente como um processo inacabado de aprendizagens e desaprendizagens. Tilio (2021) propõe uma compreensão crítica a respeito da Teoria dos Multiletramentos, idealizada pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG), em 1996. Segundo o autor, essa teoria apresenta quatro fatores integrantes que são: 1. Prática situada (*situated practice*); 2. Instrução aberta (*overt instruction*); 3. Enquadramento crítico (*critical framing*); e 4. Prática transformada (*transformed practice*).

Em relação à *prática situada*, no contexto da sala de aula, compreende-se que os conhecimentos compartilhados pelos alunos devem ser o ponto de partida para as discussões, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem tenha sentido para eles, pois os conteúdos e temáticas trabalhados conversam com práticas concretas do uso da língua. A minha proposta partiu da ideia de prática situada, baseada em temáticas que fazem parte da situação social dos participantes da pesquisa, tais como a vulnerabilidade que vivenciam em sua comunidade e as questões que envolvem o preconceito racial. Nessa perspectiva, entendo que “estabelecer uma prática situada significa criar condições para que os alunos sejam situados (como se estivessem ‘imersos’) em práticas sociais que lhes sejam familiares e/ou que lhes pareçam relevantes” (Tilio, 2021, p. 36).

O segundo elemento nomeado como *instrução aberta* tem o objetivo de “promover um entendimento consciente, sistemático e analítico de

conteúdos por meio da descrição e interpretação de diferentes modos de significação, investindo notadamente na análise e exploração de gêneros e práticas discursivas" (*Ibidem*, p. 37). Isso foi realizado a partir dos gêneros Fotodenúncia e Poetry Slam, em que promovi reflexões sobre as situações de vida dos moradores do bairro, conduzi os estudantes a uma experiência de imersão naquela realidade, além de trazer discussões sobre o racismo e apresentar discursos e frases preconceituosas, com o intuito de levá-los a observar o contexto com mais criticidade.

O *enquadramento crítico* ou postura crítica diz respeito ao processo de criatividade dos estudantes que é construído e desenvolvido a cada nova experiência. Neste elemento, observei a formação de opinião dos participantes em que, no decorrer das atividades, foram se transformando em concepções diferentes, apontando para uma postura reflexiva e caráter responsivo na busca pela resolução dos problemas: "*eu já convivo aqui, porque eu tenho família nessa área, mas eu nunca tinha parado, como a gente parou hoje, pra observar, pra discutirmos sobre o assunto [...], é indignante, isso precisa ser mudado urgentemente*"<sup>27</sup>.

O último elemento proposto pela pedagogia dos multiletramentos é a *prática transformada*, que é considerada como o ponto de chegada, não numa perspectiva de finalização, mas de meta a ser alcançada. No entanto, sobre a nomenclatura, Tilio (2021) afirma que a palavra *transformada* pode levar a uma interpretação de que o trabalho foi concluído, enquanto a opção *transformadora* apresenta um caráter mais dinâmico e processual, remetendo à uma construção contínua de conhecimento.

Desse mesmo modo, reconheço que o termo *prática transformadora* se aplica melhor aos estudos do letramento crítico e da decolonialidade, uma vez que pressupõe um movimento de retroalimentação: discussão, reflexão, crítica, ação. A ação, ou prática transformadora, não pode ser vista como o fim do processo, mas como um novo começo de reavaliação.

---

27 Fala da aluna Gabrielly.

Para um trabalho que convirja a prática situada à prática transformadora no processo de desenvolvimento do letramento crítico, a partir de temáticas decoloniais, é preciso considerar a realidade do aluno, as mazelas pelas quais ele passa, quais são os temas mais recorrentes em suas relações familiares e sociais e quais são os textos que esse aluno lê, ouve e produz.

Outrossim, partindo do objetivo central desta pesquisa que é analisar a percepção dos participantes da pesquisa em atividades de leitura, escrita e discussão em Língua Portuguesa, baseadas em práticas de Letramento Crítico e Decolonialidade; reconheço a relevância de abordar questões que permeiam as atividades humanas imbricadas em relações de poder.

Nesse contexto, optei pela realização de uma pesquisa de base qualitativa, por essa abordagem ter como foco a análise e a interpretação de aspectos que fornecem compreensões mais detalhadas sobre as investigações (Marconi; Lakatos, 2010), e por considerá-la mais colaborativa para este estudo, articulando o ensino às vivências humanas. Assim, com o propósito de promover práticas transformadoras, resolvi trilhar os caminhos da pesquisa-ação.

#### **4.1 PESQUISA-AÇÃO: CONHECER PARA AGIR**

A pesquisa-ação é, recorrentemente, confundida com a pesquisa participante, entretanto, é necessário esclarecer que a pesquisa-ação não está limitada à participação do pesquisador nas atividades desenvolvidas no *lócus* do estudo, mais que isso, há o objetivo de transformar a realidade por meio de um exercício de conscientização coletiva e/ou através de uma mudança concreta, em face da problemática averiguada e explorada. Assim, “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (Tripp, 2005, p. 448).

É difícil identificar quando a pesquisa-ação surgiu, uma vez que, desde os primórdios, o homem apresenta a ânsia de investigar a sua própria prática (Franco, 2005). Neste estudo, por exemplo, busquei analisar o cenário investigado, bem como as minhas práticas, por meio de um *projeto de cooperação*<sup>28</sup>.

Diante do exposto, compreendo a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos” (Thiollent, 1986, p. 15). Corroboro com o autor quando diz que mesmo que a pesquisa-ação privilegie o empirismo, não descarta o quadro teórico que movimenta esse método, sem o qual as pesquisas nesta vertente não fariam sentido.

A pesquisa-ação, portanto, relaciona dois objetivos específicos, são eles: 1. *Objetivo prático* que pressupõe a identificação do problema central da pesquisa, levantamento de soluções e propostas de ações que auxiliem o agente na sua atividade transformadora da situação, devendo levar em consideração que nem todos os problemas identificados poderão ser resolvidos a curto prazo; 2. *Objetivo de conhecimento* que busca informações de difícil acesso e que servem de base para aumentar o nosso conhecimento sobre as situações verificadas e vivenciadas (Thiollent, 1986).

Escolhi esse caminho metodológico porque, ao observar o contexto do estudo, identifiquei alguns problemas, tais como: 1. A naturalização da precariedade do bairro em que os estudantes moram e estudam, isto é, eles não conseguiam observar aquele ambiente de forma crítica e identificar que havia problemas e eles deveriam ser solucionados, a partir de uma mobilização coletiva; e 2. A carência de discussões em sala de aula e de aprofundamento a respeito de questões que envolvem o preconceito

---

28 Quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador. A maioria das dissertações utilizam este tipo de projeto (Tripp, 2005, p. 454).

racial, desde o que é; como acontece; quem sofre; como apresentar uma postura antirracista; até a própria identificação de termos e atitudes racistas.

Essas questões fizeram-me planejar atividades que levassem à conscientização, na perspectiva freiriana, que não está restrita a apenas ter consciência, mas a construir argumentos em prol de direitos. Por meio dessa conscientização, iniciei um trabalho com fins a transformação daquela realidade.

Nesse sentido, destaco a importância de considerar tanto as questões teóricas a ser discutidas durante as oficinas, como também a experiência prática, pois se eu não tivesse visualizado a realidade física do bairro e ouvido os moradores, no decorrer da oficina com o gênero fotodenúncia, eu não conseguiria conhecer a dimensão real da questão; assim como, se eu não tivesse trabalhado com a temática do racismo, não saberia das feridas que alguns dos meus alunos carregam por sofrerem com essa violência. Desse modo, pude associar os conhecimentos epistêmicos que tenho às vivências em *lócus*.

De acordo com Tripp (2005, p. 458), ao buscar um trabalho que visa contornar as limitações, observa-se uma mudança no modo de pensar, assim, “você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social”. Realizar esse exercício foi algo que almejei desde o momento em que me dispus a realizar um trabalho protagonizado pelos alunos.

Para o desenvolvimento das minhas ações, segui alguns princípios (Thiollent, 1986) que orientam os estudos em pesquisa-ação: *a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada*, algo que ocorreu desde a escolha dos gêneros que iriam ser trabalhados ao longo das oficinas, até o encerramento das atividades com o compartilhamento de experiências; *b) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação*, isso ocorreu por meio da escol-

ha das temáticas a serem trabalhadas, pois foram movidas por discussões e sentimentos espontâneos no decorrer das aulas; c) *o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada*. Com isso, como trata-se de problemáticas que carecem de uma discussão a longo prazo, como a questão da vulnerabilidade social e o racismo, foquei no esclarecimento das problemáticas; e d) *a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados*, esse movimento ocorreu ao passo em que propus atividades nas quais os participantes eram instigados a refletir, tornando “mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas” (Thiollent, 1986, p. 18).

No ambiente educacional, a pesquisa-ação é utilizada como uma estratégia para que professores e pesquisadores possam investigar sobre o seu próprio contexto de atuação, melhorando a sua metodologia com base nos resultados alcançados pelos alunos. Em vista disso, é preciso colocar em prática as quatro fases básicas desse método de pesquisa, a saber: o planejamento, a ação, o monitoramento e a descrição, e a avaliação, compreendendo essas etapas como cíclicas, ou seja, elas estão em constante movimentação e imbricadas umas nas outras. Com isso, “ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo” (Tripp, 2005, p. 454).

Em vários momentos, ao longo da execução desse trabalho, realizei esse movimento de planejar, avaliar o meu próprio planejamento e para realizar ajustes. Dessa forma, percebo o quanto a pesquisa-ação ajudou-me a normalizar essa mudança metodológica guiada pelo fazer docente que, anteriormente, eu compreendia como se tudo estivesse “dando errado”, ou como falta de organização.

Para desenvolver uma pesquisa-ação, é fundamental conhecer com propriedade a realidade a ser analisada. Esse foi outro motivo que justificou a opção por este método, tendo em vista que o cenário da pesquisa



me é familiar, não tanto ao ponto de naturalizar os problemas, nem pouco ao ponto de não possuir um vínculo, uma inquietação e um anseio por mudança, questões estas que discuto no próximo tópico.

## 4.2 O “PRIMEIRO CONTATO”

A instituição escolhida para ser o *lócus* da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na Rua Genésio Moreira, S/N, bairro São Francisco, na cidade Palmeira dos Índios – Alagoas. A Escola Estadual Manoel Passos Lima<sup>29</sup> encontra-se vinculada à Secretária de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC – AL) e dispõe do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano), tendo seu funcionamento nos turnos matutino e vespertino.

A escola está localizada em zona periférica da cidade, próxima a ruas sem calçamento e sem saneamento básico. Alguns alunos moram no mesmo bairro em que a escola está localizada e vão a pé até o local, enquanto outros moram em diferentes bairros da cidade, precisando de transporte para acesso, assim, a maioria utiliza os ônibus disponibilizados pela prefeitura.

A escolha da referida instituição se deu pelo fato de eu ter desempenhado atividades nesse local, na função de bolsista, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em turmas do 8º e do 9º ano; e por ter desenvolvido dois estágios supervisionados, durante a minha graduação, em turmas do 9º ano e do 2º ano do Ensino Médio.

Diante disso, pude observar algumas demandas estruturais, tais como: ruas sem calçamento e sem saneamento básico; locais com acúmulo de água, principalmente, no período chuvoso, levando à proliferação de

---

29 De acordo com dados do IDEB (2021), apenas 30% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola possuem aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Informação disponível em: <https://qedu.org.br/escola/27014037-escola-estadual-manoel-passos-lima>.

insetos; e questões sociais, como: alunos de baixa renda; com problemas de ansiedade, depressão, uso de drogas ilícitas e fatores que envolvem a sexualidade. Gostaria de “abrir um parêntese” para esta questão, pois, desde esse período, as problemáticas apontadas já me incomodavam, mas nunca havia pensado em trazer essas discussões para a sala de aula (também não sabia como).

Esses problemas justificam a necessidade de desenvolver um trabalho em torno da leitura crítica e formação cidadã, uma vez que as problemáticas apontadas podem corroborar para a dificuldade de aprendizagem, neste caso, em leitura e escrita, fazendo com que o estudante chegue em séries posteriores com *déficits* em questões basilares. Outrossim, cabe a ressalva de que com a pandemia da Covid-19, algumas dificuldades foram intensificadas, passando por um período de aulas remotas em que os professores, alunos e demais profissionais da educação pública não estavam familiarizados com as tecnologias e nem possuíam os recursos financeiros para tal.

Com o retorno das aulas presenciais, no primeiro semestre de 2022, ressurgiu a esperança de resolver e/ou amenizar alguns problemas causados à aprendizagem dos alunos. No entanto, é sabido que essas questões não serão solucionadas de forma imediata, pois dependem de um planejamento com resultados processuais. Nessas circunstâncias, realizei esta pesquisa com o intuito de colaborar para a melhoria desse local em que sempre fui acolhida pelos professores, gestores, alunos e demais funcionários.

Minha última ida à escola foi no ano de 2020, então, de certa forma, eu sabia que as coisas não estariam iguais, tanto em relação à configuração física do local como aos próprios alunos. Confesso que o retorno à escola depois me assustou, pois não esperava encontrar o bairro ainda em situação precária. A escola ainda estava em reforma (iniciada há dois anos), o que causava uma desorganização no ambiente, visto que a instituição não tinha um espaço adequado para que os alunos pudessem sentar-se, conversar, brincar e lanchar.

Quanto aos professores, era nítido o desgaste físico e psicológico que as aulas remotas e a pressão por resultados geraram. Em relação aos alunos, em muito momento, os vi pedindo para conversar com a coordenadora, pois estavam apresentando pensamentos suicidas; alguns chegavam mutilados na escola; adolescentes grávidas; alto índice de evasão e muitos problemas relacionados à frequência, mesmo com o projeto de busca ativa<sup>30</sup>, implementado pelo Governo Estadual.

Nesse sentido, trago o termo “*primeiro contato*” entre aspas, no título, porque obviamente não foi o meu primeiro contato com a escola participante, mas, e principalmente, por me deparar com uma realidade diferente da que eu observei na minha última visita, revelando problemas que não estavam em evidência naquele período. Isso porque eu nunca havia visitado o bairro da escola (apenas algumas ruas) e observado a situação em que ele se encontrava, e porque os próprios alunos não apresentavam tantas dificuldades como agora. O que faz-me lembrar da célebre frase de Heráclito quando diz que “nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!”

#### 4.3 QUEM FEZ ACONTECER?

A pesquisa foi realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Manoel Passos Lima, entre os meses de agosto a dezembro de 2022. As atividades foram desenvolvidas nas duas primeiras aulas da segunda-feira, semanalmente, e no turno matutino. A classe contava com 25 alunos matriculados, no entanto, apenas 15 frequentavam as au-

---

30 Promove estratégias interinstitucionais em parceria com o Ministério Público do Estado de Alagoas (MP-AL) e Conselhos Tutelares, que incluem, dentre outras ações, identificar os estudantes infrequentes, o motivo de sua ausência na escola e implementar Plano de ação do Programa Estadual de Busca Ativa Escolar. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/noticia/alagoas-institui-programa-estadual-de-busca-ativa-escolar>.

las<sup>31</sup>. Todos os discentes frequentes participaram das oficinas, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com faixa etária entre 17 e 21 anos. Para título de análise, fiz um recorte dos dados, priorizando os alunos que mais se engajaram na execução das atividades propostas, totalizando 10 estudantes, 5 meninas e 5 meninos.

Conforme já mencionado, gostaria de esclarecer que não atuei como docente da turma em questão. Embora tenha desenvolvido as oficinas planejadas como professora-pesquisadora, os estudantes da escola tinham uma professora de língua portuguesa efetiva que, na maior parte das vezes, se ausentou da classe nos momentos de realização das atividades. Em relação aos participantes da pesquisa, apresento-lhes a seguir<sup>32</sup>:

*Lizzy*<sup>33</sup> – Tem 19 anos, é uma garota parda, possui cabelos negros e cacheados. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Estudou as séries iniciais do ensino fundamental em escola particular e, a partir do 6º ano, em escola pública. Aprendeu a ler com 5 anos e possui poucos livros em casa. A sua mãe é professora e o pai autônomo. É uma aluna muito inteligente e realiza todas as tarefas propostas, contudo, passa muito tempo mexendo no celular e não tem muita paciência com os colegas. Relatou-me que estava passando por alguns problemas com dois professores da escola, mas não se aprofundou no que, de fato, aconteceu.

*Gabrielly* – Tem 18 anos, é uma garota branca, possui cabelos longos castanhos e lisos. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública, aprendeu a ler com 6 anos e possui poucos livros em casa. A sua mãe é enfermeira e o pai mecânico. Considero-a uma estudante muito participativa, sempre comentava a respeito dos temas trabalhados e costumava me procurar para tirar dúvidas sobre as atividades, além disso, apresentava-se muito competitiva.

---

31 Trata-se de uma situação vivenciada por quase todas as turmas da escola, que sofre com a evasão dos estudantes.

32 As informações apresentadas foram construídas a partir das respostas ao Questionário do Aluno Colaborador (Apêndice B) e das minhas observações em sala de aula.

33 Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos participantes.

*Carla* – Tem 19 anos, é uma garota branca, possui cabelos curtos castanhos e lisos. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública, aprendeu a ler com 5 anos e possui poucos livros em casa. Nunca faltou nenhuma das oficinas que desenvolvi, talvez por sua madrastra trabalhar nos serviços gerais da escola e ambas irem justas todos os dias. Foi assim que conheci um pouco da história dela, pois, em alguns momentos, quando tive oportunidade de conversar com a sua madrastra, eu soube que a avó da garota estava passando por um problema muito sério de saúde, e Carla precisava cuidar dela no contra turno escolar. Isso talvez explique o porquê de a aluna apresentar um semblante triste e, as vezes, não querer realizar as atividades que eu propunha.

*Nara* – Tem 18 anos, é uma garota negra, possui cabelos negros e crespos. Reside no bairro Xukurus, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública, aprendeu a ler com 6 anos e possui poucos livros em casa. A profissão da sua mãe é diarista. É tímida e não participava muito oralmente, contudo, sempre realizava as atividades solicitadas, pedia ajuda quando possuía dificuldades e era muito atenta. Não interagia com os colegas nos intervalos entre as aulas, com exceção de uma aluna branca, que faltava muito e quando estava presente, passava a maior parte do tempo nas redes sociais.

*Vitória* – Tem 17 anos, é uma garota branca, possui cabelos longos castanhos e lisos. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública, aprendeu a ler com 7 anos, possui poucos livros em casa e nas horas vagas gosta de assistir TV. Seus pais são autônomos. É uma aluna muito inteligente, com a qual tive contato desde da época do PIBID, sendo que a produção textual que ela fez naquele período tornou-se destaque na escola. No entanto, percebi que agora ela está mais dispersa, realiza as atividades, mas não com tanta dedicação como fizera em outros momentos.

*Leandro* – Tem 19 anos e é um rapaz pardo. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública e aprendeu a ler com 4 anos. É filho de uma professora e de um policial. O

estudante afirmou que possui livros em casa, mas que sente dificuldades em produção escrita por medo de errar, falta de hábito, falta de domínio do conteúdo e que possui dificuldade de organizar as ideias dentro do texto. Consegui perceber essas questões, ao longo das oficinas, pois ele apresentava discussões relevantes, mas na hora de construir o texto tinha dificuldade de organizá-lo.

*André* – Tem 18 anos e é branco. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública e aprendeu a ler com 10 anos. Sua mãe é dona de casa e o pai autônomo. André possui Transtorno de Espectro Autista (TEA). Conheci-o quando ele estudava no 9º ano, no momento que desenvolvi as atividades como bolsista do PIBID. Sempre foi participativo, lia os textos em voz alta, realizava as produções textuais e tinha uma habilidade expressiva de leitura e compreensão. Infelizmente, não pude contar com a presença dele em todas as oficinais, uma vez que a sua cuidadora não podia ir à escola às segundas-feiras, e como as minhas oficinas ocorriam nesse dia, ele não estava presente. Em alguns momentos, quando precisei trocar o dia da oficina, em razão da logística da escola (provas, eventos, jogos da copa, reforma, etc.), encontrei-me com ele. As suas produções, para mim, seguem um raciocínio muito interessante, por esse motivo, escolhi um dos textos desse aluno para análise.

*Joaquim* – Tem 17 anos e é negro. Reside no bairro Vegas, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública e aprendeu a ler com 6 anos. Afirmou que possui muita dificuldade para estudar em casa, pois não possui livros e nem internet, também é o único da turma que não possuía celular. Gosta de ouvir músicas e praticar esportes. É tímido, não se expressa muito oralmente, mas é esforçado: nunca faltou nenhuma das oficinas, prestava atenção, realizava as tarefas e pedia ajuda aos colegas e professores. Joaquim e seu irmão (que também estuda na escola) moram com a avó e pareciam não ter um bom relacionamento com os pais, algo que ficou evidente quando eu lhe entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Percebi que ele ficou meio desconfortável quando eu falei para levar para os seus pais assinarem, então,

perguntou-me se não poderia ser a avó, o que me fez perceber que deveria ter utilizado a expressão “responsável legal”, ao invés de “pais”, visto as diversas configurações de família existentes.

*Wagner* – Tem 19 anos e é pardo. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública e aprendeu a ler com 6 anos. O estudante afirmou que não possui livros em casa e que gosta de assistir TV nas horas vagas. Sobre as dificuldades em escrita, destacou que não tem muito hábito de escrever e possui dúvidas em relação a regras gramaticais. É vergonhoso, mas participava das interações em sala de aula, percebi que ele possuía dificuldade de compreensão, talvez ele sabia disso e por esse motivo tenha medo de falar e ser caçoado pelos colegas. Sendo assim, dei uma atenção especial para esse estudante na hora de realizar as produções escritas.

*Bruno* – Tem 20 anos e é pardo. Reside no bairro São Francisco, em Palmeira dos Índios. Sempre estudou em escola pública e aprendeu a ler com 8 anos e não possui livros em casa. O seu pai é moto táxi e a mãe dona de casa. É muito participativo e, embora, ele não tenha frequentado as oficinas com o gênero fotodenúncia, pois havia se afastado da escola para trabalhar; quando iniciei a oficina sobre o racismo, ele era um dos alunos que mais participava e mais tinha vontade de realizar as atividades. A título de exemplo, posso citar um exercício de leitura e compreensão que fiz a partir dos Slams produzidos pela artista *Flormands* (Apêndices F e G), em que Bruno foi o único que respondeu todas as questões, trouxe elementos de reflexão e suas respostas, inclusive, excediam as linhas que disponibilizei na folha da atividade. Em alguns momentos de conversa, ele falou que gosta muito de motos e que pratica “racha”<sup>34</sup> aos fins de semana com um grupo de amigos, em espaços reservados, também mencionou como as pessoas veem a prática do racha e associam a algo exercido por pessoas de má índole, o que lhe incomodava bastante.

---

34 São competições de velocidade e habilidade. É considerado legal quando acontece em um local particular, como um autódromo, ou em uma via fechada com autorização do poder público, mas quando ocorre em via aberta à circulação de pedestres torna-se ilegal. Disponível em: <https://doutormultas.com.br/tirar-racha>.

Além dos alunos, esta pesquisa contou com outros participantes que auxiliaram na execução deste trabalho:

*Amanda* – É uma jovem artista negra residente da zona periférica da cidade de Maceió – AL. Estudante do curso de Letras Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Produz slams que reverberam denúncias e gritos de resistência contra a opressão dos povos marginalizados. Ajudou, nesta pesquisa, cedendo algumas das suas poesias para que eu trabalhasse em sala de aula e gravou um vídeo dedicado, exclusivamente, aos alunos, falando sobre como conheceu esse gênero artístico, quando começou a produzir as poesias, quais eram os seus objetivos; apresentou uma das suas letras e explicou os sentidos ali presentes.

*Moradores do bairro e Professor de Educação Física* – Durante a segunda oficina com o gênero fotodenúncia, encontramos alguns moradores e trabalhadores do bairro, com os quais tivemos a oportunidade de conversar. Tornaram-se figuras marcantes para a pesquisa, uma vez que suas falas promoveram reflexões profundas nos alunos e os fizeram perceber situações naturalizadas por eles em relação à comunidade que estudam e residem.

Esses participantes colaboraram de forma singular para a realização desta pesquisa. Os alunos, os moradores do bairro e a artista que cedeu as suas letras de slam oportunizaram debates profícuos a respeito das temáticas escolhidas para este trabalho. Após a apresentação dos participantes, parto para o detalhamento dos instrumentos utilizados.

#### **4.4 INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL ANALÍTICO**

*Observação* – Utilizei a observação, pois como se tratava de uma realidade que não fazia parte do meu dia a dia e por terem se passado mais dois anos da última visita que realizei à escola, achei prudente observar



as condições da estrutura física da instituição, o andamento das aulas e o comportamento dos alunos. Registre essas informações por meio de um roteiro de observação (Apêndice C).

A observação auxiliou na escolha, na formulação do problema, na análise e na interpretação dos dados, sendo realizada de forma *simples* em que, inicialmente, observei a realidade enquanto espectadora, entre os dias 15 de agosto de 2022 a 05 de setembro do mesmo ano; e, em seguida, durante todo o processo, utilizei a observação *participante*, conhecendo o grupo a partir do seu próprio interior (Gil, 1994).

*Entrevista* – É um instrumento utilizado “para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, fazem ou fizeram” (*Ibidem*, p. 113). Utilizei o tipo de entrevista *focalizada*, com o intuito de verificar os sentimentos que os alunos experienciaram a partir da visita ao bairro, na oficina sobre a fotodenúncia. As perguntas foram direcionadas a 5 dos 10 alunos presentes. Também utilizei a entrevista *informal* com os moradores e com pessoas que trabalham no bairro, pois não tinha um roteiro para a entrevista e nem constava no meu planejamento, ocorreu de forma natural, conforme íamos caminhando pelas ruas da comunidade. Ambas entrevistas ocorreram no dia 19 de setembro de 2022.<sup>35</sup>

*Questionário* – É um instrumento de investigação composto “por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, etc.” (Gil, 1994, p. 128). Utilizei com o objetivo de obter informações em relação aos gostos e aos interesses dos alunos, no dia 15

---

35 Como as duas entrevistas priorizaram a conversa espontânea com os participantes, de acordo com as experiências de cada um, não foi traçado um roteiro prévio, por esse motivo, as questões não estão anexadas em forma de apêndice. Essas entrevistas foram gravadas e, a título de exemplo, apresento algumas perguntas direcionadas aos participantes: 1. Qual foi a sua sensação a partir da visita realizada no bairro? 2. Você já havia percebido essa realidade? 3. Em sua opinião é necessário realizar alguma mudança? 4. Quem são os responsáveis pela situação e pela mudança? (questões direcionadas aos alunos); 1. O que você acha do bairro onde reside? 2. Sempre foi dessa forma? 3. Alguém já procurou alguma melhoria? 4. Essa realidade lhe incomoda? (questões direcionadas aos moradores).

de agosto de 2022. O questionário do aluno colaborador foi respondido por 15 estudantes e contou com 7 questões pessoais; 2 questões sobre formação escolar; e 6 questões sobre atitude diante da leitura e da escrita (Apêndice B).

Por meio das respostas, identifiquei os gêneros textuais que os discentes mais gostavam de ler e de produzir, as linguagens que estavam mais familiarizados (oral, visual, escrita, multimodal, etc.), além de conhecer um pouco sobre a realidade de cada um, com base em perguntas sobre acesso a livros e à internet em casa. Os resultados obtidos, com base no questionário, favoreceram a escolha dos gêneros fotodenúncia e poetry slam e das temáticas discutidas por meio de cada um deles.

*Diários reflexivos*<sup>36</sup> – Foi um instrumento utilizado por mim, em que, ao final de cada dia letivo, eu produzia um texto narrativo e avaliativo sobre a minha prática e sobre a interação dos participantes. Escolhi o diário reflexivo, pois acredito que escrever e ler sobre o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação, considerando que a rotina pode “nos impedir de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos, em que o diário é uma espécie de oásis reflexivo” (Zabalza, 2004, p. 136). O material totaliza 10 diários reflexivos, sendo 5 correspondentes às oficinas com a fotodenúncia e 5 às oficinas com o slam, cabe destacar que cada diário representa 2 aulas de 50 minutos cada, totalizando 20 aulas<sup>37</sup>.

*Produções escritas* – As produções representam, de forma concreta, as concepções dos alunos frente às temáticas trabalhadas, o que foi ou não apreendido durante esse período da pesquisa. Trata-se, pois, de dois

---

36 Os alunos não fizeram diários reflexivos, as impressões foram compartilhadas a partir de conversas, via WhatsApp.

37 No planejamento inicial, esperava desenvolver mais oficinas, no entanto, algumas situações acabaram interrompendo o andamento das atividades, dentre elas: jogos da copa em que os alunos da rede estadual foram dispensados das aulas; reforma da escola; eleições de 2022, pois a escola é colégio eleitoral; e avaliações semestrais. Além disso, gostaria de destacar que não foi possível gravar as oficinas, por dois motivos principais: o ambiente não era favorável para a propagação do som e os alunos não se sentiram confortáveis.

tipos de produções, em que a primeira corresponde a uma narrativa, sobre as fotos registradas<sup>38</sup> pelos alunos e sobre as narrativas dos moradores do bairro; e a segunda refere-se à produção do gênero poetry slam, sobre o racismo. Os alunos produziram 12 narrativas sobre as imagens do bairro e 10 slams, no entanto, selecionei 5 produções de cada gênero para a análise, levando em consideração que alguns estudantes fugiram do tema proposto e que outros faltaram no dia em que solicitei a correção dos textos.

Diante do exposto, destaco que alguns desses instrumentos utilizados para a construção do material da pesquisa não serão analisados de forma detalhada<sup>39</sup>, como a observação, a entrevista informal com os moradores do bairro e o questionário, isso porque serviram de suporte para outras ações consideradas protagonistas que foram: a entrevista discente (trechos específicos que representam concepções de interesse da pesquisa); as produções escritas dos dois gêneros (5 trechos das narrativas e 5 slams) e fragmentos dos diários reflexivos (utilizados para reforçar e/ou justificar alguma afirmação no decorrer deste trabalho). No próximo capítulo, realizo a análise deste material.

---

38 Aqui me refiro às fotodenúncias, elas também foram muito importantes para a dinâmica das atividades, não as trouxe neste momento, pois dediquei o tópico 5.1, exclusivamente, para isso.

39 Isso significa dizer que, ao longo das análises, posso mencionar, apresentar trechos e destacar a contribuição desses recursos, mas não serão analisados de forma profunda.

# 5

## TRILHANDO PERCURSOS FRONTEIRIÇOS

*Vivemos separados no mesmo quintal  
Uma linha abissal  
E a divisão ela é tão desigual  
Uma linha abissal  
Não quero achar normal  
Essa linha abissal  
(Renan Inquérito)*

Em uma pesquisa de caráter crítico e decolonial, o percurso se torna mais importante do que o resultado, pois é nesse período que ocorre a conscientização da nossa prática pedagógica e humana. Quando comecei esta pesquisa, sabia que enfrentaria desafios, mas não tantos quanto os que foram surgindo no decorrer do percurso.

O primeiro caminho que trilhei foi o da escola pública, com todos os problemas estruturais, profissionais e de alunado; o segundo foi inserir temáticas sociais em aulas de Língua Portuguesa, lançando mão de estratégias que direcionassem a um ensino crítico e decolonial; e o terceiro foi levar os próprios alunos, que são moradores da comunidade, a observarem os problemas ali presentes; e discutir sobre o racismo sendo uma pessoa branca.

Em novembro de 2022, fui convidada para participar da *II Semana da Consciência Negra de Quebrangulo*, como palestrante, pois um dos organizadores do evento teve contato com os trabalhos que eu estava desenvolvendo na escola e resolveu me convidar. No dia do evento, senti-me

desconfortável por ser a única pessoa branca na lista dos palestrantes, era como se eu estivesse “tomando” o lugar de fala de uma pessoa negra.

Já em 2023, quando apresentei um recorte deste estudo, no que se refere à oficina sobre o racismo, no interior do Grupo de Estudos em Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET), e em uma formação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Espanhol), fui questionada sobre como eu me sentia nesta pesquisa falando sobre decolonialidade, envolvendo a temática do racismo. Assim, a minha justificativa sempre parte de um lugar de fala em que mesmo que eu não vivencie a violência provocada pelo racismo, identifico o meu privilégio e luto para que essas pessoas tenham visibilidade e equidade de direitos.

Nesse sentido, a aluna pibidiana que me fez a pergunta é negra, e falou sobre a importância de pessoas brancas desenvolverem trabalhos sobre o racismo, pois, em diversas situações, quando apenas pessoas negras falam sobre essa temática são compreendidas como vitimistas. Contudo, essa problematização vinda de um grupo social que não sofre racismo, mas que está aberto a discutir, ajuda na causa. Portanto, “uma das contribuições que um branco pode fazer pela e para a luta antirracista é denunciar os privilégios simbólicos e materiais que estão postos nessa identidade” (Schucman, 2020, p. 27).

A passagem pelo mestrado e o contato com os campos teóricos utilizados neste estudo possibilitaram compreender o meu papel social na luta antirracista. Apesar de me sentir insegura a respeito de discussões raciais (ainda preciso estudar muito), tenho consciência de que uma voz a mais é extremamente necessária. Por esse motivo, hoje, sinto que esse espaço de discussão também me pertence, pois mesmo não passando por situações de racismo, falo como alguém que se sensibiliza com as chagas provocadas pela desigualdade racial, que não concorda com a manutenção dos privilégios branco, e que, por isso, não se cala.

O posicionamento da estudante, citado nos parágrafos acima, reforçou o propósito dessa pesquisa, não só no que se refere ao racismo, mas também à própria situação dos moradores do bairro, pois não resido

naquela localidade e nem passo por tudo o que aquelas pessoas passam, mas nem por isso silencieei. Nessas circunstâncias, nas próximas subseções, apresento os gêneros que serviram de base para esta pesquisa, bem como analiso os dados construídos pelos estudantes.

## **5.1 SE UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS, IMAGINE UM ÁLBUM COMPLETO**

Ao iniciar esta pesquisa, não sabia ao certo por meio de quais materialidades textuais e discursivas eu organizaria as minhas oficinas. A ideia de trabalhar com o gênero fotodenúncia surgiu a partir da preferência dos estudantes em estudar imagens<sup>40</sup>, por ser um gênero de produção simples (registrado a partir da câmera de um celular) e pelo motivo de que eu mesma já havia fotografado muitas coisas que me inquietavam quando fazia um percurso a pé até a instituição participante.

Conheci este gênero através de um colega que é professor de Língua Portuguesa e na escola onde ele lecionava, os alunos produziram alguns cartazes a partir de fotodenúncias sobre o desmatamento, a poluição e o racismo, retirando imagens de denúncias da *internet*. Nesse contexto, pensei em trabalhar com esse gênero em meu cenário, mas ao invés de pedir que os alunos pesquisassem imagens sobre saneamento básico, por exemplo, na tentativa de realizar um registro fidedigno de suas vivências, resolvi levá-los para uma aula de campo no bairro em que estudam e residem, proporcionando memórias afetivas nos debates a respeito das problemáticas identificadas.

Dessa forma, conceituo a fotodenúncia como um gênero discursivo de linguagem imagética que tem como principal objetivo denunciar acontecimentos sociais julgados, pelo autor, como injustos ou ilícitos. O registro, por meio de imagens, faz com que os espectadores possam observar a

---

40 No questionário discente (Apêndice B), a compreensão e leitura de imagens foi escolhida por treze dos quinze alunos que responderam.

situação de forma concreta e real, inferindo no que veem e no que sentem, a partir do contato com a situação apresentada, o que pode proporcionar sentimentos de empatia e/ou de repúdio. Configura-se, portanto, como uma importante ferramenta para a divulgação de notícias e reportagens jornalísticas, pois a imagem nos faz refletir sobre a problemática em pauta (Piratoba; Liliانا, 2013).

Apesar de ser um gênero ainda pouco trabalhado em sala de aula, uma vez que não encontrei pesquisas publicadas que relacionam a fotodenúncia com o ensino, possui grande potencial de reflexão crítica e posicionamento decolonial, uma vez que possibilita a ação fundamentada na observação, análise, captura de imagens e produção de narrativas, tornando os alunos mais autônomos na criação de seus próprios registros. Ademais, cabe ressaltar que não é qualquer imagem que se configura como uma fotodenúncia. É necessário, pois, que a produção desempenhe o papel de uma denúncia sobre um problema real. Assim, podemos entender da seguinte forma: toda fotodenúncia será registrada por imagem, mas nem toda imagem será considerada uma fotodenúncia.

Pensemos, por exemplo, em um registro fotográfico do céu, geralmente, essas imagens partem do objetivo do produtor em dizer que o céu é lindo, que o dia está ensolarado ou chuvoso, ou até mesmo representar crenças religiosas sobre as criações divinas. Não há como chamarmos essa imagem de fotodenúncia; por outro lado, quando registramos uma imagem sobre o acúmulo de esgoto em frente a nossa casa, será que o nosso objetivo é mostrar o quanto isso é bonito? Ou apenas deixar guardado para hora ou outra ficarmos apreciando? Certamente, não. Mesmo que, às vezes, não o façamos, temos vontade de mostrar para outras pessoas, denunciar a situação em que estamos expostos. Nesse sentido, fabricamos uma denúncia por meio da imagem.

Partindo desse pressuposto, considero que esse gênero se encaixa no contexto social em que a minha pesquisa está inserida. Por esse motivo, construí um planejamento para as oficinas pedagógicas, tomando a fotodenúncia como ponto de partida, uma vez que “em virtude da com-

plexidade cada vez maior atribuída à tarefa de educar, a necessidade do planejamento impõe-se como uma ação imprescindível” (Tormena, 2010, p. 2). A seguir, apresento o planejamento.

Tabela 1 – Planejamento das oficinas com o gênero fotodenúncia

Data	Hora/aula	Objetivos	Ações/Discussões	Recursos	Avaliação
12/09 2022	2h	1 Introduzir os estudos do gênero fotodenúncia. 2 Compreender a função e os meios de circulação do gênero.	1 O que é gênero textual? 2 O que é fotodenúncia? 3 A fotodenúncia no âmbito jornalístico. 4 A fotodenúncia em <i>lôcus</i> .	Imagens, notícias jornalísticas, Datashow e quadro.	Participação crítica nas discussões.
19/09 2022	2h	Aplicar os conhecimentos sobre o gênero para ações de denúncia às mazelas sociais.	1 Visita ao bairro. 2 Entrevista com os moradores. 3 Registro das fotodenúncias. 4 Seleção prévia das imagens. 5 Entrevista avaliativa a respeito da experiência.	Câmera e gravador do celular.	Produção das fotodenúncias.
26/09 2022	2h	1 Relacionar as fotodenúncias às entrevistas produzidas na visita ao bairro. 2 Apresentar um exemplo de narrativa inspirada em uma fotodenúncia. 4 Produzir as narrativas.	1 Discussão sobre as experiências ao longo da visita ao bairro. 2 Apresentação de algumas fotodenúncias produzidas pelos alunos. 3 Amostra de uma narrativa com base em uma das fotodenúncias produzidas durante a visita. 4 Auxílio na produção escrita a partir das questões: o que você vê? O que você sente? O que precisa melhorar? Quem pode ajudar nessa mudança?	Imagens, Datashow e quadro.	Entrega da narrativa.



10/10 2022	2h	1 Retomar a discussão sobre a construção da narrativa. 2 Realizar a reescrita do texto, a fim fazer as correções necessárias.	1 Auxílio na reescrita do texto. 2 Apresentação em slides de um dos textos corrigidos.	Datashow e quadro.	Entrega da versão final da foto narrada.
18/10 2022	2h	Compartilhar o material produzido.	1 Organização do material para exposição na escola.	Cartolinas, fotodenúncias.	Apresentações

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na primeira oficina, que ocorreu no dia 12 de setembro de 2022, iniciei as discussões a respeito dos conceitos de gênero textual, tendo em vista que iríamos trabalhar com esse tipo de materialidade discursiva. Neste momento, observei que os alunos possuíam muita dificuldade em conceituar, ou ao menos explicar suas compreensões acerca do gênero, apesar de os materiais didáticos apresentarem conteúdos e atividades centradas em textos. Por esse motivo, fiz uma breve contextualização do conteúdo e introduzi a discussão sobre a fotodenúncia.

Mesmo que os estudantes não tivessem estudado esse gênero em nenhum outro momento, eles conseguiram identificar do que se tratava: *“a gente nunca estudou não isso. Só que pelo nome, pelo nome assim, foto e denúncia, dá pra entender que é uma imagem que tá fazendo a denúncia de alguma coisa, né isso?”*<sup>41</sup>. Diante disso, expliquei que um dos motivos pelos quais eles nunca estudaram sobre esse gênero era a escassez de trabalhos nessa perspectiva, no contexto da sala de aula, uma vez que era mais utilizado na área jornalística, como uma forma de chamar a atenção do público para a notícia veiculada. Assim, fiz a apresentação de duas fotodenúncias jornalísticas, por meio do Datashow, as quais exponho a seguir:

<sup>41</sup> Fala da aluna Lizzy.

Figura 1 – Notícia sobre a fome no Brasil

# O GÊNERO FOTODENUNCIA COMO FERRAMENTA JORNALÍSTICA



Fonte: Uol notícias (2023).

Figura 2 – Notícia sobre o desmatamento

# O GÊNERO FOTODENUNCIA COMO FERRAMENTA JORNALÍSTICA



Fonte: Veja (2023).

A partir das imagens, demonstrei para os estudantes como os jornais e as revistas utilizam a fotodenúncia como um recurso para aproximar o fato do leitor, colocando-a logo após o título da notícia, encaminhando o espectador para a leitura da redação completa. Em seguida, expus algumas fotodenúncias, sem auxílio de nenhum recurso textual, para que pudéssemos analisar conjuntamente, as quais podemos visualizar abaixo:

Figura 3 e 4 – Fotodenúncia sobre a fome



Fonte: Revista pedagógica do IMGE (2023); Jornal eletrônico Notisul (2023).

Figura 5 – Fotodenúncia sobre desmatamento (esquerda);

Figura 6 – Fotodenúncia sobre poluição (direita)



Fonte: Jornal correio brasileiro (2023); Revista in the mine (2023).

A medida em que eu apresentava cada imagem, direcionava três perguntas basilares aos estudantes: 1. Qual o tema abordado na imagem? 2. O que você vê? 3. O que você sente? Nesse momento, os estudantes narraram o que observavam nas imagens e o que sentiam: *“professora, é... essas imagens dos meninos passando fome me tocaram mais. As outras também traz denúncia e eu consigo entender, mas essa daí da fome, é muito indignante. Pior é a gente saber que muitas vezes pessoas que moram perto da gente também não tem o que comer todos os dias. E assim também, é, por serem crianças, choca mais. A questão da desnutrição é muito marcante”*<sup>42</sup>.

A partir dessa colocação, questionei a discente se ela teria os mesmos sentimentos se ela lesse um o texto falando sobre a fome e que

<sup>42</sup> Fala da aluna Gabrielly.

crianças estavam buscando comida no lixo para se alimentar, e ela respondeu o seguinte: *“Não, professora. Porque a gente vê é muito diferente. Não que lendo a gente também não se sintam mal com isso, mas você vê assim, é muito diferente, é outra coisa, acho que atinge mais a pessoa”*. Conforme as discussões aconteciam, percebi como a escolha do gênero foi acertada.

Indaguei os estudantes sobre quem poderia produzir uma fotodenúncia, e eles responderam que qualquer pessoa poderia fazer isso, a partir da câmera do celular. Aproveitando esse momento, mostrei-lhes uma fotodenúncia que eu havia produzido:

Figura 7 – Fotodenúncia do bairro



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quando apresentei a fotodenúncia acima, realizei os mesmos três questionamentos que eu havia feito na exposição das demais imagens. Os alunos responderam que viam muita água parada, que havia entulho no local, lixo e mato, esclarecendo que o tema da imagem deveria ser a poluição, no caso, visual. Sobre o sentimento expresso a partir da foto, relataram sentimentos de nojo, que se tratava de um local desorganizado, que as pessoas não se preocupavam em cuidar, e parecia que não tinham medo de doenças.

O momento mais interessante desse diálogo com os alunos foi quando perguntei se reconheciam esse local. A maioria deles respondeu que não conhecia, nunca havia visto. Todavia, a estudante Gabrielly afirmou que sabia de onde se tratava: *“professora, acho que lembro desse lugar*.

*Não sei onde é que eu vi, parece que passou no jornal essa imagem, aquele jornal de Alagoas, que passa as notícias de Maceió, tem um bairro lá que tá assim". Quando eu percebi que nenhum aluno havia reconhecido o local, resolvi revelar que a imagem foi registrada por mim e que era de uma casa abandonada, localizada na rua ao lado da escola. Todos ficaram em choque e Gabrielly disse: "não acredito, que nojeira. Quem é esse povo porco que deixa ficar nessas condições?"*

Uma coisa que chamou bastante atenção foi a falta de reconhecimento dos problemas que atingem o entorno da instituição de ensino na qual os alunos estudam há anos, direcionando o fato representado na imagem a um local externo ao convívio, como se os problemas só existissem longe de nós. Esse processo de naturalização pode ser observado em diversos contextos e momentos da nossa vida, e envolvem a falta de um posicionamento crítico e atento sobre a realidade que nos envolve e nos cerca. Provavelmente, não só essa discente, como os demais podem ter passado diversas vezes por essa rua, visto a situação, mas não ter problematizado, observando como algo comum. Isso me inquietou profundamente. Por esse motivo, resolvi convidá-los para visitarmos o bairro na segunda oficina.

A segunda oficina ocorreu no dia 19 de setembro de 2022. Inicialmente, nos reunimos na escola, onde instruí os alunos acerca de como seria realizada a atividade, ou seja, não íamos apenas "passear" pelo bairro, mas tínhamos um objetivo didático-pedagógico: a produção das fotodenúncias. Solicitei que os estudantes se dividissem em duplas, pois alguns não tinham aparelho eletrônico para fazer os registros, e solicitei que, ao longo da visita, registrassem as situações que mais chamassem a atenção. Expliquei que, depois da visita, cada um escolheria uma imagem para construir uma narrativa escrita sobre as experiências vivenciadas.

Fizemos um *tour* pelo bairro, andamos em ruas localizadas na frente da escola, em ruas laterais e por trás da instituição. Conforme andávamos, íamos registrando situações como: esgoto a céu aberto, ruas sem calçamento, acúmulo de lixo e proliferação de insetos. Quando caminhá-

vamos, encontramos quatro moradores: uma senhora que estava na frente da sua residência (Francisca)<sup>43</sup>, um senhor que estava capinando o mato em frente à sua casa (João), outra senhora que estava ao lado de uma casa em que o esgoto havia invadido (Lurdes) e o vizinho dela (Manoel). Sugeri aos estudantes que conversassem com os moradores para saber sobre as suas impressões a respeito do local, mas eles ficaram com vergonha, então eu mesma, reuni-os próximo a mim e entrevistei os moradores na frente deles, para que pudessem ouvir os relatos.

A primeira senhora entrevistada tinha cerca de 60 anos e alegou que morava naquele local, há 20 anos, e que não via problema nenhum. Segundo ela: *"minha filha, moro aqui faz muito tempo, nessa mesma casa. Eu gosto daqui como é, não vejo tanta coisa assim como o povo fala, pra mim aqui tá bom demais. A minha casa tem muito valor"*. Diante da resposta da moradora Francisca, observamos que ela também naturalizou as circunstâncias nas quais ela reside, alegando que está bom da forma que se encontra.

Figura 8 – Entrevista com a moradora Francisca



Fonte: elaborado pela autora (2023).

---

43 Nomes fictícios.

Logo à frente, encontramos o segundo entrevistado, um senhor que estava fazendo a limpeza da rua, com o auxílio de uma enxada, também conversamos com ele. Em seu relato, João demonstrou-se muito insatisfeito com as condições tanto de limpeza como de infraestrutura do bairro: *“essa situação aqui não é de agora. Todo prefeito que entra promete que vai resolver, que vai mandar limpar as ruas direto e que vão colocar o calçamento. Mas tá desse jeito que você tão vendo. Pela minha idade não era pra mim tá fazendo esse trabalho, só que eu também não posso deixar assim, se não é pior. Então eu faço como posso, do jeito que dá, porque preciso. Isso me prejudica muito.”* Em contramão à alegação da primeira entrevistada, esse participante afirmou que existem muitos problemas naquele local e que não é de agora.

Esse posicionamento destaca que ele é consciente das questões que envolvem o bairro e também dos seus direitos como cidadão. A atitude do morador caminha em direção ao letramento crítico, uma vez que “trata da participação de indivíduos em práticas letradas de forma consciente e ativa, não apenas atuando nestas práticas, mas também as transformando” (Vilaça; Araújo, 2019, p. 340). Além disso, realiza um trabalho que não é de sua responsabilidade, em busca de uma melhoria não só na imagem da rua, mas também em quesitos de saúde e de qualidade de vida.

Figura 9 – Entrevista com o morador João



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Percorrendo as ruas do bairro, encontramos uma casa, aparentemente, abandonada, na qual a lama se alastrava, entrando pela porta da frente. Aquela situação foi digna de registro pelos alunos e por mim, ficamos estáticos diante do que vimos. Até que observamos a presença de uma mulher, dona Lurdes, ao lado da casa, mexendo em alguns materiais, como se fossem fios enrolados. Perguntamos se ela era dona da residência ou se conhecia o dono, assim, a mulher afirmou que aquela casa é dela, mas que não mora mais no local porque a lama invadiu. Ficamos curiosos, e, ao mesmo tempo, indignados, assim, perguntamos se ela aceitaria conversar com conosco.

No primeiro momento, Lurdes se mostrou resistente, disse que não queria “se envolver em coisas de política”, mas expliquei que se trata de um trabalho escolar, que todos ali eram alunos e que não estávamos em prol de nenhum candidato. Dessa forma, a moradora aceitou conversar e responder a algumas perguntas. Primeiramente, questionei como foi que a casa ficou naquela situação, e ela contou um pouco da sua história: *“Eu e o meu filho batalhamos muito pra construir isso aqui. Ele é pedreiro e levantou a casa de pouco em pouco, quando tinha dinheiro construía um pedaço e depois outro. Só que aqui na frente sempre foi assim, muita lama e mato, e o vizinho até me ajuda a limpar, de vez enquanto, porque a lama também passa para os fundos da casa dele. Mas tá aqui perdido. Precisei sair daqui pra morar de aluguel, porque não dá mais pra ficar aqui”*.

Após esse relato, perguntei se ela buscou algum tipo de assistência, e a participante falou: *“Não adianta, por isso, eu falei que não me envolvo mais em coisa de política. Eu já fui na assistência social e na prefeitura, falei com um monte de gente e ninguém resolve nada. É só tempo perdido e passo muita raiva”*. Para finalizar a conversa, perguntei como ela se sentia nesse local, pois estava descalça em meio a lama e aos matos, se ela não tinha medo de adoecer. Diante disso, Lurdes relatou: *“Não tenho medo. Já me acostumei”*. O vizinho dela também conversou conosco e confirmou o relato, afirmando que também é muito prejudicado com essa situação:



*“Sempre foi assim. Eu faço o que posso, as vezes limpo. Mas volta a ficar tudo igual de novo, ninguém resolve nada”.*

Figura 10 – Entrevista com a moradora Lurdes (esquerda);

Figura 11 – Entrevista com o morador Manoel (direita)



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Enquanto a moradora Francisca alegou que não via problemas na realidade em que vivia, os demais participantes mostraram-se prejudicados com o local e preocupados em modificar, de alguma forma, aquela situação. João e Manoel desempenham o serviço de limpeza no local, mesmo não sendo uma função deles, enquanto Lurdes foi em busca dos seus direitos, no entanto, sofreu com o silenciamento.

Enquanto cidadãos, passamos por momentos em que nem sempre todos demonstram-se engajados a lutar pelos seus direitos e em cumprir os seus deveres, o que acaba prejudicando a resolução do problema. Assim, a ausência da mobilização coletiva afeta na visibilidade da questão, tornando-se algo relativo: *“isso prejudica só uns e não outros, então não será resolvido”* (Fala do morador João).

Para finalizar a visita ao bairro, fomos à uma quadra de esportes “abandonada”, na qual encontramos um professor de educação física (Cássio), ministrando aulas práticas com um grupo de crianças, com cerca de 5 anos de idade. Enquanto elas jogavam futebol, caminhamos pelas de-

pendências do local para averiguar as características. Como observamos que naquele ambiente não havia o mínimo necessário para a realização de atividades, ainda mais com crianças tão pequenas, resolvi conversar com o professor para saber sobre as condições de trabalho e se não foi cogitada a hipótese dessas aulas serem realizadas em outros espaços.

No início, Cássio se mostrou resistente, por medo de que eu divulgasse o material e ele fosse demitido em decorrência disso, mas expliquei que se tratava de uma pesquisa de mestrado e que a fala dele seria muito importante para os alunos identificarem as problemáticas que envolvem o local onde moram e estudam. Nesse sentido, o professor resolveu colaborar.

Perguntei se ele se sentia incomodado em levar as crianças para aquele ambiente, Cássio respondeu: *"Eu tenho medo de trazer eles para cá, mas já falei várias vezes tanto com a diretora da creche, como também com a secretária de educação, só que sempre dizem que não tem outro local pra eu levar os meninos pra praticar esportes, e eu preciso seguir o que eles mandam, né? É muito complicado quando você é contratado, porque não tem muito espaço para falar sobre as coisas. Eu fico com medo disso, tenho que ter muito cuidado com esses matos do lado, porque podem ter animais peçonhentos, sempre fico atento"*.

Esse relato nos mostra a relação hierárquica que constitui a sociedade, mais particularmente, a esfera educacional, em que é preciso se calar diante da barbárie para permanecer empregado, e recebendo um salário para se manter. Mesmo incomodado com tudo o que estava acontecendo no seu entorno, o professor precisou silenciar, pois a sobrevivência torna-se mais importante do que as condições mínimas para que o seu trabalho seja realizado.

Figura 12 – Entrevista com o professor Cássio



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Enquanto caminhávamos pelo bairro e conversávamos com os moradores, os alunos cumpriam a missão de produzir os registros fotográficos. Para finalizar este momento, retornamos à escola e pedi para que eles escolhessem uma fotodenúncia para construir a narrativa, além disso, solicitei que me enviassem o material, via *WhatsApp*. Em seguida, perguntei aos estudantes quais deles poderiam falar um pouco acerca da experiência proporcionada a partir da visita ao bairro e do estudo do gênero fotodenúncia. Diante disso, cinco alunos (Gabrielly, Nara, Carla, Vitória e Wagner) se dispuseram a participar<sup>44</sup>.

A terceira oficina ocorreu no dia 26 de setembro de 2022. Iniciamos retomando as discussões da semana anterior, discorremos sobre a visita ao bairro e a impressão dos estudantes diante do que viram, ouviram e registraram. Por meio de um slide, realizei exposição de algumas fotodenúncias que os discentes registraram e apresentei um modelo de narrativa para que eles tomassem como base e produzissem também um texto escrito (Apêndice F). Retornei alguns questionamentos que serviram como suporte para a análise das fotodenúncias apresentadas em sala de aula (Figuras 3,

---

44 A análise desse material se encontra no próximo tópico, complementando a análise do texto escrito.

4, 5, 6 e 7). Além disso, acrescentei mais duas questões: “O que precisa melhorar?” e “Quem pode ajudar nessa mudança?”

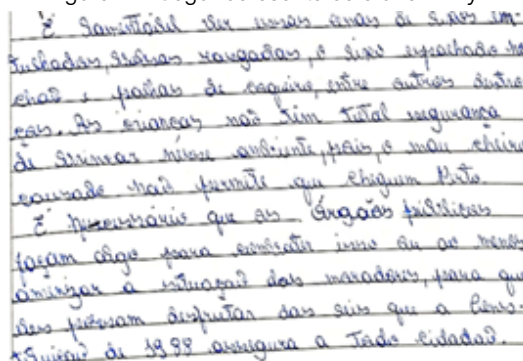
Após as orientações, deixei os estudantes livres para que produzissem as suas narrativas. Em alguns momentos, auxiliei em relação à escolha de algum termo e sobre a escrita de alguma palavra. Em seguida, recolhi os textos e realizei revisão textual e discursiva, apontando onde os alunos poderiam melhorar. A seguir, apresento o espelho da primeira e da segunda escrita da aluna Lizzy, bem como as correções e sugestões que fiz no corpo do texto:

Figura 13 – Primeira escrita da aluna Lizzy



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura14 – Segunda escrita da aluna Lizzy<sup>45</sup>



Fonte: elaborado pela autora (2023).

45 Esse texto foi transcrito e analisado no tópico “5.1.4 A constituição assegura”.

A quarta oficina ocorreu no dia 10 de outubro de 2022. O principal objetivo foi oportunizar os alunos uma revisita ao texto, com o intuito de que resolvessem os problemas indicados no momento da correção, e que acrescentassem e/ou retirassem algo que, nessa nova leitura, considerassem pertinente.

A maioria dos textos não apresentou alterações em relação às discussões sobre o tema trabalhado, observei diferenças da primeira versão para a segunda em relação aos aspectos textuais: na primeira escrita (Figura 13), é possível observar que a estudante apresentou dificuldade em relação à pontuação, como o uso da vírgula; questões que envolvem a concordância verbal, como a ausência de plural na expressão *“as crianças não tem”*; confusão acerca do contexto de uso de *“mau”* e *“mal”*, na expressão *“o mal cheiro causado”*; o equívoco em direcionar os problemas do bairro aos *“servidores públicos”* ao invés dos *“órgãos responsáveis”*; e o uso da inicial minúscula para se referir à Constituição Federal. Na segunda versão do texto (Figura 14), Lizzy realiza alguns ajustes, em que não observamos mais as dificuldades apresentadas na primeira escrita<sup>46</sup>.

Por fim, na quinta oficina, que ocorreu no dia 18 de outubro de 2022, auxiliei-os na organização do material para que pudessem expor e apresentar na escola. Imprimimos algumas fotodenúncias produzidas pelos estudantes, bem como as produções textuais, organizamos cartazes, fizemos a exposição no pátio da escola e ele fizeram a leitura e apresentação dos textos para as demais turmas da instituição. Neste momento, parto para a análise das produções escritas.

---

46 Apresento essa análise apenas para ilustrar o processo de escrita trabalhado durante as oficinas, uma vez que não é meu objetivo discorrer sobre os aspectos textuais que estão envolvidos na aprendizagem da língua portuguesa.

## 5.1.1 RETRATO 1 – NÃO GOSTARIA DE PASSAR POR ESSA SITUAÇÃO<sup>47</sup>

Figura 15 – Fotodenúncia da aluna Gabrielly



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura 16 – Narrativa da aluna Gabrielly

Não não podemos eliminar a poluição  
do planeta com os impactos desse tipo, além  
de ser os impactos com o meio ambiente  
e os recursos, além do risco a vida do rio.  
Aqui é bastante importante e importante com  
a tal situação, além de ser a situação de que  
os impactos ambientais, mas não no país  
isto, e não podemos de pensar nisso.  
É preciso que não devemos, urgentemente,  
para que isso aconteça, que haja uma mudança  
dos impactos e dos riscos ambientais que  
podem ocorrer de forma imediata.  
No entanto, no entanto, foi se acumularam  
com essa situação, com esse ambiente, porém  
podemos fazer uma mudança, com isso, pois  
que não é isso, não é isso.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

47 Os títulos das análises foram escolhidos com base nas produções e nas falas dos estudantes.

Fragmento 1 – Transcrição da narrativa da aluna Gabrielly

*Nesta foto, podemos observar a desvalorização da prefeitura com os moradores desse local, observando-se os maus tratos com o meio ambiente e as pessoas, além do esgoto a céu aberto.*

*Fiquei bastante incomodada e indignada com a tal situação, ouvindo, vendo e vivendo o que aqueles moradores sentem, me vendo na pele deles e não gostaria de passar nunca.*

*É preciso que haja mudanças, urgentemente. Para que isso aconteça, [é necessário] haja uma mobilização dos moradores e dos órgãos responsáveis que possam colaborar de forma incisiva.*

*Na verdade, as pessoas já se acostumaram com essa situação, com esse ambiente, porém precisam cobrar seus direitos, pois quem não corre atrás, nada consegue.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Acima, podemos observar a Fotodenúncia produzida por Gabrielly (Figura 15) e a narrativa escrita a partir da imagem e das experiências vivenciadas ao longo da visita ao bairro (Figura 16). A estudante inicia o texto percorrendo sobre a desvalorização dos moradores e do meio ambiente e aponta a prefeitura como o principal órgão público que deve se dedicar pela melhoria desse local: *“podemos observar a desvalorização da prefeitura com os moradores desse local”*.

Em seguida, mostra-se indignada e incomodada em relação à situação presenciada, o que, possivelmente, revela uma ausência de reflexão sobre as circunstâncias de vida das pessoas que residem ali, mesmo frequentando aquele bairro todos os dias para estudar: *“Fiquei bastante incomodada e indignada com a tal situação”*. Gabrielly afirma que conseguiu compreender a problemática, o silenciamento e as circunstâncias de vida das pessoas que residem nesse local, pois a visita à comunidade proporcionou o despertar de alguns sentidos, como: ouvir e ver (presentes no segundo parágrafo do texto), fazendo-a afirmar que *“não gostaria de passar nunca”* por essa situação, o que denota a sua repulsa às condições estruturais do bairro.

Além disso, aponta que é preciso haver mudanças neste local, e, para isso, enfatiza a necessidade de uma mobilização dos moradores em busca da resolução do problema e também do papel ativo e consciente dos órgãos responsáveis por esse setor, quando destaca que *“É preciso que haja mudanças, urgentemente. Para que isso aconteça, [é necessário] haja uma mobilização dos moradores e dos órgãos responsáveis que possam colaborar de forma incisiva”*.

No último parágrafo, ela afirma que um dos motivos pelos quais a comunidade encontra-se nesta situação é o fato de as pessoas terem se acostumado com esse ambiente, algo que chega ser curioso, porque Gabrielly também estava acostumada com isso, pois, no início do texto, ela resume a experiência ao sentimento de indignação. Diante disso, chamo a atenção para o fato de que essa mesma aluna não conseguiu reconhecer a fotodenúncia do bairro, no momento em que apresentei a imagem na sala de aula. Quando realizei a entrevista com a discente, ela evidenciou esse desconhecimento sobre a realidade da comunidade, conforme exposto no fragmento a seguir:

Fragmento 2 – Entrevista com a aluna Gabrielly

*Pesquisadora: quando eu trouxe algumas imagens do bairro, semana passada, você não reconheceu, lembra?*

*Gabrielly: Sim (rindo)*

*Pesquisadora: Você achou que era onde?*

*Gabrielly: Maceió.*

*Pesquisadora: E hoje com a visita, qual foi a sua percepção em relação ao bairro da sua escola?*

*Gabrielly: Professora, uma... terrível, porque eu já convivo aqui, porque eu tenho família nessa área, mas eu nunca tinha parado, como a gente parou hoje, pra observar, pra discutirmos sobre o assunto e a gente olhando bem, é muito indignante. Porque tipo é... você saber que você pode adoecer por vezes que tá passando na frente da sua casa, pelo mau cheiro, pelos mosquitos que vem, você pode pegar uma doença, né? E tipo, eu nunca tinha parado pra prestar atenção nessa concepção toda.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).



Nessa perspectiva, acredito que esta fala repercute uma mudança de ponto de vista que, a meu ver, só foi possível a partir do trabalho realizado nas oficinas, uma vez que a discente apresentava uma concepção diferente em relação à realidade que a cercava. Agora, mostra-se mais consciente dos direitos quando destaca que *“quem não corre atrás nada consegue”*.

Nesse contexto, assim como Bezerra (2019, p. 909), acredito que o letramento crítico pode ser entendido como uma expansão e ampliação de olhares quando “eu deixo de pensar como antes, ou melhor, quando eu adiciono outros significados a algo que eu já tinha como dado, fixo e irreduzível”. Isso só foi possível porque discutimos sobre essa situação, porque os alunos interagiram, ouviram as narrativas dos moradores e produziram textos crítico/reflexivos sobre a problemática averiguada.

Em minha concepção, as discussões e a visita ao bairro possibilitaram-na identificar que os registros se associavam ao local frequentado por ela todos os dias, seja indo à escola ou visitando familiares que moravam na região. Reconheço que, assim como a estudante, muitos moradores estão acostumados com o que veem no dia a dia, em relação à desvalorização local, deixando de refletir sobre as condições que estão expostos, o que acaba por fragilizar mobilizações para a mudança do contexto.

Meniconi (2017, p. 121) afirma que “o letramento crítico é uma prática educacional que concebe a língua como formadora de ideias e que permite ao sujeito ser capaz de (re)significar suas próprias crenças e valores, a fim de provocar a transformação social”. Nesse contexto, compreendo que Gabrielly despertou seu olhar crítico para o problema que, antes, era imperceptível, essa reflexão é compartilhada quando diz: *“eu nunca tinha parado, como a gente parou hoje, pra observar pra discutirmos sobre o assunto”*.

Além disso, demonstrou empatia, ao se colocar no lugar dos moradores da região, preocupando-se com as doenças que poderiam atingir a população, algo que se espera da atitude decolonial, uma vez que “é uma agência nutrida por valores humanos, como o amor, a empatia e a solidariedade” (Moreira Júnior, 2021, p. 69).

No relato da discente, verificamos o reconhecimento de que o gênero textual trabalhado favoreceu essa primeira impressão sobre o problema. Essa afirmação pode ser justificada em sua resposta, quando indagamos sobre a avaliação das oficinas: *"eu sempre costumo falar que eu prefiro mais aulas com imagens, discutindo, do que escrevendo, porque eu consigo entender melhor vendo do que falando. É uma forma mais realista, porque qualquer pessoa pode falar, mas você vendo é diferente"*. Ademais, observar o local e registrar de forma fidedigna, por meio da fotodenúncia, proporcionou um olhar mais atento e crítico para a problemática em destaque.

### 5.1.2 RETRATO 2 – DEVEM LUTAR POR SEUS DIREITOS ATÉ O FIM

Figura 17 – Fotodenúncia do aluno Leandro



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura 18 – Narrativa do aluno Leandro

A foto denuncia que eu produzi retrata um grande problema de um bairro próximo à Escola Estadual Manoel Passos Lima. Esse bairro apresenta vários problemas de saneamento básico.

Os moradores já procuraram soluções, falaram com os órgãos públicos, mas infelizmente não tiveram o retorno esperado, isso é uma falta de respeito com os moradores locais.

Então, eles se acomodaram com essa situação horrível. Eu acho que devem lutar pelos seus direitos até o fim, não podemos deixar que isso se torne algo comum na sociedade, temos que persistir e cobrar os nossos direitos.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

### Fragmento 3 – Transcrição da narrativa do aluno Leandro

*A fotodenúncia que eu produzi retrata um grande problema de um bairro próximo à Escola Estadual Manoel Passos Lima. Esse bairro apresenta vários problemas de saneamento básico.*

*Os moradores já procuraram soluções, falaram com os órgãos públicos, mas infelizmente não tiveram o retorno esperado, isso é uma falta de respeito com os moradores locais.*

*Então, eles se acomodaram com essa situação horrível. Eu acho que devem lutar pelos seus direitos até o fim, não podemos deixar que isso se torne algo comum na sociedade, temos que persistir e cobrar os nossos direitos.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesta produção, Leandro tratou a situação em que o bairro se encontra como “um grande problema” e destacou algo que foi dito pelos moradores no momento da visita, ou seja, que “já procuraram soluções, falaram com os órgãos públicos, mas infelizmente não tiveram o retorno esperado”. O estudante faz uso do termo adversativo “mas” para esclarecer que os esforços dos moradores não foram suficientes para alcançar a mudança necessária. Além disso, mostra-se inconformado por nada ter mudado, mesmo com a tentativa incisiva dos prejudicados, esse sentimento pode ser comprovado pelo uso do termo “infelizmente”.

A moradora Lurdes relatou: *"o prefeito já veio aqui e disse que iria calçar a rua e fazer os tubos de esgoto, isso faz tanto tempo, é só promessa"*. Tanto na fala de Leandro como na da outra colaboradora, percebemos a ênfase no silenciamento desse grupo social, uma vez que, ao tentar lutar por seus direitos, não foram atendidos.

O texto escrito nos remete a um episódio mais específico que foi o caso de Lurdes, que perdeu a moradia que, por sua vez, foi invadida por lama (Figura 17). Quando a entrevistada discorria sobre a situação, observamos que ela estava descalça, pisando nos matos e na lama que se encontrava na frente de sua casa. Então, questionamo-la sobre sua preocupação em relação às doenças que poderiam ser contraídas, visto que a lama onde pisava poderia estar contaminada por fezes e bactérias. Ao ser indagada, ela esclareceu que já estava acostumada com aquela situação. O aluno se comoveu com o relato e trouxe para o seu texto a reflexão de que os moradores estão cansados de procurar os órgãos públicos, porque nada é resolvido, avaliando a situação a partir do adjetivo *"horrível"*.

Outro elemento que também chamou atenção no relato analisado foi a atitude de resistência do discente ao declarar que *"eles devem lutar pelos seus direitos até o fim"*, o que reverbera em uma preocupação em relação à uma tomada de posição frente aos problemas sociais, por meio do estudo com o gênero fotodenúncia que o convidou a conhecer o seu próprio espaço de convivência e a refletir criticamente sobre ele. Acredito, portanto, que essa reflexão é resultado de um trabalho que busca repensar práticas fundamentadas em discursos eurocêntricos, capitalistas, modernos e coloniais (Ocanã; Lopés; Conedo, 2018).

Por meio de *uma* pedagogia decolonial que configura *"a análise crítica, o questionamento, a ação social transformadora, a insurgência e a intervenção nos campos do poder, saber, ser e viver; e, por último, fomenta e assume uma atitude insurgente"* (Walsh, 2007, p. 40), compreendo que o aluno desenvolveu a capacidade de se posicionar criticamente e de persistir em prol dos seus direitos.

Para finalizar o texto, Leandro se insere como agente participativo na busca pela mudança, ao utilizar o verbo em primeira pessoa do plural: *"não podemos deixar isso se tornar algo comum na sociedade"* e *"temos que lutar por isso"*. O discente repreende a naturalização de problemáticas como essas e utiliza o verbo *lutar* como uma atitude esperançosa, este posicionamento me leva a crer que o trabalho realizado se configura como uma Pedagogia da Esperança (Freire, 1992).

De acordo com Stella e Brait (2021, p. 158), "os discursos de resistência atuam como forças centrífugas que promovem uma espécie de desequilíbrio nas forças centrípetas que constituem as vozes da oficialidade", isso é repercutido a partir das escolhas linguísticas do discente, que remetem a uma busca por resistência, rompendo com as narrativas ditas verdadeiras.

Diante desse fato, entendo que o letramento crítico possibilita formar cidadãos capazes de agir em busca de um mundo mais justo, por meio da análise crítica dos problemas políticos e sociais atuais, questionando as desigualdades existentes e incentivando ações que busquem soluções inspiradas na justiça e na igualdade (Sardinha, 2018). O aluno anseia transformar essa realidade, quando se insere como possível agente.

### 5.1.3 RETRATO 3 – NUNCA PRESTEI ATENÇÃO

Figura 19 – Fotodenúncia da aluna Vitória



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura 20 – Narrativa da aluna Vitória

Foto retirada em uma aula de campo nas ruas próximas ao Colégio Manoel Passos. Nessa foto, o esgoto passa em frente as casas dos moradores. Isso provoca vários riscos para cada pessoa que mora ali, além de várias doenças que podem atingir as pessoas que moram neste local. No meu ponto de vista, isso deveria mudar. Fico muito assustada com essa situação, pois caminhava pelo bairro e nunca prestei atenção. Precisamos que os órgãos responsáveis tenham um pouco mais de cuidado e atuem de forma competente na resolução desses problemas, calçando as ruas, fazendo a tubulação de esgoto e provendo a qualidade de vida dos moradores. Mas a população deve fazer a sua parte, cuidando do lugar onde mora.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

#### Fragmento 4 – Transcrição da narrativa da aluna Vitória

*Foto retirada em uma aula de campo nas ruas próximas ao Colégio Manoel Passos. Nessa foto, o esgoto passa em frente as casas dos moradores. Isso provoca vários riscos para cada pessoa que mora ali, além de várias doenças que podem atingir as pessoas que moram neste local.*

*No meu ponto de vista, isso deveria mudar. Fico muito assustada com essa situação, pois caminhava pelo bairro e nunca prestei atenção.*

*Precisamos que os órgãos responsáveis tenham um pouco mais de cuidado e atuem de forma competente na resolução desses problemas, calçando as ruas, fazendo a tubulação de esgoto e provendo a qualidade de vida dos moradores. Mas a população deve fazer a sua parte, cuidando do lugar onde mora.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesta produção, Vitória apresenta um relato sobre a sua fotodenúncia (Figura 19), na qual observamos a lama passando em frente as casas. É possível identificar que na casa de cor verde foi construído um caminho para que os moradores da residência pudessem entrar e sair sem pisarem nos dejetos. A discente demonstra consciência do quão prejudicial esta situação é para as pessoas que residem ali, provocando diversos riscos como o surgimento de insetos e até mesmo de doenças ocasionadas pelo

mau cheiro e pelo contato com resíduos contaminados: *“Isso provoca vários riscos para cada pessoa que mora ali, além de várias doenças que podem atingir [...]”*.

Ademais, chama atenção para a necessidade de mudança e diz que ficou assustada com o que viu, pois *“caminhava pelo bairro e nunca prestei atenção”*. Assim como Gabrielly, ela também só enxergou a problemática após ter contato com a realidade de forma crítica, por meio da visita que realizamos.

Conforme se envolve com a discussão, demonstra pessoalidade no texto, ao utilizar o verbo em primeira pessoa do plural em: *“Precisamos que os órgãos responsáveis tenham um pouco mais de cuidado”*, no quarto parágrafo. Assim, observei que a discente se insere no discurso como cidadã que também foi afetada diante das condições da comunidade, por estudar neste local e por se sentir comovida com a falta de atenção vivenciada pelos moradores, o que resulta em um movimento empático.

Diante disso, observamos que ela compreende o fato de que a ausência de recursos básicos pode prejudicar a qualidade de vida das pessoas, e que isso demanda um esforço coletivo, tanto das autoridades políticas como dos próprios habitantes da comunidade, cada um *“cuidando do lugar onde mora”*. A discente faz uso da palavra *cuidado* duas vezes no último parágrafo, ora remetendo-se à ação que deve ser realizada pela prefeitura e ora à ação que deve ser realizada pelos moradores. Nesse sentido, é possível depreender que ela considera o ambiente em que moramos algo que precisa ser mantido com zelo, não só por questões estéticas, mas, sobretudo, para que tenhamos bem-estar.

Na entrevista, Vitória mencionou o caso dos moradores que conversaram conosco durante a visita em que alguns estavam, de fato, preocupados com as situações as quais eram expostos e outros estavam acostumados e acreditando que aquilo era normal.

#### Fragmento 5 – Entrevista com a aluna Vitória

*Pesquisadora: Você acha que a comunidade está nessa situação por quais motivos?*

*Vitória: Ah, professora. Eu sei que a prefeitura tem muita responsabilidade, e acho que é a principal culpada. Só que como você viu, aquela senhora que a gente conversou, pra ela tá tudo bem, tudo ótimo, o bairro tá bom e a casa dela, mas a gente vê que não tá. Já aquele senhor que encontramos limpando o mato da rua, ele falou que faz isso toda semana e que o mato prejudica e a lama também, ele faz a parte dele. Então, os dois moram na mesma rua e têm visões diferentes. Acho que falta consciência de algumas pessoas para que todos cheguem a um acordo e lutem por mudança.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante do exposto, em uma mesma comunidade, com pessoas que sofrem situações de vulnerabilidade social, observaremos diferentes concepções sobre a qualidade de vida de cada pessoa. Ao questionar Vitória a respeito dos possíveis motivos pelos quais o local estava naquelas condições, ela falou sobre a responsabilidade dos órgãos públicos: “*eu sei que a prefeitura tem muita responsabilidade, e acho que é a principal culpada*”. No entanto, não deixou de responsabilizar a população sobre a falta de diálogo em prol de uma melhoria.

Vitória apresentou o exemplo de dois dos moradores entrevistados que compartilham de pontos de vista diversos sobre o mesmo tema: a primeira que disse não ver nenhum problema no ambiente em que mora (Francisca); e o morador que estava com uma enxada na mão, fazendo a limpeza do local (João). Nesse sentido, é possível empreender que ao tempo em que um naturaliza a situação, o outro busca uma resolução, inclusive, exerce um trabalho que não lhe compete (a limpeza pública) para poder viver em um local digno.

Segundo Vitória, essa falta de consenso da comunidade trata-se de um obstáculo, pois se nem todos veem os problemas, não irão se mobilizar em prol de direitos. Essa reflexão é muito interessante, pois denota, além de uma postura crítica frente ao tema e às relações sociais; represen-



ta uma atitude decolonial pautada na busca por conscientização coletiva *"para que todos cheguem a um acordo e lutem por mudança"*.

Nesse contexto, compreendo que a estudante observou a "cegueira" das pessoas diante do cenário analisado. Com isso, "desenvolve uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, aceitas, comumente, sem nenhuma reflexão" (Cassany; Castellà, 2010, p. 357).

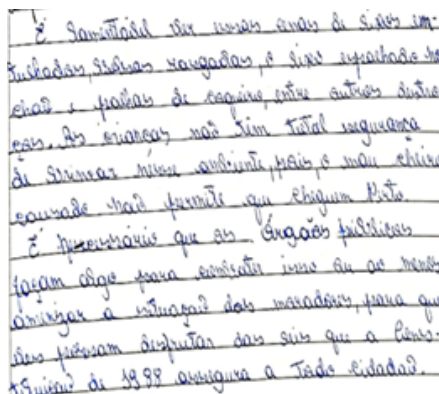
#### 5.1.4 RETRATO 4 – A CONSTITUIÇÃO ASSEGURA

Figura 21 – Fotodenúncia da aluna Lizzy



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura 22 –Narrativa da aluna Lizzy



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Fragmento 6 – Transcrição da narrativa da aluna Lizzy

*É lamentável ver essas cenas de lixos entulhados, bolsas rasgadas, o lixo espalhado no chão e palhas de coqueiro, entre outros destroços. As crianças não têm total segurança de brincar nesse ambiente, pois, o mau cheiro causado não permite que cheguem perto.*

*É necessário que os órgãos públicos façam algo para combater isso ou ao menos amenizar a situação dos moradores, para que eles possam desfrutar das leis que a Constituição de 1988 assegura a todo cidadão.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Lizzy faz uso do adjetivo "*lamentável*" para caracterizar as cenas por ela presenciadas. Descreve alguns fatos observados na aula de campo, atendo-se à uma situação específica: no momento da visita, fomos a uma quadra de esportes que é anexada à creche do bairro, presenciamos um cenário precário, a estrutura muito comprometida e uma grande quantidade de mato ao redor (Figura 21). Neste ambiente, encontramos um professor de educação física, ministrando aula prática com uma turma de alunos que tinha cerca de 5 anos de idade.

Perguntamos ao professor de que maneira conseguia desenvolver o trabalho pedagógico naquelas circunstâncias. Em seu relato, mencionou o quanto é difícil trabalhar em um local sem a infraestrutura adequada e enfatizou que já havia solicitado a preparação de outro ambiente para que os alunos pudessem praticar esportes, mas não havia sido atendido.

Desse modo, Lizzy discorre sobre a situação e cita que as crianças não conseguem brincar e/ou praticar esportes de forma correta, em decorrência do mau cheiro que o local propaga, pois o ambiente é cercado por lixo, conforme destaca: "*as crianças não têm total segurança de brincar nesse ambiente, pois, o mau cheiro causado não permite que cheguem perto*".

A aluna demonstra conhecimentos transversais acerca do tema estudado, quando menciona os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, em que no Art. 6º, destaca-se os direitos sociais à educação, à saúde,

ao trabalho, ao lazer, à segurança, à assistência aos desamparados, e outras questões. Este conhecimento é amplamente válido, uma vez que tanto as crianças e o professor, como os moradores são prejudicados e impedidos, direta ou indiretamente de usufruir desses direitos previstos em lei.

Lizzy reconheceu que a comunidade está impedida de usufruir de algo que deveria ser garantido. Assim, a discente se apresentou como uma cidadã crítica e decolonial, por não aprovar o silenciamento dos moradores e incitar a mudança: *“É necessário que os órgãos públicos façam algo para combater isso ou ao menos amenizar”*. Isso foi reforçado a partir da entrevistada, em que exponho um trecho a seguir:

Fragmento 7 - Entrevista com a aluna Lizzy

*Pesquisadora: Você se imaginaria na situação dessa mulher que teve a casa invadida pelo esgoto?*

*Lizzy: Não, é uma coisa que a pessoa... construir e lutar pra ter as coisas e ter a casa invadida por água e ninguém fazer nada, ajudar, não.*

*Pesquisadora: Quais são os sentimentos que você tem ao ver essa situação?*

*Lizzy: eu tenho... não é dó, nem pena, eu fico triste porque eu posso ajudar de uma forma, mas a ajuda maior que eles precisam, eles não têm, né? A gente poderia apoiar, como ela mesma falou, se os moradores se juntassem e fossem fazer um abaixo-assinado, alguma coisa, com certeza, eles iriam... se eles tivessem voz... eles iriam lá e com certeza ia fazer alguma coisa. A população, ela poderia chamar os outros moradores bairros para ir ajudar, EU iria ajudar, porque é uma coisa que você se sente, eu não sei a palavra, você se sente incompetente por não poder ajudar da forma que ela precisa, é isso, incompetência.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base neste fragmento, compreendo que as atividades da oficina corroboraram para o posicionamento a respeito da problemática do bairro. Isso é evidenciado quando a discente demonstra tristeza por ter presenciado a situação da população local: *“eu tenho... não é dó, nem pena, eu fico triste porque eu posso ajudar de uma forma, mas a ajuda maior que eles precisam, eles não têm, né?”*. Além disso, a aluna utiliza a locução pro-

nominal “a gente” para se inserir no discurso e mostrar que está disposta a colaborar na mudança do bairro.

Lizzy discorre sobre a necessidade de mobilização de todos os envolvidos - os moradores, os órgãos responsáveis, inclusive, ela mesma, conforme vemos no seguinte fragmento: “*ela poderia chamar os outros moradores bairros para ir ajudar, EU iria ajudar*”, referindo-se a atitude que espera dos prejudicados. Quando Lizzy profere o pronome pessoal “eu”, ela aumenta a entonação da voz, para dar destaque ao seu posicionamento pessoal.

Neste caso, acredito que houve uma ruptura na relação colonial de poder imposta aos indivíduos de classe baixa, pois ela apresenta possibilidades de transformação, de luta e de resistência em sua fala, o que responde aos objetivos de uma pedagogia decolonial que demanda não só a leitura do texto e a sua relação no mundo, mas propagar “uma educação que levaria os estudantes a comprometerem-se com a discussão dos problemas e transformação da realidade” (Mota Neto, 2016, p. 172).

Ademais, cabe ressaltar que mesmo a aluna apresentando uma postura ativista, ela ainda não se sente preparada para fazer essa mobilização, pois se oferece para participar do movimento apenas se algum morador tomar a frente, quando ela mesma poderia fazer isso. Chamo atenção para essa questão, pois verifico que, ao longo deste trabalho didático-pedagógico, eu poderia ter promovido atividades que levassem ao empoderamento dos participantes. Inicialmente, tentei articular algumas tarefas para que pudéssemos refletir sobre a situação e promover ações, como uma companhia de conscientização envolvendo os alunos e os moradores, no entanto, em decorrência do contexto problemático: período eleitoral, copa do mundo e a reforma da escola, não houve tempo suficiente para que pudéssemos nos debruçar em outras dinâmicas.

Prosseguindo na análise da entrevista, a estudante deixa claro que, para cobrar por nossos direitos, também precisamos entender os nossos deveres, cuidando do local no qual moramos e buscando soluções para os problemas que nos prejudicam. Para tanto, defende o argumento de que

devemos reivindicar e fiscalizar os serviços que são de responsabilidade dos órgãos públicos. No entanto, ao discorrer sobre essa busca ativa da população, ela levanta um ponto importante: *“eles iriam... se eles tivessem voz... eles iriam lá e com certeza ia fazer alguma coisa”*. Essa afirmação evidencia que os moradores sofrem com o silenciamento e com a marginalização que, por mais que cobrem por uma melhoria, em prol da qualidade de vida, nem sempre são ouvidos e atendidos.

Com isso, a participante assume o papel de uma pessoa instruída que poderia ser ouvida, caso manifestasse essa cobrança aos responsáveis, ao lado dos moradores. Contudo, considera que só a cobrança talvez não resolvesse todos os problemas identificados no local, sentindo-se, com isso, incompetente por não poder ajudar a comunidade: *“você se sente incompetente por não poder ajudar da forma que ela precisa, é isso, incompetência”*.

Nessa perspectiva, corroboro com Moita Lopes (2009, p. 37) quando destaca que é “crucial abrir a pesquisa para vozes alternativas de modo que seja possível revigorar a vida social ou construí-la por meio de outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como as dos pobres [...]”. Como a população é majoritariamente pobre e periférica, o silenciamento que a aluna destaca é algo estrutural, sendo assim, reflete a consciência da distinção dos papéis sociais e das consequências que os grupos financeiramente desfavorecidos sofrem.

De acordo com Mignolo (2003), os avanços decorrentes do poder financeiro e simbólico são calcados no apagamento e no silenciamento de muitas histórias. Assim, existe um reforço constante para manter as estruturas de privilégios sociais, mas Lizzy se encontra em processo de conscientização sobre os nossos direitos enquanto cidadãos ao se inserir no discurso como alguém que pode ajudar.

### 5.1.5 RETRATO 5 – ISSO É MUITO VERGONHOSO

Figura 23 – Fotodenúncia da aluna Nara



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura 24 – Narrativa da aluna Nara

Fonte: elaborado pela autora (2023).

#### Fragmento 8 – Transcrição da narrativa da aluna Nara

*A prefeitura não está cumprindo o seu papel de fazer o básico pelos moradores que são prejudicados, eles precisam de ajuda para não viver como aquela senhora que praticamente perdeu a sua casinha pela água suja. Isso é muito vergonhoso para Palmeira dos Índios, mas não é só culpa da prefeitura, os moradores também têm que fazer o seu papel, mantendo sua rua limpa, colocando o lixo nos dias certos para os animais não comer e para não sujar a rua também. É muito incomodo, porque onde eu moro tem muito esgoto e muita sujeira e vejo que ninguém está fazendo nada para isso melhorar.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesta produção, Nara retoma a narrativa da moradora que teve a sua casa invadida pela lama e apresenta um sentimento de vergonha em relação à situação de precariedade dos bairros da cidade. Palmeira dos Índios é considerada uma das maiores cidades do estado de Alagoas, con-

hecida e visitada, sobretudo, pela ligação estreita com o escritor Graciliano Ramos que, por sua vez, foi prefeito e teve a produção das suas obras associadas à vivência com os povos desse local. Somado a isso, possui grande representatividade indígena, com a concentração dos povos da Fazenda Canto e da Mata da Cafurna; conta com universidades públicas e particulares que recebem alunos de outras cidades do estado e de cidades circunvizinhas do estado de Pernambuco.

Nessa perspectiva, trago um trecho da entrevista realizada com aluno Wagner, que é morador do bairro e afirmou que sente vergonha em convidar os amigos para ir à sua casa, pois acha o local feio: *“eu realmente acho que muita coisa precisa mudar, eu moro aqui e em tempo de chuva é ainda pior do que está. Às vezes, quero chamar meus amigos para ir pra lá pra casa, e tenho vergonha, porque acho o local muito feio”*. Além disso, Nara sente vergonha do local porque também é prejudicada: *“onde eu moro tem muito esgoto e muita sujeira e vejo que ninguém está fazendo nada para isso melhorar”*. Assim, acredito que tais fatores tenham motivado o relato da aluna em relação ao seu sentimento de vergonha acerca dos problemas enfrentados pelos moradores dessa região.

Nara traz um ponto de reflexão muito importante em seu texto: além de cobrar pelos direitos também é preciso pensar no que estamos fazendo para preservar o local em que moramos. Diante disso, considero que ela desenvolve habilidades que permitem “ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social situada” (Duboc, 2015, p. 219). Portanto, essa visão reverbera uma postura crítica fundamentada no reconhecimento de que nem todos os problemas são de exclusiva responsabilidade da prefeitura e entidades afins, mas que os próprios moradores, a partir de pequenas atitudes do dia a dia, poderiam colaborar para manter o ambiente mais agradável e com o mínimo de dignidade, a começar pelo descarte do lixo nos dias e locais corretos.

Com base na análise desse material, podemos verificar como o trabalho com a língua portuguesa, em uma perspectiva crítica e decolonial, por meio do gênero fotodenúncia, favoreceu a postura reflexiva dos partic-

ipantes da pesquisa e abriu espaços para a visibilidade dos indivíduos que, até então, encontravam-se silenciados. Os alunos puderam ver, ouvir e vivenciar os sentimentos que os moradores tinham em relação à sua comunidade e identificar problemáticas que pareciam ocultas aos seus olhos, como foi observado, em diversos momentos, nas falas dos estudantes, ao citarem que nunca haviam parado para prestar atenção naquela situação mesmo estudando e residindo ali.

Desse modo, trabalhei com a percepção das imagens (fotodenúncia), escrita (narrativa) e oralidade (entrevista), partir da prática situada dos alunos (situação do bairro), caminhando para uma prática transformadora (despertar para a problemática).

No momento de realização da pesquisa, entrei em contato com diversos jornais locais para que pudéssemos divulgar o material produzido pelos estudantes, entretanto, só obtive retorno de uma mídia. Preparei o material de divulgação e enviei por e-mail, o tempo passou e não publicaram. Entrei em contato, novamente, e não fui respondida, isso dificultou a divulgação do trabalho realizado.

Em abril de 2023, consegui o contato de um jornal independente e encaminhei um texto explicando o trabalho que foi desenvolvido, mas também encontrei resistência para a divulgação, simplesmente não retornaram. Acredito que um dos maiores motivos para essa resistência seja o fato de envolver questões de ordem política, causando medo ou receio de divulgar e sofrer represálias.

Nesse momento, resolvi conversar com uma das alunas participantes da pesquisa e que é moradora do bairro, para saber se as coisas melhoraram ou não, e ela respondeu o seguinte: *“as coisas melhoraram um pouco, já calçaram algumas ruas e falaram que estão se organizando para fazer as outras. Em fevereiro, a [nome de uma aluna participante] se juntou com a mãe dela, aquela que trabalha na escola e outros moradores aqui perto e mandaram algumas fotos daqui para o vereador pelo Facebook e ele disse que ia conversar com o prefeito. Depois de uns 20 dias, vieram aqui para começar o trabalho”*.



Dessa forma, corroboro com Mattos e Valério (2010, p. 153) quando afirmam que “a reflexão advinda a partir da consciência linguística crítica permite o empoderamento do indivíduo, preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para ações transformadoras com vistas à justiça social”. A fala da aluna me deixou muito contente, pois consegui colaborar para uma mudança estrutural, em que uma das participantes foi a alavanca para a melhoria do bairro, portando um instrumento trabalhado em sala de aula, a fotodenúncia.

Com o intuito de trabalhar outras temáticas que correspondem a problemáticas sociais, neste trabalho, também desenvolvi oficinas com o gênero Poetry Slam, a partir da discussão em torno do racismo e das suas consequências. Dessa maneira, no próximo tópico, discuto sobre esse gênero, bem como realizo o detalhamento das oficinas pedagógicas e análise das produções.

## 5.2 COM VOCÊS: O POETRY SLAM

O termo “slam” é resultante de uma onomatopeia da língua inglesa empregada para indicar o som de uma batida de porta ou janela (Felix *et al.*, 2020). Esse tipo de poesia começou a ser pensada e reproduzida nas comunidades como forma de resistência e de problematização de diversos temas e, aos poucos, foi introduzida em campeonatos escolares, como o Slam Interescolar de São Paulo, organizado pelo Slam da Guilhermina (Souza, 2021).

Este gênero se caracteriza por batalhas de poesias cantadas que, diferentemente, do hip-hop, não são improvisadas, mas produzidas com antecedência, podendo o participante levar um papel para consulta, na hora da apresentação. Além disso, as letras podem conter intertextualidade (Bakhtin, 2018) com outras produções artísticas e literárias.

Nas palavras de Felix *et al.* (2020, p. 209), esse gênero “é um exemplo de como as ruas da periferia se tornam cenário em que vozes negras e

marginalizadas assumem protagonismo e reexistem pela potência da linguagem". Diante disso, o ambiente escolar, enquanto espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos, deve proporcionar a escuta de vozes alternativas.

Nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, é possível realizar um trabalho que articule os aspectos sociais à pluralização da realidade social, sem deixar de discutir elementos importantes que compõem as habilidades específicas da língua, como a oralidade, a gramática, a produção textual e a performance dos estudantes.

Conheci esse gênero durante o cumprimento de créditos do mestrado, em que a minha orientadora ofertou uma disciplina intitulada *Seminário em Linguística Aplicada*, na qual discutimos sobre a teoria da decolonialidade, em que um dos textos formativos se tratava de uma proposta de ensino com o slam.

Escolhi o slam como suporte para as oficinas por acreditar em seu potencial crítico, transformador, criativo e interativo, relacionando o ensino às práticas socialmente situadas. Além do mais, no questionário do aluno colaborador (Apêndice B), no qual perguntei aos alunos sobre com que tipo de linguagem gostariam de trabalhar, a música apresentou-se como a segunda alternativa mais atrativa, ficando atrás somente da imagem<sup>48</sup>. Em razão disso, e pelo fato de o slam ser um gênero que reúne versos, estrofes, rimas e performance, assim como a música, achei que seria um caminho profícuo a ser seguido para o desenvolvimento de um trabalho crítico e decolonial. Nesse sentido, na tabela abaixo, apresento o meu planejamento.

---

48 Os estudantes poderiam marcar mais de uma opção sobre quais os tipos de linguagem que gostavam mais de estudar, sendo assim, a expressão oral (que incluía a música) foi escolhida por onze dos quinze alunos participantes.

Tabela 2 – Planejamento das oficinas com o gênero Poetry Slam

Data	Hora/aula	Objetivos	Ações/Discussões	Recursos	Avaliação
17/10 2022	2h	<p>1 Assistir apresentações de batalhas de slam, no Youtube.</p> <p>2 Discutir a temática do racismo (dinâmica: passar uma caixa com algumas frases).</p> <p>3 Analisar textos do gênero Slam, observando a postura crítica e subversiva.</p>	<p>1 Apresentar algumas batalhas de slam sobre racismo.</p> <p>2 Solicitar que escrevam o que compreendem como racismo e quando e como uma pessoa “torna-se” racista.</p> <p>3 Conversar sobre as diversas formas de manifestação do racismo.</p> <p>4 Apresentar vídeos de experiência social sobre o racismo.</p> <p>5 Destacar o contexto histórico da população negra do Brasil.</p>	<p>Quadro, Apagador, Notebook, Datashow, Celular, Papel A4, caixa de som.</p>	<p>Interação dos alunos e entrega da atividade escrita sobre o que é o racismo.</p>
07/11 2022	2h	<p>1 Analisar textos do gênero Slam, observando a postura crítica e subversiva.</p> <p>2 Convidar artistas locais que produzem slam para falarem sobre suas experiências e apresentarem algumas produções;</p> <p>3 Estudar os contextos das batalhas de slam;</p> <p>4 Discutir sobre o gênero Poetry Slam, onde surgiu, qual o meio de circulação, qual o objetivo principal;</p>	<p>1 Apresentação de artistas locais.</p> <p>2 Entregar cópias das letras dos slams “Racismo” e “Colorida”, da autora Amanda da Conceição (<i>Flormands</i>).</p> <p>3 Analisar as escolhas linguísticas utilizadas, as rimas, as intertextualidades e as críticas realizadas a partir do slam.</p> <p>4 Compartilhar a compreensão de cada um dos textos trabalhados.</p>	<p>Quadro, Apagador, Notebook, Datashow, Celular, Papel A4, caixa de som.</p>	<p>Interação dos alunos e entrega da atividade sobre os slams “Colorida” e “Racismo”.</p>

17/11 2022	2h	1 Produzir uma letra de slam	1 Orientar os alunos para a produção escrita do slam, individual ou em equipe. 2 Discussão sobre a experiência e objetivos na produção do slam.	Quadro, Apagador, Notebook, Datashow, Celular, Papel A4, caixa de som.	Produção da letra de slam.
21/11 2022	2h	1 Revisitar o texto 2 Realizar ajustes de caráter linguístico e estrutural. 3 Apresentar o texto para a turma por meio da batalha de poesias.	1 Auxiliar os estudantes na reescrita do texto. 2 Organizar a batalha de poesias, notas e júri.	Quadro, Apagador, Notebook, Datashow, Celular, Papel A4, caixa de som.	Reescrita do texto e apresentação.
01/12 2022	2h	1 Organizar uma exposição na escola. 2 Apresentar as produções para as outras turmas da escola.	1 Orientar os alunos para a apresentação dos textos para as outras turmas da escola. 2 Auxiliar na confecção de cartazes.	Quadro, Apagador, Notebook, Datashow, Celular, Papel A4, caixa de som	Material de amostra e apresentação.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na primeira oficina, que ocorreu no dia 17 de outubro de 2022, apresentei a música “Ponta de lança”<sup>49</sup>, do artista Ricon Sapiência que trata sobre o racismo. Escutamos a música duas vezes, primeiro para que eles apreciassem o som e depois com o intuito de analisar a letra, assim, fiz algumas pausas para que eles compreendessem os sentidos depreendidos pela/na música. Após isso, entreguei um papel para cada estudantes que continha duas questões: 1) Para você, o que é racismo? 2) Quando e como uma pessoa “torna-se” racista? Abaixo, apresento a resposta concedida por Wagner:

<sup>49</sup> Disponível em: <https://youtu.be/vau8mq3KcRw>.

Figura 25 – Resposta do aluno Wagner

Para você, o que é racismo?

O racismo é quando uma pessoa começa a discriminar a outra por conta da cor da pele, ou pelo estilo da pessoa, quando também começam a colocar apelidos, isso é racismo, entre outras coisas.

Quando e como uma pessoa "torna-se" racista?

Basta de começar a xingar a pessoa, rir da cor da pele dela, fazer brincadeiras de mal gosto, criticar a pessoa pelas condições dela, isso tudo faz uma pessoa se tornar racista.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

#### Fragmento 9 – Transcrição da atividade

##### **Para você, o que é racismo?**

*O racismo é quando uma pessoa começa a discriminar outra por conta da cor da pele, ou pelo estilo da pessoa, quando também começam a colocar apelidos, isso é racismo, entre outras coisas.*

##### **Quando e como uma pessoa "torna-se" racista?**

*quando ela começa a xingar a pessoa, rir da cor da pele dela, fazer brincadeiras de mal gosto, criticar a pessoa pelas condições dela, isso tudo faz uma pessoa se tornar racista.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base na resposta apresentada por Wagner, a de que: “o racismo é quando uma pessoa começa a discriminar a outra por conta da pele, ou pelo estilo”, além do uso de apelidos, é possível compreender que ele entende o racismo de forma genérica, uma vez que não é qualquer pessoa que sofrerá racismo pela cor da pele, somente a pessoa negra. No entanto, o estudante, possivelmente, vincula os apelidos aos nomes pejorativos como macaco, por exemplo, que apresentam uma carga discursivo e ideológica.

Na segunda questão, no meu entendimento, Wagner continua acreditando que situações como zombaria, brincadeiras de mau gosto e xingamentos caracterizam-se como racismo. Porém, ainda falta um aprofun-

damento contextual no que se refere a quem é essa pessoa que sofre com esse tipo de violência. Diante disso, verifiquei que os conhecimentos dos estudantes eram limitados em relação a esse tema.

Não intervi na forma como os alunos respondiam às perguntas, pois queria observar se eles conseguiriam compreender as indagações sem auxílio de nenhum recurso. Contudo, assim que entreguei as folhas com as questões, percebi que a maioria dos estudantes estava pesquisando a resposta na internet. Recolhi o material e guardei para uma discussão posterior.

Nesse processo, organizei-os em círculo, dirigi-me a cada estudante com uma caixinha e solicitei que pegasse um papel. Nos papéis continham frases de cunho racista. Em seguida, solicitei que abrissem e que, um por um, viesse ao centro do círculo e lê-se a frase em voz alta. Algumas delas eram: “só podia ser negro”; “quando não caga na entrada, caga na saída”; “o seu cabelo parece Bombril”; “negro da cor do pecado”; “ele é a ovelha negra da família”, entre outras. O meu intuito era que eles se sentissem impactados com aquelas frases que possuíam um forte teor racista e preconceituoso. Mas, no momento da dinâmica, muitos riram ao ler as frases<sup>50</sup>.

Diante disso, segui com a oficina, explicando um pouco sobre a história da pessoa negra no Brasil, desde o período da colonização, com o processo de escravidão; o abandono dessa população à própria sorte após a abolição; a ocupação de encostas utilizadas como moradia; e como tudo isso reverbera atualmente, em diversos contextos como: educação, saúde, segurança e qualidade de vida.

Durante o período da escravidão, no Brasil, houve um processo conhecido por branqueamento social, em que buscava-se construir relação entre pessoas negras e brancas, para que a próxima geração viesse com a cor de pele “mais clara”, até que conseguisse extinguir a população negra, pois era considerada um atraso. Para ilustrar essa discussão, apresentei a

---

50 Retomo essa discussão no final da oficina.

letra de slam “A menina que nasceu sem cor”<sup>51</sup>, de Mídria, para que eles pudessem compreender essa questão a partir do nosso objeto de estudo.

Em seguida, perguntei aos alunos se pessoas brancas sofriam racismo, Joaquim levantou a mão e disse que sim; questionei como seria esse racismo contra a pessoa branca, e ele citou a seguinte frase: *“quando alguém diz que a pessoa é tão branca que chega dá nojo”*. Precisei traçar um roteiro de fala que fizesse com que eles entendessem certas hierarquias sociais, em que o branco é sempre tido como a regra, sendo assim, situações como essa são a exceção e não a regra como, costumeiramente, ocorre com pessoas negras; falei sobre esse histórico estrutural e o porquê não existe racismo reverso.

Continuando o diálogo com o estudante, questionei se ele já foi vítima de racismo e ele disse que sim, num dia em que estava conversando com os colegas nas redes sociais e chegou uma mensagem de alguém que ele não conhecia, o chamando de macaco. Então, perguntei-lhe se havia respondido algo ou tomado alguma atitude e ele disse que não, pois se sentiu tão triste que não sabia como reagir. Após isso, indaguei à turma quantos dos colegas (brancos) foram chamados de macacos pelos menos uma vez na vida e todos silenciaram.

Prossegui nas discussões a respeito do racismo no contexto geral brasileiro e perguntei como o nosso país estava reagindo a essa questão, visto que a escravidão “acabou” há mais de 130 anos. Nesse momento, eu levei alguns dados estatísticos para ilustrar (o alto percentual de pessoas negras em favelas, encarceradas, a mortalidade e o emprego informal; enquanto nas universidades, os negros são a minoria).

Para falar sobre o baixo índice de jovens negros nas universidades, levei a música “Cota não é esmola”<sup>52</sup>, da artista Bia Ferreira. Em razão de ser uma turma do 3º ano do Ensino Médio que está próxima à alcançar o ensino superior, achei necessário discutir sobre a questão das cotas raci-

---

51 Disponível em: <https://youtu.be/o6zEzP7pudQ>

52 Disponível em: <https://youtu.be/sJGONZljkDE>

ais, sobre a importância das políticas públicas de atendimento à população negra, sobre o processo de conscientização dos brancos e do seu lugar de privilégio social e, ainda, sobre as vozes que ecoam e lutam por resistência, ressaltando que não basta que apenas os negros lutem contra o racismo, os brancos também precisam participar desse movimento, uma vez que eles são os principais responsáveis por essa violência.

Após isso, voltamos às perguntas que foram respondidas no início da oficina. Até aquele momento, acreditei que eles já conseguiam responder algumas questões: o que é racismo e como ele acontece. Mas e quando uma pessoa se torna racista? Com fins a problematizar esse questionamento, levei o vídeo "Ninguém nasce racista: continue criança"<sup>53</sup>, que representa uma experiência social feita com crianças, em que dois atores entregam um roteiro com frases racistas, colocam as crianças em frente a uma atriz negra e pedem para que as crianças direcionem essas frases à ela.

No vídeo apresentado, as crianças não conseguiram reproduzir as frases, pois ficavam impactadas com o teor. Quando o vídeo encerrou, percebi que os alunos estavam comovidos, até que Carla disse: *"professora, nunca mais traga vídeos assim"*, no sentido de que realmente havia lhe tocado de forma profunda. Falamos sobre como o racismo é "ensinado" e acaba se tornando algo natural na vida de todos nós.

Quando crianças, temos sensibilidade e pureza, mas o convívio social vai nos moldando, tanto para coisas positivas como negativas. Assim, deixei-os pensando sobre o momento em que leram as frases da dinâmica, pois fizeram sem dificuldade alguma, apesar do peso das palavras, e, em alguns momentos, chegaram a rir de algo que é extremamente ofensivo.

Para finalizar a oficina, indaguei os estudantes sobre quais foram aprendizados que eles tiveram a partir das nossas discussões. Joaquim respondeu que *"Quando eu ouvia falar de racismo, preconceito essas coisas, sempre pensei que todo mundo podia passar por isso. Só que quando a sen-*

---

53 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>



*hora explicou hoje sobre a questão dos escravos, né? Que já é algo de muito tempo aqui no Brasil, essa coisa de ofender os negros e tratar como mercadoria mesmo, aí que eu entendi também que não, o racismo é direcionado só pra quem é negro. Isso abriu mais a minha mente".* O discente alegou que conseguiu compreender quem é vítima do racismo e o porquê, algo que ele não tinha conhecimento no início das discussões. Nesse sentido, reforço a importância de pesquisas como essa para o desenvolvimento da consciência crítica, reflexiva e transformadora.

Além disso, a aluna Vitória disse que estava arrependida por ter rido quando leu a frase de cunho racista e que depois que escutou as minhas explicações e as músicas, e assistiu ao vídeo, tem um pensamento diferente: *"Quando a gente lê a gente tá tão acostumado a ouvir essas coisas direto que parece algo normal. Às vezes, engraçado, só que depois de tudo que vimos aqui, eu me senti mal porque ri na hora que li. Você vê as crianças nem conseguiram ler e a gente além de ler ainda riu. Por isso que acho que a gente aprende mesmo a ser racista, não nasce, como fala no vídeo"*

A partir do posicionamento da estudante, compreendo que ela conseguiu observar a situação com um olhar crítico e questionador, uma vez que fala sobre o processo de naturalização da barbárie em nossa sociedade. Para tanto, mostra-se reflexiva sobre a sua atitude e a dos demais estudantes da turma por não se sentirem incomodados ao proferirem termos e expressões pejorativas, pois estão acostumados a ouvir manifestações como essas em seu cotidiano. O material trabalhado em sala de aula, bem como o encaminhamento das atividades proporcionou o desenvolvimento do letramento crítico da discente, levando-a a concluir que ninguém nasce racista, mas que é a sociedade que nos molda em direção a isso.

Quando Vitória fez essa colocação, expliquei para ela que da mesma forma que nós aprendemos a ser preconceituosos e intolerantes, a partir do modelo de sociedade em que vivemos, também podemos desaprender isso e adotar outros hábitos, e que esse era um dos meus objetivos com eles. Compreendo essa postura como um caminho para o empoderamento dos estudantes, de forma que consigam identificar que fomos criados

sob a égide da colonialidade, mas que isso não pode ser um empecilho para que lutemos por mudanças.

Na segunda oficina, que ocorreu no dia 07 de novembro de 2022, após tentativas incisivas de contato com artistas locais, poetisas e escritores de Slam, uma das artistas respondeu às minhas mensagens e se mostrou à disposição para ajudar no que fosse necessário. A partir do contato com Amanda da Conceição<sup>54</sup>, apresentei a minha pesquisa e as minhas ideias e pedi sugestões de como poderíamos trazer a participação dela para as oficinas, ressaltando que eu não queria apresentar apenas slams de artistas conhecidos das grandes periferias do Brasil, mas queria chamar atenção para os artistas locais, mostrar para os meus alunos que essa arte está presente perto de nós e, muitas vezes, não conhecemos.

Em decorrência da rotina da poetisa, pedi para que ela gravasse um vídeo percorrendo acerca de suas experiências relacionadas ao trabalho com a produção do gênero slam. Além do vídeo, Amanda também cedeu duas letras produzidas por ela, sobre as quais organizei atividades de leitura e compreensão para os estudantes responderem (Apêndices D e E). Em seguida, realizamos uma correção coletiva das atividades.

Os alunos afirmaram que ficaram felizes por uma artista gravar um vídeo exclusivamente para eles: *“Nossa! Que legal os textos que ela escreveu. A gente tá muito importante, professora. Olha, uma poeta fazendo vídeo dedicado pra nós, até falou o nome da turma e a escola”*. Esse momento proporcionou não só a descoberta por parte dos estudantes de uma artista próxima a eles que produz poesias tão necessárias e inspiradoras, como também fez com que percebessem que são importantes para a transformação social e para mim. Por meio da participação da poetisa, acredito que consegui vincular a universidade à Educação Básica, contribuindo para a diminuição da distância entre as duas instituições. Assim, vejo essa aproximação como uma forma de contribuição, para que os alunos percebam que a universidade é um lugar possível para todos.

---

54 Página no Instagram: @flormands.

Na terceira oficina, que ocorreu no dia 17 de novembro de 2022, solicitei que os alunos produzissem uma letra de slam em que o tema central deveria ser o racismo. Para isso, coloquei algumas palavras no quadro que poderiam facilitar na construção do texto: hegemonia, luta, resistência, persistência, normatividade, branqueamento, submissão, entre outras.

Após a oficina, recebemos a visita da presidente da vara de direitos humanos (OAB/Palmeira dos Índios), para falar sobre o dia da Consciência Negra e trazer alguns conceitos como: racismo, discriminação, preconceito e injúria. Convidei-a para uma conversa com os alunos do ensino médio, uma vez que eu estava trabalhando com essa temática. No momento da exposição, observei que alguns dos materiais que a palestrante levou foram trabalhados por mim, nas oficinas, como a música “Cota não é esmola” e o vídeo “Ninguém nasce racista: continue criança”.

Quando a palestra encerrou, os alunos vieram conversar comigo e falaram que ficaram surpresos com as discussões, pois eu havia trabalhado com essas questões em sala de aula, mesmo não sendo a semana da consciência negra: *“Professora, eu tô gostando bastante das aulas que estamos tendo com a senhora, porque olha só a gente foi assistir a palestra pensando que não sabia nada do que a advogada ia falar. Só que a gente viu isso nas últimas aulas, foi muito bom ver que a gente já conhecia o que ela falou lá”*<sup>55</sup>. Os discentes e eu ficamos contentes com os aprendizados construídos nas oficinas.

Na quarta oficina, que ocorreu no dia 21 de novembro de 2022, entreguei os slams revisados, solicitei a criação de um título e a refacção da redação, organizada em versos e estrofes. A seguir, apresento o espelho da primeira e da segunda escrita do slam produzido pela aluna Carla<sup>56</sup>.

---

55 Fala da aluna Carla.

56 Assim como os textos elaborados nas oficinas com a fotodenúncia, os slams produzidos pelos estudantes não tiveram grandes modificações em relação ao seu teor discursivo.

Figura 26 - Primeira escrita da aluna Carla

O racismo começa pela exclusão social  
 1ª Quem tem ter moral, quem? Quem não tem?  
 Mesmo sendo branca, eu sei que não sou branca?  
 2ª Posso ser nem honrada com esta violência  
 Você é mesmo capaz de dizer que existe  
 3ª racismo reverso? Por favor, veja no outro universo?  
 4ª Que diga quantas vezes você foi violentado por ser  
 a norma? É uma pergunta? Incomum a  
 5ª Quem sempre é apontado como diferente a  
 mesmo que tente, nunca consegue um lugar.  
 6ª Agora entendeu? Não entendeu. É pergunta?  
 7ª Vai continuar se querendo Deus e  
 protegendo os seus. pode melhorar

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Figura 27 – Segunda escrita da aluna Carla<sup>57</sup>

Para você, branco  
 O racismo começa pela exclusão social  
 do Brasil. Quem tem ter moral.  
 Eu não sou branca, mas sei que nunca  
 Posso ser ou jamais honrada  
 com nenhuma violência.  
 Você ainda é capaz de dizer  
 que existe racismo reverso?  
 Por favor, veja no outro universo?  
 Quantas vezes você foi violentado  
 por ser a norma?  
 Quem sempre é apontado como diferente  
 e por mais que tente,  
 nunca consegue um lugar?  
 entendeu? Não, não entendeu.  
 Continuará querendo-se o Deus  
 e protegendo os seus.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na primeira escrita (Figura 26), verificamos a dificuldade de organização do slam em estrofes. A estudante segue uma linha de raciocínio, no entanto, acaba misturando as discussões, o que prejudica, um pouco, a linearidade do texto. Assim, realizei algumas marcações indicando como ela poderia dividir o slam. Em relação à pontuação, Nara apresenta dificuldades no uso da interrogação, nos momentos em que faz perguntas, e no

57 Essa produção escrita foi transcrita e analisada no tópico "5.2.3 Para você, branco".

uso de vírgula. Outro ponto que identifiquei foi a escrita da palavra “Deus” com inicial minúscula, no penúltimo verso.

No mais, intervi pouco no texto no que tange ao seu sentido, sugerindo que substituisse o “não”, na expressão “*sei que não passarei*”, pelo “nunca”, no final do terceiro verso; solicitei que alterasse “e nem” por “ou”, no quarto verso; sugeri que intensificasse o termo “*violência*”, também presente no quarto verso; e alertei sobre a expressão “no outro”, no sexto verso, uma vez que o uso da preposição “no”, nesse contexto, transmite a ideia de que há, de fato, outro universo. Diante desses apontamentos, vejo que, na segunda versão (Figura 27), Nara acatou as sugestões, ou seja, dividiu o slam em estrofes, inseriu as pontuações nos locais onde faltavam, realizou as substituições dos termos, e escreveu “Deus” com a inicial maiúscula. Ademais, cabe ressaltar que um texto sempre está à mercê de mudanças, e que a escrita é algo que se aperfeiçoa com a prática, a longo prazo, o que fiz aqui foi, apenas, auxiliar na melhoria do texto, dentro das possibilidades que me eram tangíveis.

Após esse momento, os alunos apresentaram os slams por meio de uma batalha de poesias<sup>58</sup>. Para tanto, selecionei três estudantes para assumirem o júri e avaliar as apresentações atribuindo uma nota de 0 a 10, levantando uma plaquinha. Cada equipe foi orientada a escolher um representante para a apresentação do texto.

Figura 28 – Alunos compondo o Júri



Fonte: elaborado pela autora (2023).

58 Uma das características que compõe o gênero slam é a batalha de poesia, que é realizada pelo poeta diante de uma plateia de jurados, na qual irão atribuir uma nota para cada apresentação.

Na quinta oficina, os alunos criaram alguns desenhos para ilustrar os cartazes, e eu auxiliei na organização do material para a exposição na escola. Para esse momento, convidamos um grupo de alunos do 2º do Ensino Médio para prestigiar a apresentação. Inicialmente, expus os objetivos do trabalho desenvolvido e expliquei o porquê da escolha do gênero trabalhado. Após as exposições das poesias *slams*, premiei os alunos que receberam as melhores notas dos jurados. Finalmente, realizamos a exposição e a partilha dos trabalhos e colamos os cartazes no pátio da escola. A seguir, analiso cinco slams produzidos pelos estudantes.

## 5.2.1 FAIXA 1 – O RACISMO É UMA FERIDA QUE DÓI ATÉ NA ALMA

Figura 29 – Produção da aluna Nara

*A Persistência da nossa raça*  
 Vocês não vão querer ouvir/  
 a história que tenho pra contar/  
 já sofri sendo chamada de negra/  
 e outra palavra que não vale lembrar.  
 A persistência que o nosso povo tem é lindo de se ver/  
 temos a alegria de viver/  
 e resistência para lutar.  
 O racismo é uma ferida/  
 que dói até na alma e demora a cicatrizar.  
 Sofremos preconceito pela a roupa/  
 pelo cabelo cacheado ou crespo/  
 falam que é ruim/  
 falam que é Bombril/  
 mas na verdade sabemos que é uma obra de arte/  
 e por isso deixa de alarde.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

### Fragmento 10 – Transcrição da produção da aluna Nara

#### **A persistência da nossa raça**

*Vocês não vão querer ouvir/ a história que tenho pra contar/ já sofri sendo chamada de negra/ e outra palavra que não vale lembrar./ A persistência que o nosso povo tem é lindo de se ver/ temos a alegria de viver/ e resistência para lutar./ O racismo é uma ferida/ que dói até na alma e demora a cicatrizar./ Sofremos preconceito pela a roupa/ pelo cabelo cacheado ou crespo/ falam que é ruim/ falam que é Bombril/ mas na verdade sabemos que é uma obra de arte/ e por isso deixa de alarde.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Antes de iniciar a discussão sobre esta produção, gostaria de explicar qual a concepção de raça que utilizo nesta pesquisa, uma vez que esse termo apareceu no slam acima e irá se repetir em outros momentos, ao longo deste trabalho. No capítulo 3, "O mito da modernidade", destaquei que, segundo Quijano (1999), o termo raça foi construído com o objetivo de subjugar e de classificar todos os indivíduos que se afastam do que é "ser branco", considerando-os como inferiores culturalmente, historicamente e intelectualmente.

A partir do século XX, com os avanços científicos, foi comprovado que não existem diferenças genéticas entre brancos e negros, rompendo com a ideia de superioridade biológica (Schucman, 2020). Contudo, podemos observar que o racismo estrutural presente em nossa sociedade ainda está ligado à essa concepção, mesmo havendo uma negação falaciosa das desigualdades raciais no Brasil. Nesse entendimento, parto do conceito de "raça social" (Guimarães, 1999), pois compreendo que

Utilizar a categoria 'raça' na luta antirracista significa dizer que, se os negros brasileiros são discriminados por seus traços físicos e pela cor da pele, deve-se pensar em uma articulação política em torno da negritude, de forma que essas características que são hoje objeto de preconceito, sejam ressignificadas positivamente e também sejam fonte de reparação social (Schucman, 2020, p. 87).

Assim, do mesmo modo que "raça" serviu para separar grupos por suas diferenças, pode ser utilizado para unir outros grupos por suas semelhanças, como observamos no título da produção textual da aluna Nara: "*A persistência da nossa raça*". Em que utiliza o pronome possessivo "*nossa*" para se incluir dentro do grupo racial em questão.

Além disso, cabe destacar que a classificação racial, a qual os indivíduos são submetidos, parte das relações de poder vigentes em cada sociedade, uma vez que uma pessoa considerada branca no Brasil pode ser vista como não branca nos Estados Unidos, pois aqui vinculamos a raça à cor da

pele e aos elementos estéticos, como o formato do nariz e do rosto; enquanto naquele contexto, a raça é determinada a partir da ancestralidade e do que isso representa na escala de poder. Revelar, portanto, que a sociedade brasileira é dividida em raças sociais, nos faz desmistificar o discurso de que todos são tratados de igual modo e que todos estão usufruindo dos mesmos direitos, fazendo-nos refletir sobre o papel da branquitude, por exemplo, em também se assumir como raça e não como norma.

Posto isto, neste texto, observamos que a estudante demonstra protagonismo, principalmente por ser negra, de cabelos crespos e trazer, para a letra do slam, as suas dores e inquietações. Na primeira estrofe, ela se direciona aos interlocutores, anunciando o início de uma triste história: *"Vocês não vão querer ouvir/ a história que tenho pra contar"*. Neste momento, vemos a presença de possíveis feridas que atingem a sua existência, pois prossegue falando que: *"já sofri sendo chamada de negra/ e outra palavra que não vale lembrar"*. Geralmente, quando passamos por momentos difíceis em nossas vidas, não gostamos de rememorar os traumas, preferimos esquecer, este movimento foi realizado por Nara, no trecho destacado.

Apesar desse momento inicial de tristeza, na segunda estrofe, a discente fala sobre aspectos que atravessam o seu ser enquanto pessoa negra: *"A persistência que o nosso povo tem é lindo de se ver/ temos a alegria de viver/ e resistência para lutar"*. Nessa passagem, ela utiliza três palavras que demonstram atitudes decoloniais que são: persistência, resistência e o verbo lutar. Essa discussão vai ao encontro de uma educação comprometida com o processo de conscientização sobre a realidade, em que os alunos estejam prontos para intervir sobre ela a fim de mudá-la (Freire, 1979). Em minha visão, Nara consegue compreender a necessidade de mudança, no que diz respeito às questões raciais, pois utiliza termos que caminham em direção à uma Pedagogia da Esperança (Freire, 1992).

Além disso, novamente, expressa que faz parte do grupo, por meio do pronome possessivo *"nosso"*, ao se referir a povo; e quando utiliza o verbo *"temos"* na primeira pessoa do plural, demonstrando-se otimista quanto à causa do seu povo que, mesmo diante de tantas imposições, continua



lutando por equidade de direitos. Assim, Nara assume um papel de criadora em prol da formação de comunidades que se juntem à luta pela decolonização enquanto um projeto inacabado (Maldonado-Torres, 2019). A partir das escolhas linguísticas, ela se insere na discussão acerca da problemática, adotando uma postura de participante e ativista.

Na terceira estrofe, a estudante tece uma comparação implícita (metáfora) entre o racismo e a ferida: "*o racismo é uma ferida*" ou "*o racismo é como uma ferida*", trazendo termos que reforçam essa dor, como o fato de atingir a "*alma*" e ser "*difícil de cicatrizar*", rememorando lembranças dos momentos em que foi vítima desse preconceito brutal. Kilomba (2019), utiliza o termo "*ferida*" em um sentido de trauma para discutir sobre a *outridade*<sup>59</sup> do negro que sempre é forçado a desenvolver uma relação através da presença alienante do branco. A autora faz uma discussão a respeito dos escritos de Fanon e destaca que ele

Utiliza a linguagem do trauma, como a maioria das pessoas negras o faz quando fala sobre as suas experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentado, separado de qualquer identidade que possa ter (Kilomba, 2019, p. 39).

Diante disso, o traumatizante contato com o mundo branco, a partir da irracionalidade do racismo, revela as chagas provocadas na pessoa negra que sofre, diariamente, com os padrões impostos pela branquitude. Portanto, enquanto mulher negra, Nara apresenta um sofrimento duplo, pois é vítima de racismo e de machismo ao mesmo tempo (hooks, 2018). Sendo que "as intersecções entre raça, gênero, classe social e outras, podem atuar como mecanismo de silenciamento, cruzando os sistemas de opressão, dominação e discriminação, a partir de diversos fenômenos acarretados pelas estruturas de poder nas quais estamos submetidos" (Matos, 2020, p. 122).

---

59 Personificação de aspectos repressores do "eu" do sujeito branco (Kilomba, 2019, p. 38).

No último fragmento do texto, Nara menciona que os povos negros sofrem preconceito, inclusive, em decorrência das escolhas das vestimentas e que o cabelo é um dos grandes motivos de preconceito racial: "*Sofremos preconceito pela roupa/ pelo cabelo cacheado ou crespo/ falam que é ruim/ falam que é Bombril*". Nesse verso, verificamos um recurso discursivo de grande relevância, nas expressões: "*falam que é ruim/ falam que é Bombril*".

A forma verbal de "*falar*", levando em consideração apenas o nível sintático, seria entendida como uma oração que possui um sujeito indeterminado, ou seja, perguntaríamos (Quem fala isso?), e não teríamos a resposta presente no enunciado. No entanto, vinculando os conhecimentos textuais ao discurso apresentado por Nara, compreendo que o sujeito da oração é, na verdade, um sujeito oculto que é aquele que, na língua portuguesa, não identificamos de forma explícita, mas o contexto nos dá pistas sobre ele. Assim, as escolhas linguísticas utilizadas pela aluna levam a crer que esse sujeito é aquele que se apresenta dentro do *lócus* epistêmico da branquitude (Grosfoguel, 2011).

Ainda, nesta passagem, a estudante afirma que os cabelos crespos e cacheados são considerados ruins e chamados de Bombril<sup>60</sup>. Acredito que esse tipo de associação é ainda mais evidente quando se é mulher, pois, de acordo com Ferreira *et al.* (2022, p. 133), "o cabelo feminino é visto como protagonista responsável pela beleza e feminilidade da mulher [...], assim, a identidade e o empoderamento da mulher negra são fortalecidos na aceitação do cabelo".

Em seguida, Nara apresenta um caráter subversivo ao demonstrar orgulho por ter os seus cabelos do jeito que são (crespos), quando afirma que são "*uma obra de arte*" e finaliza pedindo que as pessoas que têm preconceito deixem de alarde<sup>61</sup>. Essa questão sobre o cabelo corrobora com os apontamentos de Schucman (2020, p. 97), quando diz que "o racismo

---

60 Associação às esponjas de aço utilizadas para lustrar louças de alumínio.

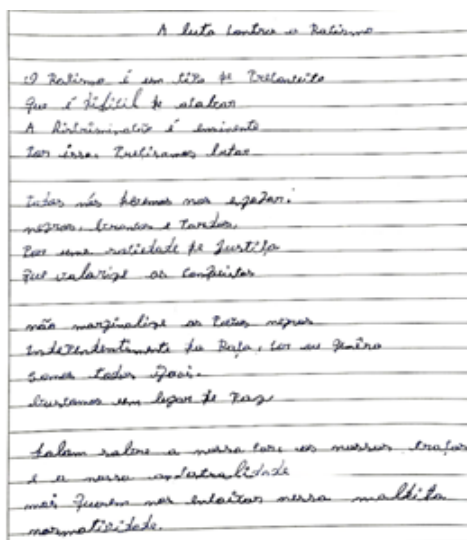
61 Ostentação apregoada com o fim de intimidar.

brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser velado e sutil”, sendo a aparência e os traços físicos os maiores marcadores, em que “cabelos lisos, pele clara, olhos claros e traços afilados [fazem] parte do modelo vigente de beleza em corpos humanos” (*Ibidem*, p. 120), ideia que Nara pretende desconstruir.

Nesse interim, entendo que este espaço de produção do *Poetry Slam*, sobre o tema racismo, sugeriu possibilidades para que a estudante pudesse externar sentimentos de repudia contra esse discurso de inferioridade, de dor e de busca por resistência que estavam guardados em seu peito, fruto de momentos dolorosos que vivenciou por ser negra. No ambiente escolar, mais particularmente, na aula de língua portuguesa, Nara conseguiu compartilhar o que é ser uma garota negra nesta sociedade, em contrapartida aos brancos que aparecem como o modelo universal de humanidade (Bento, 2002).

## 5.2.2 FAIXA 2 – MALDITA NORMATIVIDADE

Figura 30 – Produção do aluno Leandro



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Fragmento 11 – Transcrição da produção do aluno Leandro

**A luta contra o racismo**

*O racismo é um tipo de preconceito/ que é difícil de acabar/ a discriminação é eminente/ por isso, precisamos lutar./ Todos nós devemos nos engajar;/ negros, brancos e pardos,/ por uma sociedade de justiça/ que valorize as conquistas./ Não marginalize os povos negros/ independentemente da raça, cor ou gênero/ somos todos iguais/ buscamos um lugar de paz./ Falam sobre a nossa cor, os nossos traços/ e a nossa ancestralidade/ mas querem nos encaixar nessa maldita normatividade.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesta produção, intitulada "*A luta contra o racismo*", notamos que o aluno demonstrou uma postura reflexiva ao afirmar que "*o racismo é um tipo de preconceito/ que é difícil de acabar*", em que reconhece a dificuldade de vencê-lo na sociedade. Podemos relacionar essa colocação aos aspectos que envolvem a colonialidade do ser e a assimilação epistemológica do "não europeu", enquanto inferior. Isso se deu por um longo processo de valorização da branquitude, vista como um indicativo de superioridade humana.

Mignolo (2021, p. 49) ressalta que "o racismo, tal como o entendemos hoje, foi o resultado de duas invenções conceituais do conhecimento imperial: que certos corpos eram inferiores a outros e que corpos inferiores possuíam inteligência inferior". Essa percepção torna-se fundamental para que reconheçamos que o racismo está presente no dia a dia de muitas pessoas, que sofrem violências físicas, verbais e psicológicas, atingindo diretamente a sua identidade.

Quando Leandro diz que a "*discriminação é eminente/ por isso, precisamos lutar*", questiona acerca de uma premissa repercutida com grande veemência nos últimos anos: "o Brasil não é um país racista"; ressignificando as relações ideológicas e de poder naturalizadas (Tilio, 2021). Podemos justificar essa compreensão a partir da fala do aluno quando considera que há discriminação e que ocorre de forma constante, ao proferir o termo

"eminente". Nesse contexto, corroboro com Figueiredo e Grosfoguel (2010, p. 229) quando afirmam que o "Brasil é um país em que existe racismo sem que haja racista".

O estudante, ao tempo em que traz fragilidade a essa concepção hegemônica, mostra-se ativo nos movimentos em prol dos direitos das pessoas negras, colocando-se no texto, a partir do verbo na primeira pessoa do plural "*precisamos*". Ao discutir sobre letramento crítico, Comber (2001) afirma que esse tipo de letramento ocorre por meio de uma postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios sociais, elemento identificável na produção escrita do aluno que, além de uma atitude crítica/reflexiva, busca por uma *práxis* decolonial, sobretudo, ao utilizar o verbo "*lutar*" como um dos caminhos a serem seguidos para a mudança dessa estrutura social. Contudo, cabe ressaltar que nem todos os estudantes caminharam em direção à compreensão de Leandro, pois desenvolvemo-nos de formas diferenciadas, cada um ao seu modo e de acordo com o seu interesse nas discussões propostas.

Na segunda estrofe, o discente destaca que: "*Todos nós devemos nos engajar:/ negros, brancos e pardos, / por uma sociedade de justiça/ que valorize as conquistas*". O termo "*todos*" já aborda a totalidade, no entanto, ele resolve citar, por meio de um aposto recapitulativo, os grupos que devem se engajar (negros, brancos e pardos). Além disso, Leandro faz uso do pronome pessoal "*nós*" e do verbo em primeira pessoa do plural "*devemos*", para demonstrar que também vai participar do fortalecimento dessa luta.

Outro ponto importante para a compreensão desse fragmento é a carga semântica do verbo "*dever*", que determina uma obrigação em fazer algo. Neste caso, compreendo que o aluno quis transmitir a mensagem de que é uma obrigação de todos nós participar desses debates em favor da igualdade racial e contra o racismo, uma vez que "não há uma pessoa em contato com o mundo moderno-ocidental-capitalista em que vivemos que não tenha experiência com o racismo" (Borges, 2021, p. 27).

Para isso, ele traz as palavras "*justiça*" e "*conquista*" que, na minha concepção, repercutem muitas simbologias. O uso da palavra justiça rev-

ela uma crítica a respeito da desigualdade racial e o que ela tem provocado, vitimando diversas pessoas; e conquista representa alguns dos passos que têm sido alcançados a partir dos movimentos antirracistas, mas que ainda carecem de uma valorização. Assim, de acordo com Borges (2021), os processos de (auto)críticidade e (auto)reflexividade podem transformar modos de ser, estar, agir e sentir no/com o mundo sempre em um horizonte de justiça social. Portanto, Leandro apresenta uma postura reflexiva frente ao tema e mostra-se preocupado com as relações desiguais entre brancos e negros.

Com isso, se pensarmos no processo histórico do Brasil, em relação à pessoa negra, poderemos visualizar um cenário em que elas sempre foram concebidas como indivíduos intelectualmente inferiores, artifício utilizado como justificativa para a exploração. Nos dias atuais, observamos que alguns espaços estão sendo conquistados. Inclusive, há certo reconhecimento da participação da população negra na cultura, língua, culinária e religião brasileira, de forma muito lenta e sofrida. Levando em conta todo o percurso histórico de busca por direitos equânimes que os negros protagonizaram, ainda estamos distantes de uma realidade em que exista igualdade racial.

O que mais chama a atenção na produção escrita tem relação com a ênfase direcionada aos grupos que precisam se engajar, fazendo-me lembrar da fala de Kilomba (2016) quando menciona que o racismo não é um problema do negro, mas do branco, no sentido de que é esta raça a principal responsável pela perpetuação deste preconceito. Além disso, o posicionamento de Leandro serve como um possível rompimento do discurso de que os brancos, por exemplo, não falam sobre o racismo, pois não têm lugar de fala. Entendendo, portanto, que o lugar de fala não se trata de uma proibição do discurso, mas sim de que cada um deve falar a partir da sua posição social e histórica, refletindo sobre como pode contribuir para a construção de um mundo mais justo (Ribeiro, 2017).

Dando prosseguimento à análise do texto, é possível observar que o estudante citou um elemento fundamental na convivência humana: a

"paz", defendendo o argumento de que este deve ser o ponto de encontro de todos, independentemente da *"raça, cor ou gênero"*. Nesse momento, identifico que, além das discussões raciais apresentadas na letra do slam, Leandro também menciona a questão do gênero, o que vai ao encontro da interseccionalidade que, por sua vez, discorre sobre como diferentes marcadores sociais atravessam um mesmo indivíduo, podendo ou não reforçar estereótipos e desigualdade social (Lugones, 2010). Acredito que o aluno conseguiu relacionar as discussões sobre raça e gênero por ter observado que existem diferentes tipos de hierarquias, trazendo essa discussão para a poesia produzida.

No último parágrafo, observamos no seguinte trecho: *"Falam sobre a nossa cor/ os nossos traços e a nossa ancestralidade/ mas querem nos encaixar nessa maldita normatividade"*. O aluno utiliza o verbo *"falar"* e *"querer"* de forma similar à Nara, na análise anterior, ou seja, construindo uma oração com sujeito oculto, pois conseguimos identificar quem são os possíveis agentes. Além disso, Leandro cita três elementos que são alvos de práticas racistas: cor da pele, traços físicos e a ancestralidade, o que corrobora com Schucman (2020), ao afirmar que, no Brasil, existe uma métrica racista pautada, sobretudo, na cor da pele e nas características estéticas.

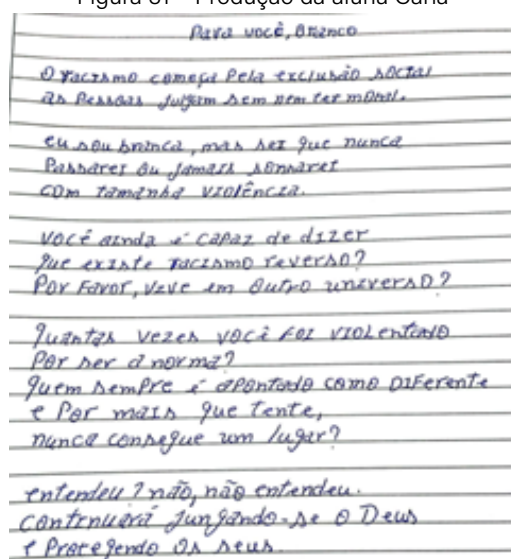
A crítica realizada refere-se ao fato de que não adianta discutir sobre a identidade negra, ao tempo em que tenta construir uma norma, como se todos os indivíduos fossem iguais, isto é, possuísem uma identidade fixa (Silva, 2000). Essa concepção pode ser expressa por meio do uso da conjunção adversativa *"mas"* presente no texto do aluno, logo após as discussões sobre as questões identitárias. Nesse sentido, Leandro busca romper com a *"alteridade colonial que tornou Outras Culturas Fixas, Tradicionais E Exóticas"* (Pennycook, 2001, P. 244 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 50).

Diante disso, compreendo que as escolhas textuais/discursivas utilizadas no ato da produção do texto corroboraram para a construção dos sentidos e evidenciaram conhecimento acerca da temática, pois o que dizemos sempre tem relação com outros enunciados já proferidos (Bakh-

tin, 2018). O estudante correlacionou os acontecimentos da nossa sociedade e apresentou um olhar atento, crítico, reflexivo e emergente sobre o racismo, sem deixar de seguir as características do gênero escolhido para a produção: organização em versos e estrofes, rimas, crítica e temática de impacto social.

### 5.2.3 FAIXA 3 – PARA VOCÊ, BRANCO

Figura 31 – Produção da aluna Carla



Para você, Branco

O racismo começa pela exclusão social  
As pessoas julgam sem nem ter moral.

Eu sou branca, mas sei que nunca  
passarei ou jamais sonharei  
com tamanha violência.

Você ainda é capaz de dizer  
que existe racismo reverso?  
Por favor, vive em outro universo?

Quantas vezes você foi violentado  
por ser a norma?  
Quem sempre é apontado como diferente  
e por mais que tente,  
nunca consegue um lugar?

Entendeu? não, não entendeu.  
Continuarei julgando-se o Deus  
e protegendo os seus.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

#### Fragmento 12 – Transcrição da produção da aluna Carla

##### A luta contra o racismo

O racismo começa pela exclusão social/ as pessoas julgam sem nem ter moral./  
Eu sou branca, mas sei que nunca/ passarei ou jamais sonharei/ com tamanha  
violência./ Você ainda é capaz de dizer/ que existe racismo reverso?/ por favor,  
vives em outro universo?/ Quantas vezes você foi violentado/ por ser a norma?  
quem sempre é apontado como diferente/ e por mais que tente,/ nunca  
consegue um lugar?/ Entendeu? não, não entendeu,/ continuarei julgando-se o  
Deus/ e protegendo os seus.

Fonte: elaborado pela autora (2023).



Carla era uma estudante muito frequente, ao longo do desenvolvimento das oficinas, não faltou em nenhum momento e entregou todas as atividades, demonstrando-se sempre muito engajada nas discussões. Quando iniciei as atividades sobre racismo, consegui observar o seu interesse e participação.

Durante as oficinas, discutimos sobre a inexistência do chamado racismo reverso<sup>62</sup>, levei letras de slam para trabalhar com a temática e apresentei o vídeo de uma experiência social<sup>63</sup>. Quando o vídeo encerrou, a discente ficou muito emocionada, inclusive, chorou. Tenho esse relato registrado em dos meus diários reflexivos, conforme apresento abaixo:

Discutimos sobre algumas políticas públicas de atendimento à população negra, *sobre o processo de conscientização dos brancos e do seu lugar de privilégio social* e que *os brancos também precisam participar desse movimento*, pois eles são os principais responsáveis pelo racismo. Para refletirmos sobre as perguntas realizadas no início da aula, levei um vídeo que representa uma experiência social feita com crianças, em que há um roteiro com frases racistas e elas teriam que falar dirigindo-se à uma atriz negra. Mas, no vídeo, as crianças não conseguem ler, se emocionam e choram. Quando o vídeo encerrou, a sala era só choro generalizado, todos se emocionaram muito, *uma aluna falou: “professora, nunca mais traga vídeo assim”, no sentido de que realmente havia lhe tocado* (Diário reflexivo da pesquisadora - 17 de outubro de 2022).

Em tom de brincadeira, a estudante pediu para que eu nunca mais levasse vídeos assim, pois aquilo tinha “mexido” muito com ela. Quando ela entregou o seu slam, percebi que, de fato, essa aula havia proporcionado muitos conhecimentos, pois produziu um texto discorrendo sobre o papel da pessoa branca na luta antirracista. Tal fato, a meu ver, demonstra

---

62 O interesse em discutir sobre o racismo reverso se deu pelo fato de que, nas primeiras oficinas com o gênero slam, o aluno Joaquim acreditava que qualquer pessoa sofre racismo, inclusive, as pessoas brancas.

63 Falei sobre isso no tópico 5.2.

a percepção de que Carla contribui para esta causa, além de chamar a atenção de outras pessoas em relação à essa problemática. Assim, o slam é intitulado de *"Para você, branco"*.

Na primeira estrofe, a estudante expõe o argumento em torno do racismo na sociedade brasileira, uma vez que *"começa pela exclusão social"* e pelo julgamento das pessoas negras, atribuindo-lhes um lugar de inferioridade nas mais diversas esferas, privando-as de direitos. Em seguida, enquanto pessoa branca afirma que: *"eu sou branca, mas sei que/ nunca passarei ou jamais sonharei com tamanha violência"*.

Neste momento, ela faz uso do pronome pessoal *"eu"* e de verbos em primeira pessoa do singular *"sou"*, *"passarei"* e *"sonharei"*, para demarcar a sua posição social frente à temática discutida. Esse fragmento demonstra que, possivelmente, Carla possui consciência dos privilégios simbólicos de que usufrui. Portanto, a atitude dela reflete algo que foi apontado por Schucman (2020, p. 187), quando esclarece que *"os brancos, por diversas questões, podem não se identificar com o lugar simbólico da branquitude e construir fissuras entre a brancura e a branquitude, proporcionando-nos, dessa forma, algumas indicações para pensarmos em propostas sobre desconstrução do racismo na identidade racial"*.

Nesse sentido, a brancura em si não é sinônimo da branquitude, isto é, característica condizente com a distribuição assimétrica das relações sociais, pois pessoas brancas podem ir de encontro a essa perspectiva, reconhecendo as desigualdades e os privilégios existentes na relação entre brancos, negros e demais grupos étnicos. Assim, corroboro com Cardoso (2010), quanto ao entendimento de que a compreensão da posição e da identidade branca, é o primeiro passo em prol de uma sociedade inclusiva, a esse movimento, chamamos de branquitude crítica.

Na terceira estrofe, observamos uma crítica ao chamado racismo reverso: *"Você ainda é capaz de dizer/ que existe racismo reverso?/ por favor, vives em outro universo?"* A discente demonstra que esse conceito é supérfluo, não possui nenhum embasamento político, e pelo fato de ser algo inexistente em nossa sociedade, as pessoas que acreditam nele vivem

em outro “*universo*”, ou conforme é utilizado na linguagem popular, vivem no mundo da lua, em uma caixa fora da realidade. Portanto, compreendo que esses indivíduos que Carla referencia em sua produção fazem parte da branquitude acrítica, na qual “a identidade branca individual ou coletiva argumenta em prol da superioridade racial” (Cardoso, 2010, p. 621).

Para reforçar o seu argumento, Carla apresenta o seguinte questionamento: “*quantas vezes você foi violentado por ser a norma?*”. Essa reflexão ajuda-nos a refletir sobre a divisão racial da sociedade (Quijano, 1999), em que o branco é considerado como o símbolo da civilização e o negro é visto como um atraso à sociedade, reforçando-se as hierarquias de poder, e, por conseguinte, a violência contra esses povos. A discente faz uma referência indireta a esse processo histórico da comunidade negra para demonstrar que não tem como haver racismo contra uma população que sempre foi entendida como padrão.

Ademais, Carla discorre sobre a dificuldade das pessoas negras em conseguir ocupar os diversos espaços dentro da sociedade: “*quem sempre é apontado como diferente/ e por mais que tente,/ nunca consegue um lugar?*”. De acordo com Kilomba (2019), em relação ao branco, o indivíduo negro é considerado um objeto, exótico e diferente por natureza. Nesse sentido, entendo que Carla compreendeu como ocorre a segregação racial em nossa sociedade, afirmando que apesar de tentar e de tanto lutar, o negro “*nunca consegue um lugar*”, pois encontrará muitos obstáculos no que diz respeito ao acesso à saúde, moradia, educação, lazer, segurança, trabalho, entre outras questões.

Para finalizar a produção, Carla apresenta uma pergunta retórica: “*entendeu? Não, não entendeu*”, a respeito do entendimento das pessoas brancas sobre as questões raciais, destacando que nem todos conseguem compreender as relações hierárquicas que constituem as ações humanas. Assim, os brancos continuarão apresentando uma postura de superioridade, equiparando-se à Deus e protegendo as pessoas que fazem parte do mesmo grupo racial. Essa estrofe revela algo que Bento (2022) chama de o pacto narcísico da branquitude, que representa um pacto inconsciente

e não verbal firmado entre as pessoas brancas, em que utilizam o silenciamento frente às questões raciais, a fim de manter os seus privilégios, pautado no medo de que as pessoas negras assumam espaços de poder.

A autora destaca que o silêncio e o medo são compreensíveis, pois a escravidão envolveu “apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país” (Bento, 2002, p. 20). Com isso, as pessoas estão acostumadas a apagar as marcas da história, algo que reverbera “na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade” (*Ibidem*). Contudo, o silêncio nunca irá apagar a história, algo que emerge quando menos esperado.

Um estudo realizado por Lia Vainer Schucman, sobre a branquitude e a hierarquia de poder na cidade de São Paulo, revelou que a maioria dos brancos (participantes da sua pesquisa) tinha consciência dos privilégios que possuía por ser pertencente a esse grupo racial, no entanto, não estava disposta a abdicar dessas vantagens. Trago essa discussão, pois, a partir da fala da aluna, compreendo que não se trata de o branco não ter entendido, de fato, as vantagens que possui, mas de dissimular esse não entendimento para não renunciar ao lugar social que ocupa enquanto raça hegemonicamente “superior”. Entendo, ainda, que Carla assume uma postura crítica e decolonial, com o objetivo de romper as estruturas de uma sociedade que convive com os resquícios da colonização.

Quando finalizei as oficinas, conversei com a estudante, pelo *WhatsApp*, para saber quais eram as suas impressões a respeito das discussões realizadas em sala de aula, e recebi a seguinte resposta:

Oii, professora. Eu que te agradeço por cada momento nas aulas [...] gostei bastante, principalmente essas últimas aulas sobre o racismo [...] Porque, ouvi aquelas coisas que as crianças tinham que falar, não era nada bom. Tava me colocando no lugar de uma pessoa que passa por isso todos os dias. Chorei as duas vezes que a senhora passou pq me balançou muito aquele vídeo [...] professora, como faço pra encontrar aquele vídeo?

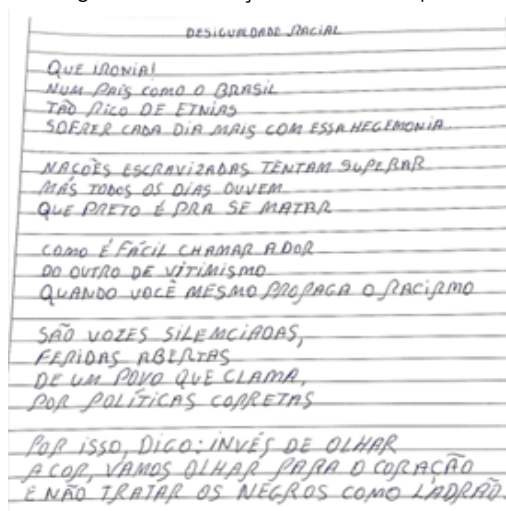
Esta fala representa como as oficinas sobre o racismo a impactou, principalmente, o vídeo apresentado: *"gostei bastante, principalmente essas últimas aulas sobre o racismo [...] Porque, ouvi aquelas coisas que as crianças tinham que falar, não era nada bom"*. A discente utiliza o verbo *"gostar"* para se referir às atividades desenvolvidas, seguido do advérbio de intensidade *"bastante"*, reforçando a relevância do trabalho desenvolvido. Além disso, repreende as expressões racistas que as crianças do vídeo precisavam proferir, alegando que não achou aquilo *"nada bom"*, ou seja, eram termos que, em sua visão, representavam coisas ruins e negativas.

O contato com a temática e com os recursos trabalhados nas oficinas de língua portuguesa fez com que a estudante se colocasse no lugar das pessoas que sofrem com essa violência: *"tava me colocando no lugar de uma pessoa que passa por isso todos os dias"*. Esse movimento de empatia foi provocado pelo exercício do letramento crítico e vai ao encontro de uma pedagogia decolonial. Trata-se, portanto, do primeiro passo para a luta em prol da resignificação de narrativas colonizadoras, o que só foi possível a partir das experiências vivenciadas em sala de aula.

Os debates provocaram sentimentos afetuosos, pois Carla alega que *"chorei as duas vezes que a senhora passou pq me balançou muito aquele vídeo"*. O choro foi a materialização das emoções vivenciadas pela aluna, além de despertar para a realidade, por meio do *"balanço"* exercido sobre ela. Para finalizar, perguntou-me onde poderia encontrar o vídeo que foi apresentado na oficina: *"professora, como faço pra encontrar aquele vídeo?"*. Possivelmente, para assisti-lo novamente ou para apresentar para outras pessoas.

## 5.2.4 FAIXA 4 – VAMOS OLHAR PARA O CORAÇÃO

Figura 32 – Produção: Bruno e Joaquim



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Fragmento 13 – Transcrição da produção: Bruno e Joaquim

### Desigualdade racial

Que ironia!./ num país como o Brasil/ tão rico de etnias/ sofrer cada dia mais com essa hegemonia./ Nações escravizadas tentam superar/ mas todos os dias ouvem/ que preto é pra se matar./ Como é fácil chamar a dor/ do outro de vitimismo/ quando você mesmo propaga o racismo./ São vozes silenciadas,/ feridas abertas/ de um povo que clama por políticas corretas./ Por isso, digo: invés de olhar a cor, vamos olhar para o coração/ e não tratar os negros como ladrão.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O slam intitulado “Desigualdade Racial” foi produzido por Joaquim e Bruno. Na primeira estrofe do texto, destacam: “Que ironia!./ num país como o Brasil/ tão rico de etnias/ sofrer cada dia mais com essa hegemonia”. Com base nessa colocação, compreendo que os alunos criticam as estruturas de poder da sociedade brasileira que por ser um país tão diverso culturalmente, não deveria prender-se a uma única forma de ser e viver, a saber: a

hegemônica. Para eles, ser um país tão rico de cultura e não respeitar essa variedade, trata-se de uma ironia, ou melhor dizendo, uma atitude irônica, que é quando alguém faz o contrário do que diz.

Recorrentemente, ouvimos discursos que elucidam a riqueza cultural brasileira, presente em novelas, propagandas de produtos, até mesmo em eventos como o São João e o Carnaval, por exemplo. No entanto, todos os dias, presenciamos situações que diminuem a cultura do *outro* em favor de uma cultura hegemonicamente dominante que, em muitos momentos, é propagada nos ambientes de ensino. Com isso, acredito que desde essa estrofe, conseguimos visualizar a *desigualdade racial*, apresentada no título do slam.

Na segunda estrofe, Bruno e Joaquim discutem sobre como a escravidão deixou marcas até os dias atuais, a partir do racismo: *“Nações escravizadas tentam superar/ mas todos os dias ouvem/ que preto é pra se matar”*. Desse modo, mesmo que as pessoas tentem superar e conquistar os seus espaços, constantemente, vivenciam situações que negam o direito à justiça e à igualdade. Compreendo que este fragmento se caracterizou como uma denúncia, a partir do uso do verbo “matar”, às ações policiais que têm, na maioria das vezes, as pessoas negras como alvo.

De acordo com o jornal eletrônico Brasil de Fato, em uma pesquisa realizada em 2019, cerca de 86% dos 1.814 mortos pela polícia do RJ eram negros. Para trazer para um contexto mais próximo da realidade regional, em Pernambuco, para cada dez pessoas mortas, nove são negras, correspondendo a um percentual de 93%<sup>64</sup>. Ademais, também não podemos esquecer do episódio ocorrido no mês de maio de 2022, com Genivaldo Santos, em Sergipe. Este homem, negro, que fazia tratamento para esquizofrenia foi violentamente abordado pela Polícia Rodoviária Federal, preso no porta-malas da viatura e asfixiado até a morte, com gás lacri-

---

64 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/09/violencia-tem-cor-86-dos-1-814-mortos-pela-policia-do-rj-em-2019-eram-negros>. Acesso em 12 maio 2023.

mogênio<sup>65</sup>. Durante as oficinas, apresentei outras situações que justificam a afirmação de que a “violência tem cor”, isso quem está falando não sou eu, nem o Joaquim e nem o Bruno, são os dados estatísticos<sup>66</sup>.

Na terceira estrofe, os discentes refletem sobre a falta de empatia das pessoas brancas que por não sofrerem com esse tipo de violência, além de se calarem quanto à luta, ainda invalidam os movimentos antirracistas, conforme destacam: *“Como é fácil chamar a dor/ do outro de vitimismo/ quando você mesmo propaga o racismo”*. Diante disso, compreendo que essa reflexão é muito importante para que as pessoas percebam que cada um de nós passa por situações diferentes em nossas vidas e que jamais devemos afirmar que os outros não sofrem com algo, se não sentimos aqui “na pele”. Principalmente, após a proliferação dos discursos de ódio do ex-governo, inferiorizando a dor alheia, a exemplo das milhares de mortes em decorrência da pandemia da Covid-19, em que as famílias enlutadas foram categorizadas como fracas, pedindo-lhes para que deixassem de “mimimi”.

Na quinta estrofe, os estudantes defendem o argumento de que as vozes dessas pessoas estão sendo silenciadas, que suas feridas continuam abertas (sofrem com o racismo) e que mesmo havendo políticas, não estão sendo suficientes e “corretas” pois, caso contrário, os próprios policiais não praticariam o racismo. No final do slam, eles mencionam que é necessário olhar para o coração das pessoas e não para a cor da pele que, em nossa sociedade, tem sido usada como um requisito para marginalização, em alguns casos, colocando-se em questão o caráter das pessoas negras, como os próprios estudantes apontam: *“não tratar os negros como ladrão”*.

Davis (2016) explica que um dos possíveis inícios para a marginal-

---

65 Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2022/06/13/justica-federal-em-sergipe-nega-pedido-de-prisao-de-policiais-rodoviarios-federais-envolvidos-na-morte-degenivaldo-santos.ghtml>. Acesso em 12 maio 2023.

66 Gostaria de destacar que a apresentação desses casos não tem o objetivo de generalizar a ação dos policiais brasileiros, pelo contrário, reconheço a importância da profissão no combate a violência. No entanto, cabe ressaltar que existem alguns profissionais que se utilizam da posição de poder para praticar atos ilícitos contra pessoas que, em muitos casos, são inocentes.



ização do homem negro foi a partir do mito do estuprador negro. Com a proibição dos linchamentos, por volta de 1970, o homem branco europeu precisou se ancorar em algum discurso que justificasse o linchamento desses indivíduos. Desse modo, pautaram-se na falácia de que os homens negros haviam estuprado suas companheiras (mulheres brancas, pois não havia nenhum tipo de defesa em relação às mulheres negras), e que, com o objetivo de honrar as suas famílias, precisariam punir esses “malfeitores” com um castigo disciplinar que servisse de exemplo para outros.

As mulheres brancas coagidas pelos racistas confirmavam essas narrativas que levaram milhares de negros à morte, de forma brutal. Enquanto negros eram acusados de abusos sexuais, sem terem praticado; os homens brancos continuavam a abusar das mulheres negras de forma vociferada, pois acreditavam possuir “um direito incontestável de acesso ao corpo das mulheres negras” (Davis, 2016, p. 180). Por serem suas propriedades (período da escravidão), o estupro era uma forma de mostrar o controle sobre aqueles corpos, além de apresentar efeitos maiores do que os açoitamentos.

Na medida em que os homens brancos tinham essa licença para fazer o que bem quisessem, crescia o discurso do homem negro estuprador e marginal, o que pode ter aberto caminhos para a construção da imagem racista e pejorativa do negro criminoso, ladrão e estuprador, que observamos com veemência até os dias atuais. Para finalizar essas discussões, Bruno e Joaquim prezam para que se olhe mais para o coração (aqui entende-se caráter, humanidade) e não para a cor como um sinônimo de criminalidade.

## 5.2.5 FAIXA 5 – VERÁS QUE UM NEGRO NÃO FOGE À LUTA

Figura 33 – Produção do aluno André



Fonte: elaborado pela autora (2023).

### Fragmento 14 – Transcrição da produção do aluno André

#### **Desigualdade racial**

*Digo não ao racismo/ com respeito e liberdade./ A consciência é livre/ e diz que é verdade./ Mas eu respeito a minha luta/ verás que um negro não foge à luta/ nem teme quem te adora a própria morte.*

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Essa produção foi realizada por André que, diferentemente dos demais estudantes, preferiu não indicar um nome para a pesquisa. Sendo assim, tomei a liberdade de escolher “André”, por ser o nome de um dos personagens da Turma da Mônica que é autista, assim como este aluno. Em 2019, quando tive o primeiro contato com ele, durante a minha experiência como bolsista do PIBID, comecei a ter mais interesse sobre as questões que envolvem o Transtorno de Espectro Autista (TEA).

É importante destacar que há um espectro, ou seja, existem vários graus de autismo que varia de pessoa para pessoa, sendo que uma condição que parece fazer parte da vida de todos é a dificuldade de interação social, a qual observei no comportamento do aluno. Além disso, a maioria dessas pessoas não possui filtros sociais, são muito sinceras e dizem o que realmente pensam, sem prever os impactos (Souza; Silva; Rocha, 2020). Nesse sentido, se de algum modo, André produziu um texto discorrendo sobre o racismo, e mais, defendendo a luta contra essa opressão é porque ele realmente concorda que existe uma desigualdade racial, apresentando um posicionamento empático, singelo e verdadeiro.

Ao realizar a análise da produção, observei que o texto foi iniciado em primeira pessoa: *"Digo não ao racismo/ com respeito e liberdade"*, em que o discente demarca um posicionamento sobre o tema, ou seja, é contrário ao racismo. Ademais, ele destaca o respeito e a liberdade, que são questões importantes a serem pensadas quando falamos sobre a luta das pessoas negras que sofrem, diariamente, com o desrespeito e a intolerância, além de serem privadas da liberdade diante do seu próprio corpo e dos espaços nos quais podem circular sem serem alvo constante de difamação e injúria.

Posteriormente, quando discorre que a consciência é livre, interpretado como uma crítica aos discursos que marginalizam as pessoas negras, mostrando que André acredita na sua própria verdade e que, possivelmente, não seguirá imposições de ninguém, pois ele mesmo é responsável por formar as suas opiniões. Na frase seguinte, destaca: *"respeito a minha luta"*, colocando-se novamente no discurso, a partir do pronome possessivo *"minha"*.

Os usos linguísticos do estudante podem ser entendidos como "signo ideológico que funciona externamente como mediador de interações, circulando no mundo em palavras trocadas em diálogo, mas refere-se também a um processo mais complexo de produção de sentidos que se estabelece na consciência individual" (Stella; Brait, 2021, p. 159). Diante disso, apesar de não ser negro, essa luta pode ser em razão da condição de pessoa autista que sabe das dificuldades que possui e do preconceito que sofre, muitas vezes, sendo considerado como incapaz.

Para finalizar o texto, observamos uma intertextualidade entre a discussão sobre o racismo e o hino nacional, com tamanha maestria que impressionou a todos nós (eu e os demais alunos). No texto original do hino, lê-se: “Verás que um filho teu não foge à luta/ nem teme quem te adora a própria morte”. O aluno substitui a palavra “filho” por “negro” o que, para mim, representa uma crítica social muito evidente. Primeiro porque o hino nacional é considerado um dos maiores símbolos da pátria, devendo-se sempre ser cantado com muito respeito e honraria; segundo porque passamos por um período eleitoral, no qual essas discussões sobre patriotismo estavam em evidência.

Desse modo, André demonstrou um rompimento ao patriotismo ligado à imagem ex-governo que incitava o ódio contra as pessoas negras, levando-nos a refletir, inclusive, como o hino prega por liberdade e por justiça, por exemplo, e vivemos em um país no qual as pessoas fazem justamente o contrário. Basta lembrar que “o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Esse fato histórico, aparentemente longínquo, deixou, na verdade, profundas marcas na sociedade brasileira [...] É preciso lembrar que a abolição foi lenta. Sem essa ‘confissão’ tira-se do foco o alvo que se quer atingir” (Nunes, 2006, p. 90).

Para complementar o seu trabalho, desenhou uma mão com diversas mensagens. Em relação à ilustração, vemos que ela está pintada de várias cores: amarelo, verde, azul e vermelho, além de um dos dedos estar em branco. Interpreto o amarelo, o azul e o verde como referência às cores da bandeira nacional brasileira, o branco como representante das pessoas brancas e o vermelho como a cor representante das pessoas negras, ou melhor, do sangue derramado pelas pessoas negras na estruturação do nosso país, retomando o recurso textual utilizado no slam: “*nem teme quem te adora a própria morte*”, em que a morte, o sangue e a cor vermelha possuem relações simbólicas.

Nos três primeiros dedos, observamos a presença das palavras: justiça, amizade e ordem (da direita para a esquerda), remetendo-se, novamente, ao que ele escreveu na poesia sobre a desigualdade e a luta

do povo negro. A *ordem* aparece como uma palavra presente na bandeira nacional, onde temos: “Ordem e progresso”, e a *amizade* seria um dos caminhos para atingir tanto a ordem como a justiça, inclusive, a palavra está localizada entre o dedo que separa as duas outras palavras.

Ambos os símbolos nacionais utilizados pelo aluno são inspirados na corrente filosófica do positivismo que, por sua vez, trata-se de uma manifestação do humanismo. Conforme observamos no capítulo 3, “O mito da modernidade”, o conceito de moderno surgiu com base no humanismo e prega por um modelo social em que a violência é justificada em prol do benefício social. Nesse sentido, reconheço, na produção do aluno, uma analogia a esse projeto moderno e como ele tem vitimado tantas formas de ser e viver no mundo.

Levando em consideração os estudos discursivos, “quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos apenas para uma oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta a nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha” (Bakhtin, 2011, p. 286). Diante disso, acredito que André escolheu essas palavras porque elas retomam discursos anteriores sobre a temática trabalhada, repercutindo o propósito insurgente de luta antirracista.

Na parte principal da mão, verificamos a seguinte frase: “*Não ao racismo*”, esse lugar de protagonismo (centro da mão) representa que essa é a principal mensagem que ele anseia transmitir. Moreira Júnior (2022), em sua pesquisa de doutorado, também discorreu sobre ilustrações produzidas pelos alunos, identificando uma série de significados a partir dos desenhos, cores e mensagens transmitidas sobre racismo. Portanto, as ilustrações mostram-se um recurso enriquecedor para a pedagogia decolonial.

Desse modo, acredito que André conseguiu acompanhar as discussões que realizamos nas oficinas sobre o racismo, pois mesmo não interagindo, a sua produção transmitiu uma mensagem linda de empatia e de resistência, na mesma medida em que foi crítica e certa, trazendo tanto o hino nacional como a bandeira brasileira para a discussão da temática.

# 6

## O AFETO SE FEZ VERBO

Ao fim desta pesquisa, chego à conclusão de que as discussões em torno das temáticas abordadas nesse trabalho não podem ser encerradas, pois acredito que esta é apenas *uma* forma de compreensão, a *minha* compreensão, resultante das experiências que vivenciei enquanto pesquisadora, a partir do desenvolvimento de *uma* pedagogia decolonial e crítica, no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, reitero que, em outro momento, eu possa ter uma compreensão diferente em relação aos materiais analisados, uma vez que o nosso conhecimento se constrói e reconstrói a cada nova leitura e experiência vivida.

A partir do entendimento da escola, enquanto instituição política, acredito que tanto ela pode colaborar para a visibilidade de grupos marginalizados, como também pode representar um movimento contrário, a partir da imposição de narrativas hegemônicas, muitas vezes, disseminadas nos currículos. Sendo assim, desenvolvi um trabalho que priorizou temáticas decoloniais, colaborando para a compreensão crítica dos participantes da pesquisa, a fim de que pudessem reconhecer discursos segregatórios e estabelecer diálogos e ações de ressignificação e de resistência.

Posto isso, retomo os meus objetivos que foram traçados na introdução deste trabalho, para verificar se consegui atingir tudo o que propus. Iniciarei refletindo sobre os objetivos específicos, uma vez trata-se do caminho percorrido para chegar ao objetivo geral. Em primeiro momento, almejei *conhecer as concepções dos alunos em relação às temáticas discutidas em sala de aula, bem como a permanência ou alteração de suas formas de pensar*. Acredito ter alcançado esse objetivo, pois, a partir

das narrativas dos participantes, percebi de que forma eles entendiam as problemáticas presentes no bairro em que a escola está localizada e quais eram os conhecimentos que possuíam sobre o racismo, bem como a qual “resultado” eles chegaram após as atividades. Isso foi evidenciado nos posicionamentos dos alunos, em que o não despertar para o problema e a naturalização (trabalho com a fotodenúncia); a crença no racismo reverso e conhecimento superficial sobre o processo histórico da população negra (trabalho com o slam), resultaram em mudanças de perspectivas: *“a gente ver assim, como a gente viu hoje, é indignante”, “isso precisa ser mudado urgentemente”, “todos devem fazer a sua parte” e “brancos também podem lutar contra o racismo”, “ninguém sofre racismo por ser a norma”*.

O segundo objetivo traçado foi *investigar se o trabalho com os gêneros fotodenúncia e poetry slam possibilitou o desenvolvimento da criticidade dos estudantes*, o que também foi possível observar na fala dos participantes: *“é uma forma mais realista, porque qualquer pessoa pode falar, mas você vendo é diferente” e “eu não sabia o que era poetry slam e com você desenvolvemos o tema de forma bem divertida”*.

O terceiro que foi *verificar se os estudos pautados em temáticas decoloniais e de letramento crítico contribuíram para a (des)construção e ressignificação de narrativas hegemônicas presentes em discursos sociais*, está relacionado com o primeiro, em que busquei, respectivamente, observar se alguma perspectiva mudou, e almejei verificar se caminharam em direção a um viés crítico.

Tendo em vista o mundo moderno/colonial em que vivemos, a colonialidade do poder, do saber e do ser estão presentes em todas as atividades humanas, criando sempre relações verticalizadas entre os indivíduos, construídas por meio de questões econômicas, raciais, de gênero e sexuais, por exemplo. Nesse sentido, as narrativas propagadas como verdades sempre são as dos grupos considerados “superiores” na hierarquia de poder, a saber: ricos, homens, brancos e heterossexuais.

Existe uma tendência de naturalizar as situações de opressão social, como se elas não existissem, como se não existisse desigualdade econômi-

ca e racial (temas trabalhados nas oficinas), muitas pessoas que vivem essa realidade não a enxergam, pois “cegam” e são alienadas, enquanto outras tentam denunciar e lutar pelos seus direitos, mas são silenciadas, desconsideradas.

Nessa perspectiva, o letramento crítico assume um papel relevante, no sentido de retirar essas “máscaras sociais” que impossibilitam visualizar a realidade e de encorajar os grupos marginalizados e todos aqueles que, mesmo não vivendo naquelas circunstâncias, unem-se ao movimento em prol de justiça. Neste trabalho, é possível verificar como os alunos mudaram seus pontos de vista frente às duas temáticas trabalhadas e apresentaram críticas contundentes às situações, demonstrando indignação e incompetência por não poderem ajudar, o que reverberou no sentimento de empatia.

A partir dos instrumentos da pesquisa, é possível verificar que os alunos compreenderam que há um silenciamento dessas narrativas: “se eles tivessem voz, eles iriam” (trecho da entrevista da aluna Lizzy) e “vozes silenciadas, feridas abertas” (trecho do slam dos alunos Bruno e Joaquim). Com isso, além de reconhecerem que existem muitas histórias que não são ouvidas ou contadas, eles assumem esse papel de trazê-las à tona.

Ademais, em muitas produções e falas dos alunos, é possível visualizar o uso do verbo “*lutar*”, o que direcionou ao objetivo que tanto almejei em minhas oficinas: a *práxis* decolonial. O uso do pronome pessoal “*nós*”, acompanhado dos verbos “*devemos*” e “*precisamos*”, utilizado em algumas produções, leva-me ainda a reconhecer que as oficinas desenvolvidas possibilitaram que os discentes se colocassem criticamente em seus textos, manifestando seus desejos de mudança e transformação social em relação aos padrões hegemônicos coloniais centrados no poder, no ser e no saber.

Aqui, gostaria de retomar a discussão realizada no tópico 2.1, sobre a minha inquietação em trabalhar com temas decoloniais a partir de uma língua colonizadora (o português). Conforme apontei, naquele momento, não existem línguas em português, mas vidas em português, isso foi com-



provado por meio dos textos e das falas dos estudantes, que manifestaram recursos linguísticos, a todo momento, para discutir de forma incisiva sobre as problemáticas sociais trabalhadas.

Em relação ao quarto objetivo específico que foi *discutir sobre os impactos da pesquisa na vida dos participantes*, para justificar o alcance desse objetivo, trago alguns depoimentos dos alunos: *"eu aprendi sim como interpretar textos sobre o racismo e entre outros. A senhora trabalhou muito para que nós alunos pudesse dar o nosso melhor"* (Wagner); *"muito obrigada por acreditar em mim"* (Carla); *"aprendi a usar melhor as palavras, e ter outra visão da comunidade em geral"* (Leandro); *"aprendi coisas que nunca imaginei que iria estudar, como as atividades no bairro e a questão do racismo"* (Lizzy); *"Levarei seus ensinamentos como uma caixa de surpresa"* (Gabrielly).

Diante dos apontamentos, observamos que a pesquisa gerou impactos positivos, em relação à formação cidadã, nos momentos que os discentes afirmam ter uma visão da sociedade, novos ensinamentos que os surpreenderam e a crença na própria capacidade de sempre ser melhor, aprender e evoluir. Outro ponto que gostaria de destacar é o fato de os alunos falarem como o trabalho influenciou na compreensão e na interpretação de textos e a utilizar as palavras, de forma adequada, mostrando que para realizar um trabalho com a língua, não precisei colocar a gramática como protagonista do ensino, esse exercício ocorreu de forma espontânea, na medida em que as dificuldades dos estudantes surgiam.

A minha visão de língua é enquanto prática social (Bakhtin, 2018). Por isso, parti de temas que fazem parte da vida dos discentes e de muitos outros brasileiros, por meio de gêneros textuais como a fotodenúncia e o poetry slam que explanam várias semioses como a escrita, a oral e a imagética, com base nos pressupostos do letramento crítico e da decolonialidade que não são só teorias, mas abordagens para a vida.

Partindo para a discussão sobre o quinto objetivo específico que foi *identificar em que medida a pesquisa desenvolvida propiciou a transformação da realidade estudada*, observei que as transformações ocorreram

em dois níveis: físico e abstrato. A mudança física foi comprovada a partir da minha conversa com uma estudante, em que ela assume que outra participante da pesquisa registrou uma imagem (fotodenúncia) da situação do bairro em que reside, encaminhou a foto para uma autoridade política e, assim, manifestaram-se para a melhoria daquele contexto.

Ao longo da pesquisa, é possível verificar que, possivelmente, a discente só teve essa atitude porque desnaturalizou a situação do local em que mora e estuda, a partir do trabalho didático-pedagógico realizado nas oficinas. Portanto, para que houvesse uma mudança física, primeiramente, houve uma mudança abstrata, em nível de conscientização.

Sobre as oficinas acerca do tema racismo, por ser um problema que atinge a sociedade, em nível macro, não posso alegar que houve uma transformação física. No entanto, identifico, ao menos, mudanças de pensamento dos estudantes, as quais expliquei no primeiro objetivo específico, em relação às crenças que foram *(de)construídas* sobre racismo reverso, por exemplo.

A partir dos percursos e do cumprimento das metas almejadas nesta pesquisa, chego ao objetivo geral que foi *analisar a percepção dos participantes da pesquisa em atividades de leitura, escrita e discussão em Língua Portuguesa, baseadas em práticas de Letramento Crítico e Decolonialidade, a fim de contribuir para a participação cidadã em diferentes atividades sociais*, que também considero ter sido alcançado.

Os textos produzidos pelos alunos, as entrevistas concedidas, as atividades de leitura e de compreensão e as interações em sala de aula promoveram discussões que reverberam a reflexão crítica dos estudantes frente aos temas trabalhados. Essas atividades proporcionaram uma análise válida, com os seguintes instrumentos: diários reflexivos, fotodenúncias, narrativas, poetry slam, entrevistas discentes e depoimentos via *WhatsApp*.

A contribuição da formação cidadã veio por meio da conscientização, nos preceitos de Paulo Freire: não só ter consciência dos problemas, mas buscar agir sobre eles. Por serem questões que não é possível resolver

de imediato e que não estão apenas ao alcance dos participantes desta pesquisa (o racismo e a estrutura do bairro), foi plantada uma semente, aliás, não só uma, mas várias sementes, que também irão propagar esses ensinamentos.

Neste momento, retomo os conceitos de prática transformadora e prática situada (Tilio, 2021), pois parti de elementos presentes no dia a dia dos alunos (prática situada), ressignificando perspectivas e narrativas de ser e de viver que se tornaram a prática transformadora. Entretanto, em um movimento cíclico, essa transformação agora é a prática situada que gerará novas transformações.

Em relação aos impactos da pesquisa em mim, considero o mestrado um divisor de águas, não só em questões acadêmicas, mas humanas também. Esse papel de pesquisadora me fez uma pessoa melhor do que eu era e tenho construído relações afetivas, como afetante e também como corpo afetado.

O afeto se fez verbo (AFETAR), em minha pesquisa e em minha vida, não sei imergir na sala de aula sem pensar que diante de mim existem estudantes diversos que passam, diariamente, por situações de intolerância e desrespeito, prova disso é que este trabalho contou com a participação de alunas e alunos brancos, negros e pardos, e de um estudante autista. Assim, a diferença é o que nos constitui (Silva, 2000), ela está presente em todos os lugares e não é só o *outro* que é diferente de mim, mas eu também sou diferente do outro.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial despertou para um ensino humanizador, em que o aluno é considerado participante dos processos de ensino e de aprendizagem, trazendo para a sala de aula problemáticas que, muitas vezes, fazem parte do dia a dia e da condição que assumem socialmente, politicamente e economicamente em sua comunidade. Por esses motivos, defendo que o “despertar” pode promover tomadas de decisões que modificam a sociedade, em busca de uma melhoria coletiva, afinal, o papel da escola não é apenas preparar o aluno para o mundo enciclopédico, de conhecimentos teóricos e curriculares, mas sobretudo, torná-lo um

agente crítico, para que tenha voz e vez nos mais diversos ambientes de convivência.

Ademais, compreendendo que a pesquisa é um espaço aberto de diálogos. Assim, considero que estas discussões não foram encerradas, pois existem algumas lacunas as quais pretendo “solucionar” em trabalhos futuros, inclusive, em uma pesquisa de doutorado. Uma delas diz respeito à formação de docentes com base nas teorias do letramento crítico e da decolonialidade.

Conforme aponte, na introdução deste trabalho, não consegui proporcionar um estudo teórico e metodológico à docente, ou seja, uma formação que possibilitasse a continuidade do trabalho que desenvolvi na escola. Isso ocorreu por uma série de fatores, dentre eles a rotina conturbada da docente, sobretudo, com a implementação do novo Ensino Médio; e o meu receio de não querer “invadir” o espaço da professora, trazendo mais demandas.

Ressalto, ainda, que a falta de aprofundamento em relação à essas teorias não é algo exclusivo das formações continuadas, uma vez que conclui a graduação recentemente e também não tive contato com os estudos decoloniais, apenas no mestrado. No meu entendimento, isso torna-se “um empecilho para a promoção de práticas pedagógicas decoloniais, que promovam o respeito, o entendimento e a intersecção das diferenças que nos constituem” (Matos, 2020, p. 123). Além disso, acredito que dois dos motivos pelos quais há essa ausência de debates que enfoquem a criticidade e a decolonialidade são: muitas pessoas acreditarem que essas discussões estão na moda e que muitos professores e pesquisadores trabalham com essas temáticas de cunho social com o objetivo de “lacrar”; e por diversos profissionais que abraçam essas teorias e estilo de vida sentirem medo de sofrer represarias do sistema, ao discutirem acerca dessas abordagens.

Portanto, anseio continuar com essas discussões por meio da oferta de cursos de formação de professores, palestras, minicursos e eventos que promovam debates sobre essas teorias e que auxilie os docentes a colocarem-nas em prática no contexto de sala de aula. Precisamos veicular

estes estudos, pois trata-se de atitudes em defesa da justiça, equidade e inclusão, sendo a escola um dos caminhos mais profícuos para a transformação social.

Por fim, espero que este trabalho tenha auxiliado no desenvolvimento de habilidades que reverberam em uma leitura crítica de mundo e que os participantes da pesquisa sejam convidados, costumeiramente, a rever os seus conceitos e os direitos e deveres que regem as nossas ações.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBS, T. C. (Orgs.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Paulo: Pedro e João editores, 2021.
- ALMEIDA, F. S. Epistemicídio. In: MATOS; SOUZA (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizen ship education. **Sisyphus: Journal of Education**, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.
- ARAÚJO, J. N. **Formação inicial de professores de espanhol no Projeto Casas de Cultura no Campus: ecologia de saberes e letramento crítico**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- BAKHTIN, M. Tipos de discurso na prosa. O discurso dostoiévskiano. In: BAKHTIN, M. (org.). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010.
- BEAUVOIR, S. **Por uma moral da ambiguidade**. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BECKER, F. O Ensino e construção do conhecimento; o processo de abstração reflexante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 43-52, 1993.
- BENTO, M. A. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, M. A. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BEZERRA, S. S. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019.
- BONNICI, T. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá, PR: Eduem, 2005.
- BORGES, T. R. S. Branquitude e epistemologia antirracista: Por uma linguística aplicada efetivamente crítica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 826-840, 2021.
- BRASIL. **A Constituição de 1934**. Ministério da Educação e Saúde, Brasília, 1934.
- BRASIL. **A Constituição Federal de 1988**. Ministério da Educação e Saúde, Brasília, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Brasília: CONSED/UNDIME, 2018.
- CABRAL, J. P. **O limiar dos afetos**: algumas considerações sobre nomeação e a constituição social de pessoas, 2007. Disponível em: <http://www.ceao.ufba.br/fabrica/txts/cabral/limiar.doc>. Acesso em 13 maio 2023.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, 2010.
- CARVALHO, J. M. **Pontos e Bordados**: Escritos de História e Política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CASARA, R. **Contra a miséria neoliberal**: racionalidade, normatividade e imaginário. São Paulo: Autonomia literária, 2021.
- CASSANY, D.; CASTELLA, J. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, v. 28, n. 20, p. 353-374, 2010.

- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **Revista Delta**, v. 32, n. 2, 2016.
- COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a 'new' research agenda. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Orgs.). **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- CORTI, A. P.; Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COSTA, C. G. **Mal-estar docente: Vulnerabilidade ao adoecimento e estratégias de enfrentamento**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Centro do Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade, Teresina, 2018.
- COSTA, E. G. M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**, v. 1, p. 59 -77, 2011.
- COSTA, E. V. **A Abolição**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. Edição Graal, 2 ed. Rio de Janeiro, 1986.
- CURIEL, O. **La Nación Heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación?** São Paulo: En La Frontera, 2013. 197 p.
- CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Heci Regina Candiani (Trad.). São Paulo: Boitempo, 2016. 244p.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas na formação de professores de inglês**. 246p. [Tese de doutorado]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico:



- uma proposta. JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- DUSSEL, E. **El Encubrimiento del Otro**. Hacia el Origen del Mito de la Modernidad. Madri. Nueva Utopía, 1992.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (Org). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FALS BORDA, O. **El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis**. 6. ed. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1986.
- FALS BORDA, O. **Socialismo raizal y el ordenamento territorial**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.
- FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- FELIX, N. B.; OLIVEIRA, T.; ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M. C.. O gênero poetry slam: reexistência e construção da identidade negra como um grito das vozes do sul. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 208–217, 2020.
- FERREIRA, C. O.; SILVA, S. L; OLIVEIRA, C. A. M.; STELLA, P. R. Resistir para existir: uma análise de narrativas de mulheres surdas e negras sobre suas (re) existências. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 23, p. 126-147, 2022.
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista ensino de humanidades**, v. 32, n. 93, 2018.
- FIGUEIREDO, Â.; GROSFOGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Revista Sociedade e Cultura**, n. 12, n. 2, p. 223-234, 2010.
- FLORIANO, F. M. A. **Diário de leitura [manuscrito]**: um instrumento de letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.

- FRANCO, M. A. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50 ed. São Paulo: Global, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.
- GROSFOGUEL, R. **Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy**: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 2011.
- GROSFOGUEL, R. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**, n. 24, p. 123-143. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia, 2016.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 34 ed. Rio de Janeiro, 1999.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.
- HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2014.
- JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras. Campinas-SP: Pontes, 2016.
- JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras e Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018.

- JONAS, H. **Philosophical Essays**. Chicago: University of Chicago Press, 1980, 349 p.
- KILOMBA, G. O racismo é uma problemática branca, diz Grada Kilomba. **Carta Capital**. 2016.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Jess Oliveira (Trad.). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 487-575, 2008.
- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 28, n. 2, 375-400, 2010.
- KUMARAVADIVELU, B. **Applied linguistics in an age of globalization**. San Jose State. Califórnia, 2006.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, (cap. 1), 2005.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Rio de Janeiro: Artmed. 2011.
- LUGONES, M. Toward a Decolonial Feminism. **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Cap. 2). Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: editora Atlas, 2010.

- MARQUES, S. S. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.
- MATOS, D. C. V. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas Interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 27, n. 46, p. 1-235, 2020.
- MATOS, D. C. V.; BOTELHO, G. R. Isso vai dar samba: a perspectiva afrogênica e decolonial pela linguística aplicada. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 1, 2020.
- MATTOS, A. M.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo**: lacunas e interseções. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- MENICONI, F. C. **Escrita em língua espanhola**: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma? Maceió: Edufal e Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: BOITEMPO, 2008.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. VEIGA, Isabella B (Trad). **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.
- MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**. Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015.

- MONTE MÓR, W. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 10, n. 2, p. 1081-1090, 2019.
- MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma Pedagogia Decolonial no ensino de Língua Espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 30, n. 8, 2021.
- MOREIRA JÚNIOR, R. S. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola**: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió. Tese de doutorado - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.
- MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, 2015.
- NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006.
- OCANÃ, A. O.; LÓPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. E. P. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. **Revista nuestraAmérica**, v. 6, n. 12, p. 195-222, 2018.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 115-140, 2010.
- PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 200-222, 2019.
- PEDROSA, M. I. **A formação do leitor através do trabalho com o gênero charge no ensino fundamental II**. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – Mestrado Profissional. Campina Grande – PB, 2018.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global South**, New York, NY: Routledge, 1957 [2019].

- PIRATOBA, L.; LILIANA, M. **Manifestaciones de las problemáticas sociales através del uso de la fotodenúncia**. [Tese de doutorado], Corporacion universitária UNITEC, 2013.
- QUEIROZ, A. S.; SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, K. C. N.; SOUSA, M. A.; VIEIRA, V. G. B. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, p. 127-141, 2019.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.
- ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, G. C; MENICONI, F. C. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas: propostas e encaminhamentos para formação crítica. **Leitura**, v. 2, n. 61, p. 115-136, 2018.
- SANTOS, R.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.
- SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens e Cidadania**, v. 20, 2018.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Veneta, 2020, 216p.
- SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação Brasileira**: do Período Colonial ao predomínio das políticas Educacionais Neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.
- SILVA, M. F.; GOMES, C. Afeto na filosofia de Espinosa: aportes para potencialização dos corpos na escola. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 27, p. 119-135, 2017.
- SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2000.

- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 176p.
- SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S. Letramento de reexistência - um conceito em movimentos negros. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, 2018.
- SOUZA, F. O. O poetry Slam no Ensino de Língua Espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 645-658, 2021.
- SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 29, n. 53, p. 1-262, 2022.
- SOUZA, M. S.; SILVA, N. L.; ROCHA, M. S. Autismo em pauta: análise de elementos semânticos em tirinhas da Turma da Mônica. **Migulim** - Revista Eletrônica do Netlli, v. 9, n. 3, p. 956-972, 2020.
- SOUZA, M. M. **África e Brasil africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STELLA, P. R.; BRAIT, B. Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, 2021.
- STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Longman, 1995.
- TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017.
- TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V. Interações entre a universidade e a educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 527-538, 2016.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

- TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021.
- TORMENA, A. A. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. In: **O professor PDE e os desafios da escola paranaense**. Paraná, 2010.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Javeriana**. Universitas Humanística, Bogotá, n. 1, p. 33-58, 2015.
- VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. Anais do XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos. **Cadernos do CNLF**, vol. XXIII, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.
- WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito, Ecuador, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional**: Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 17-19, 2007.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Ao virar a última página deste livro, não tive a sensação de encerramento, mas de continuidade. A leitura me atravessou como quem ouve uma voz próxima, viva, implicada — e que nos convida, com coragem e ternura, a repensar o lugar da escola, da linguagem e da docência num mundo marcado por desigualdades estruturais.

Este trabalho, resultado de um percurso investigativo comprometido com a transformação de visões de mundo, o qual já muito premiado por instituições de fomento à pesquisa, não se limita a relatar uma experiência: ele se propõe a habitar uma travessia. Desde o primeiro capítulo, em que a autora nos convida a conhecer “histórias que importam”, compreendo que educar, mais do que uma prática técnica, é um ato profundamente político e ético. Nesse contexto, em seu fazer docente e investigativo, ao se debruçar sobre a “aprendizagem afetiva”, o afeto não é utilizado como adorno, mas como fundamento — uma chave epistemológica que atravessa a escuta, a análise e a ação pedagógica.

Posto isso, durante toda a leitura do livro, acredito que é preciso coragem para propor uma formação que realmente olhe o aluno como sujeito de direitos, de saberes e de história. A autora não teme isso — ao contrário, assume que “letramento crítico” não pode ser apenas uma metodologia. Tem que ser um compromisso com a vida. Em cada linha, ela reafirma a pergunta incômoda e necessária: *letramento crítico para quem?* — e a responde com exemplos concretos de sala de aula, onde imagens e palavras se transformam em grito, denúncia, resistência.

A leitura do capítulo que trata do *mito da modernidade*, por exemplo, evidenciou que toda sua pesquisa esteve ancorada em uma crítica profunda à colonialidade do saber e do poder. Logo, mais do que denunciar estruturas, a autora fomentou fissuras, frestas, caminhos. Ela operou uma pedagogia que é também estética e política, baseada em saberes *glocais*

— que articulam o Sul Global, a periferia, a escuta dos corpos silenciados e a práxis cotidiana de uma educadora inquieta.

Não posso deixar de mencionar que no percurso metodológico, a *pesquisa-ação* não é usada tão somente como uma técnica de investigação, mas como um gesto de coautoria com os estudantes. Não se tratou apenas de falar *sobre* eles, mas de construir *com* eles. Os relatos do primeiro contato, da escuta, da elaboração do material, dos retratos e das faixas de *Slam* demonstram um compromisso profundo com a horizontalidade, com a valorização da experiência e com o engajamento coletivo.

Outrossim, ao discutir e trilhar percursos fronteiriços, é possível compreender como cada “retrato” e cada “faixa” revelam o impacto real que as práticas propostas tiveram na formação dos estudantes. Aqui, não estamos diante de abstrações, mas de vozes reais que denunciam o racismo, a normatividade violenta, o silenciamento histórico. Os textos dos alunos são poesia de resistência, são política em estado bruto. São, ousou dizer, *poliproduções de enfrentamento*.

É impossível, cabe frisar, não nos emocionarmos ao chegar ao último capítulo: *O afeto se fez verbo*. Porque é exatamente isso que acontece neste livro — o afeto ganha corpo, ganha som, ganha palavra. Torna-se gesto educativo e compromisso ético. Quando o afeto se faz verbo, portanto, o ensino e a aprendizagem deixam de ser processos neutros ou descolados da vida dos sujeitos. Tornam-se encontros de sentidos, onde a escuta, a empatia e a presença plena do/a professor/a criam as condições para que o/a aluno/a também se reconheça como sujeito de saber, de palavra e de ação.

Esse movimento, ao romper com a lógica fria e eurocentrada que por tanto tempo definiu o que é ensinar e aprender, transforma a sala de aula em um território de resistência, de cuidado e de reexistência. Um lugar onde a dor, a denúncia e a esperança podem coexistir. Onde se pode sentir e pensar ao mesmo tempo. Onde o conteúdo não se sobrepõe à experiência, mas se entrelaça com ela, num movimento complexo, tecido junto.

O afeto como verbo é, em si, uma pedagogia. Uma pedagogia que

diz: “Eu vejo você. Eu escuto sua história. Sua experiência importa”. Isso é o que rompe a hierarquia rígida entre quem ensina e quem aprende, e é também o que dá potência à transformação social a partir da educação. Portanto, trazer esse gesto para a sala de aula é uma decisão política — e uma forma corajosa de devolver à educação seu caráter mais humano e transformador.

Ao terminar esta leitura, reconheço que este não é apenas um trabalho acadêmico. É uma obra de amor radical à educação. Uma semente. E, como bem lembra a autora, quando a terra é fértil e o plantio é coletivo, os frutos vêm. Eles virão — nas salas de aula, nos espaços formativos, nas trocas entre educadores e, sobretudo, nas consciências que forem tocadas por este texto.

Perto de finalizar minhas palavras, pondero: mais do que um livro, esta é uma pesquisa-poesia. Uma escrita que não se limita aos formatos estanques da academia, mas que os tensiona, que os desloca. A forma como o texto está estruturado, as escolhas dos títulos, o modo como os dados são apresentados e interpretados — tudo aqui é ruptura, tudo aqui é gesto político contra os padrões eurocentrados que, por tanto tempo, ditaram o que é “rigor científico”.

A autora foi além. Foi fundo. Rompeu com o modelo frio e distanciado de se fazer ciência e apostou em uma construção sensível, situada, insurgente. Ela fez, com maestria, o que se espera de um trabalho verdadeiramente comprometido com a transformação: implicou-se, escutou, construiu com o outro e devolveu à academia um texto que a desafia, que a reorienta, que a provoca. Ela fez seu papel. E mais do que isso: abriu caminho para que outras vozes também possam fazer o seu.

Como educador e professor de língua espanhola, saio desta leitura com mais perguntas do que respostas — e isso, para mim, é uma das maiores virtudes de uma pesquisa transformadora. Ela não fecha sentidos: ela abre mundos. Assim, que este trabalho siga ecoando. Que encontre outras escolas, outros corpos, outros silêncios a serem rompidos; que seja replicada.

Por fim, que sirva de convite, a quem o lê, para fazer da sala de aula um espaço de escuta, de denúncia, de criação e de (re)existência.

*Aleph Danilo da Silva Feitosa*

Graduado em Letras Espanhol (Fale/Ufal)

Mestre em Educação (PPGE/Ufal)

Doutorando em Linguística Aplicada (PPGLL/Ufal)

## SOBRE A AUTORA

**Natália Luczkiewicz da Silva.** Doutoranda e mestra em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Alagoas. Atuou como professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL). É membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET). É membro da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB). Desenvolve pesquisas na área de Letras, com ênfase nos estudos decoloniais, letramento, interculturalidade, gêneros textuais e formação de professores.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Afetos 14, 29, 30, 193, 199

Aprendizagem afetiva 22, 203

## C

Colonialidades 13, 14, 15

## D

Decolonialidade 3, 5, 7, 13, 20, 22, 76, 80, 81, 84, 86, 93, 188, 197, 199, 201

## E

Educação decolonial 3, 13

Escola pública 5, 9, 10, 13, 14, 30, 86, 87, 88, 100, 101, 102, 103, 108, 199

Escrita 9, 10, 11, 20, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 85, 88, 93, 98, 102, 103, 106, 112, 117, 124, 125, 127, 144, 147, 148, 155, 156, 157, 165, 167, 187, 188, 197, 205

## F

Formação docente 11, 22, 46

Fotodenúncia 5, 10, 13, 21, 92, 114, 115, 116, 126, 127, 130, 133, 137, 142

## G

Gêneros textuais 13, 15, 106, 187, 207

## J

Justiça social 5, 10, 15, 43, 48, 81, 95, 145, 166

## L

Leitura 14, 16, 20, 23, 30, 37, 38, 39, 40, 64, 93, 98, 102, 103, 106, 110, 114, 125, 140, 154, 184, 188, 191, 194, 195, 203, 205

Letramento Crítico 5, 13, 20, 41, 43, 47, 48, 80, 81, 84, 86, 93, 188

Língua portuguesa 13, 14, 16, 29, 35, 36, 38, 39, 100, 125, 143, 146, 162, 163, 174, 192, 200

Linguística 13, 15, 57, 73, 74, 81, 145, 192, 193, 195, 198

## **N**

Narrativas hegemônicas 13, 20, 21, 41, 184, 185

## **P**

Poetry Slam 5, 10, 13, 21, 64, 92, 145, 147, 163

Práticas pedagógicas 21, 25, 29, 46, 190

## **R**

Racismo 5, 8, 10, 19, 20, 21, 27, 43, 45, 47, 50, 51, 52, 58, 59, 71, 74, 78, 83, 86, 87, 92, 95, 96, 103, 107, 108, 109, 110, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 187, 188, 189, 192, 195, 197, 204

lupa  
editora

