



JULIANA DE OLIVEIRA OSCAR COSTA

**(RE)PENSANDO O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

LAVRAS- MG

2025

JULIANA DE OLIVEIRA OSCAR COSTA

**(RE)PENSANDO O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade
Orientador

LAVRAS- MG
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Costa, Juliana de Oliveira Oscar.

(Re)pensando o letramento racial crítico nos anos finais do ensino fundamental à luz da teoria histórico-cultural / Juliana de Oliveira Oscar Costa. - 2025.

p. 106 : il.

Orientador(a): José Antônio Araújo Andrade.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Letramento racial crítico. 2. Relações étnico-raciais. 3. Materialismo histórico-dialético. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Situações desencadeadoras de aprendizagem. I. Andrade, José Antônio Araújo. II. Título.

JULIANA DE OLIVEIRA OSCAR COSTA

**(RE)PENSANDO O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**(RE)THINKING CRITICAL RACIAL LITERACY IN THE FINAL YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL IN THE LIGHT OF HISTORICAL CULTURAL THEORY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2025.

Dra. Helena Maria Ferreira UFLA

Dra. Daniela da Silva Vieira UFJF

**Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade
Orientador**

**LAVRAS – MG
2025**

À docência que luta pelo Letramento Racial
Crítico em sala de aula, dedico!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar tanto de mim, nos mínimos detalhes e com todas minhas imperfeições. Ao meu pai lindo, que mesmo já tendo partido, zela por mim.

À minha mãe, exemplo de resiliência e fonte de sabedoria.

À Ana Júlia, pedaço de mim. Ao meu irmão Juninho, por ter me presenteado com Maria Eduarda, Ana Laura e Davi.

Ao meu esposo, grande companheiro e incentivador.

Aos meus colegas de curso, por todo companheirismo e parceria, em todos os momentos desta jornada acadêmica.

À Universidade Federal de Lavras, pela oferta de um curso de Mestrado em Educação de qualidade. Ao seu competente corpo docente, pelos ensinamentos que estão nos livros e, principalmente, por aqueles que estão fora deles.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade, pela gentileza e generosidade com orientações sábias e pela enorme paciência e carinho sempre demonstrados.

À professora Helena, que teve enorme responsabilidade nesta conquista.

À Doutora Daniela, pelo aceite em participar da etapa de aperfeiçoamento desta dissertação.

À escola participante desta pesquisa, que me abriu as portas para realização desta pesquisa, mediante coleta de dados junto aos alunos voluntários participantes.

A todos, sou grata!

“[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar e em todas as disciplinas do currículo escolar” (Ferreira, 2014a, p. 250).

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar as significações que os estudantes de um sétimo ano produzem em Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA) voltadas para o desenvolvimento de práticas de letramento racial em uma perspectiva crítica. Este objetivo foi elaborado com o propósito de responder à questão orientadora desta pesquisa: que significações produzidas em uma intervenção pedagógica, realizada por meio de SDA, contribuem para o desenvolvimento do pensamento de estudantes do ensino fundamental, voltadas para habilidades relacionadas ao letramento racial crítico? O desenvolvimento teórico e metodológico orientou-se pelos constructos e princípios do materialismo histórico-dialético e da Teoria Histórico-Cultural, subsidiando a organização do ensino e prática pedagógica. Os principais referenciais teóricos adotados foram Vigotski (2009), Leontiev (2021) e Ferreira (2006; 2014a; 2014b; 2015; 2017; 2018; 2022). A pesquisa qualitativa procedeu-se junto a análise das significações que os estudantes produziram em SDA voltadas para o letramento – concomitantemente, funcionando como o produto educacional produzido. A coleta dos dados foi feita por meio dos seguintes instrumentos: diário de campo da pesquisadora, redigido logo após cada intervenção pedagógica; áudio e vídeo gravação do desenvolvimento das SDA e; registro produzido pelos estudantes. Todos os instrumentos geraram a documentação da pesquisa tomada como objeto de análise, realizada mediante a metodologia de núcleos de significação. A constituição dos núcleos de significação ocorreu por meio de uma unidade didática, composta por um conjunto de cinco SDA, planejada para mobilizar abordagens metodológicas de ensino e estratégias de mediação que explorassem gêneros textuais associados às tecnologias digitais, com o propósito de transformar e ampliar os saberes dos estudantes sobre as relações étnico-raciais. Mediante o trabalho em grupos ou rodas de conversa, o método histórico-dialético forneceu uma perspectiva fundamental para analisar a criação de uma educação mais justa, equitativa e transformadora, trazendo mais luz para as questões raciais. Constatou-se que trabalho com o Letramento Racial Crítico nas aulas de Língua Portuguesa, por meio das cinco SDA planejadas, permite a desconstrução de falsas ideias de que o branco é melhor que o negro e à apresentação de falas, manifestos e expressões que evidenciam novas maneiras de olhar para questões que envolvem raça e racismo e que clamam por justiça e transformação social. Concluiu-se que o Letramento Racial Crítico nas aulas de Língua Portuguesa é essencial para destacar a importância de integrar reflexões sobre a questão racial na prática pedagógica, pois a abordagem da temática não se limita à aquisição de competências linguísticas, mas também ao fortalecimento do pensamento crítico, necessário para a transformação social.

Palavras-chave: letramento racial crítico; relações étnico-raciais; materialismo histórico-dialético. teoria histórico-cultural; situações desencadeadoras de aprendizagem.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the meanings that seventh-grade students produce in Learning Triggering Situations (SDA) aimed at the development of racial literacy practices from a critical perspective. This objective was developed with the purpose of answering the guiding question of this research: what meanings produced in a pedagogical intervention, carried out through SDA, contribute to the development of elementary school students' thinking, focused on skills related to critical racial literacy? The theoretical and methodological development guided by the constructs and principles of dialectical historical materialism and Historical Cultural Theory, supporting the organization of teaching and pedagogical practice. The main theoretical references adopted were Vygotsky (2009), Leontiev (2021) and Ferreira (2006; 2014a; 2014b; 2015; 2017; 2018; 2022). The qualitative research was conducted together with the analysis of the meanings that the students produced in SDA aimed at literacy – simultaneously functioning as the educational product produced. Data collection done through the following instruments: the researcher's field diary, written immediately after each pedagogical intervention; audio and video recording of the development of the SDA; and records produced by the students. All instruments generated the documentation of the research taken as the object of analysis, carried out using the methodology of meaning cores. The constitution of the meaning cores occurred through a didactic unit, composed of a set of five SDA, planned to mobilize methodological teaching approaches and mediation strategies that explored textual genres associated with digital technologies, with the purpose of transforming and expanding the students' knowledge about ethnic-racial relations. Through work in groups or conversation circles, the historical-dialectical method provided a fundamental perspective for analyzing the creation of a more just, equitable and transformative education, shedding more light on racial issues. It was found that working with Critical Racial Literacy in Portuguese Language classes, through the five planned SDAs, allows the deconstruction of false ideas that white people are better than black people and the presentation of speeches, manifestos and expressions that highlight new ways of looking at issues involving race and racism and that call for justice and social transformation. It concluded that Critical Racial Literacy in Portuguese Language classes is essential to highlight the importance of integrating reflections on the racial issue in pedagogical practice, since the approach to the theme is not limited to the acquisition of linguistic skills, but also to the strengthening of critical thinking, necessary for social transformation.

Keywords: critical racial literacy; ethnic-racial relations; historical-dialectical materialism; historical-cultural theory; learning-triggering situations.

INDICADORES DE IMPACTO

Os impactos da pesquisa ora apresentada, a qual analisou as significações produzidas por estudantes do sétimo ano, em situações desencadeadoras de aprendizagem “SDA” voltadas ao desenvolvimento do letramento racial crítico, revela contribuições significativas para a educação básica, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Teoria Histórico-cultural, a investigação mostrou que práticas pedagógicas intencionais, mediadas por gêneros textuais e tecnologias digitais, podem promover o fortalecimento do pensamento crítico e a reconstrução de concepções equivocadas sobre raça e identidade. Ao possibilitar que os estudantes expressem novas formas de compreender as relações étnico-raciais por meio de falas, registros escritos, vídeos e rodas de conversa, o trabalho com SDA demonstrou potencial transformador na formação de sujeitos conscientes e socialmente engajados. Os dados coletados, por meio de instrumentos como diário de campo, registros audiovisuais e produções estudantis, foram analisados a partir da metodologia dos núcleos de significação, permitindo identificar o processo de ressignificação de discursos internalizados e a valorização da diversidade racial. Assim, a pesquisa impacta diretamente a prática docente ao propor uma metodologia concreta para tratar de questões raciais em sala de aula, não como conteúdo periférico, mas como eixo estruturante da formação humana. Ao demonstrar que é possível ensinar Língua Portuguesa articulada ao enfrentamento do racismo, por meio de um trabalho planejado, mediado e crítico, esta investigação contribui para a construção de uma escola comprometida com a justiça social e com o desenvolvimento integral dos estudantes, reforçando o papel do Letramento Racial Crítico como prática emancipadora. Os efeitos dessa abordagem não se restringem ao domínio linguístico, mas alcançam as dimensões ética, política e cultural da educação, promovendo o respeito, o diálogo e a transformação social a partir da experiência escolar.

IMPACT INDICATORS

The impacts of the research presented here, which analyzed the meanings produced by seventh-grade students in situations that trigger “SDA” learning aimed at developing critical racial literacy, reveal significant contributions to basic education, especially in the teaching of Portuguese. Based on the assumptions of historical-dialectical materialism and Historical-Cultural Theory, the research showed that intentional pedagogical practices, mediated by textual genres and digital technologies, can promote the strengthening of critical thinking and the reconstruction of mistaken conceptions about race and identity. By enabling students to express new ways of understanding ethnic-racial relations through speech, written records, videos and discussion groups, the work with SDA demonstrated transformative potential in the formation of conscious and socially engaged individuals. The data collected through instruments such as field diaries, audiovisual recordings and student productions were analyzed using the methodology of meaning cores, allowing us to identify the process of resignifying internalized discourses and the valorization of racial diversity. Thus, the research directly impacts teaching practice by proposing a concrete methodology to address racial issues in the classroom, not as peripheral content, but as a structuring axis of human development. By demonstrating that it is possible to teach Portuguese in conjunction with confronting racism, through planned, mediated and critical work, this research contributes to the construction of a school committed to social justice and the integral development of students, reinforcing the role of Critical Racial Literacy as an emancipatory practice. The effects of this approach are not restricted to the linguistic domain, but reach the ethical, political and cultural dimensions of education, promoting respect, dialogue and social transformation based on school experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sujeitos da pesquisa, conforme autodeclaração de raça.	53
Figura 2 - Exemplos de recortes da pesquisa, para análise.	71
Figura 3 - Estudantes organizados em roda de conversa para as SDA.....	72
Figura 4 - Estudantes organizados em grupo para o debate da SDA 1.	73
Figura 5 - Atividade da SDA 1: a posição subalterna atribuída à pessoa negra.....	74
Figura 6 - Atividade da SDA 2: autorretrato (cor da pele).....	75
Figura 7 - Atividade da SDA 3: autorretrato (cor da pele).....	76
Figura 8 - Atividade da SDA 3: autorretrato (cor da pele).....	76
Figura 9 - Atividade da SDA 5: reflexões sobre desigualdades racial e social.	77
Figura 10 - Atividade da SDA 5: reflexões sobre desigualdades racial e social.	78
Figura 11 - Atividade da SDA 1: falas recortadas.....	79
Figura 12 - Capa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano)	81
Figura 13 - Página ilustrativa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano), mostrando um personagem de pele negra.	82
Figura 14 - Página ilustrativa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano), mostrando uma abordagem sobre a cultura negra.	83
Figura 15 - Página ilustrativa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano), mostrando uma abordagem sobre Conceição Evaristo.....	83
Figura 16 - Movimento reflexivo contra o racismo, a partir do desenvolvimento das SDA....	84
Figura 17 - Movimento reflexivo contra o racismo, a partir do desenvolvimento das SDA....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concito dos termos de análise.....	57
Quadro 2 - Organização dos pré-indicadores para análise.	58
Quadro 3 - Construção dos Núcleos de Significação.	59
Quadro 4 - Síntese das SDA propostas para o letramento racial crítico.....	63
Quadro 5 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 1.....	63
Quadro 6 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 2.....	65
Quadro 7 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 3.....	67
Quadro 8 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 4.....	68
Quadro 9 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 5.....	69
Quadro 10 - Falas recortadas das SDA para reflexão sobre a Lei 10639/2003.....	80

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
GNL	Grupo de Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SDA	Situações Desencadeadoras de Aprendizagem
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TAE	Termo de Assentimento Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento
ZPI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	24
2.1	Lev Semionovitch Vigotski: um pouco da sua trajetória e contribuições	24
2.2	Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético	35
3	O LETRAMENTO RACIAL À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	39
3.1	Letramento como ponto de partida	39
3.2	Os multiletramentos como um percurso	41
3.3	A chegada à Teoria Racial Crítica	43
3.4	Enfim, o letramento racial crítico	46
3.5	A situação desencadeadora de aprendizagem (SDA) como estratégia prático-pedagógica para o letramento racial crítico em sala de aula.....	48
4	CAMINHO METODOLÓGICO.....	51
4.1	Delineamento da pesquisa.....	51
4.2	Contexto, sujeitos e objeto da pesquisa	52
4.3	Instrumentos da pesquisa para a constituição dos dados	53
4.4	O processo de análise dos dados constituídos	56
5	AS SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM: UNIDADE DIDÁTICA E PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	61
6	RESULTADOS DA PESQUISA E APRECIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
8	PÓS-FÁCIO.....	90
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores	97
	APÊNDICE B – Instrumentos mediadores da situação desencadeadora de aprendizagem 2	99
	APÊNDICE C – Instrumento mediador da situação desencadeadora de aprendizagem 3	102
	APÊNDICE D – Instrumentos mediadores da situação desencadeadora de aprendizagem 4	104

APÊNDICE E – Instrumentos mediadores da situação desencadeadora de aprendizagem 5	105
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A citação de Ferreira (2014a), em epígrafe, remete à minha experiência e às observações realizadas durante a minha trajetória profissional – e por que não dizer durante minha vida de uma pessoa negra, seja nas diferentes fases (menina, adolescente, mulher), seja nas diferentes funções sociais (mãe, professora)?

Tal cenário me faz refletir não somente sobre toda a minha trajetória, mas ainda daqueles que nela estão inseridos, sejam parentes, conhecidos, colegas de profissão ou alunos – sendo estes últimos partícipes parte desta pesquisa.

A minha percepção, reflexão e assimilação em relação à desigualdade racial se deu com o ingresso no Ensino Superior, quando me deparei com diversas bibliografias que me fizeram rever sobre a minha condição social e sobre o meu pertencimento cultural e racial.

Recentemente, esta temática voltou à tona com o meu ingresso no Projeto Trilhas do Futuro, no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Neste novo percurso, duas temáticas se destacaram como fontes de inquietação e estímulo para reflexões e revisões constantes: a Teoria Histórico-Cultural, que aborda o desenvolvimento humano a partir das interações sociais e culturais, e o Letramento Racial Crítico, que analisa criticamente as relações raciais, buscando desconstruir práticas discriminatórias e promover uma educação antirracista.

Após várias leituras e reflexões, e revisitando minhas memórias afetivas, vejo que já passei por muitos episódios de vitórias em uma sociedade preconceituosa e excludente. Mesmo sendo negra, eu sempre fui da tão concorrida “Sala A” – sala na qual eram agrupados os melhores alunos, entendendo como melhores aqueles dotados de maior cognição e, também, de posição social significativa ou para atender interesses particulares da sociedade local elitizada; entretanto, por mais que eu me esforce, não consigo me lembrar de nenhuma outra criança negra nesta sala de aula.

Nos auditórios, eu era sempre a criança escolhida para as leituras. Minha mãe conta que uma de suas amigas, que por coincidência trabalhava como empregada doméstica para uma das minhas professoras, relatou que algumas pessoas planejavam me retirar da “Sala A” para que outra criança, certamente branca, ocupasse meu lugar. Diante dessa situação, minha professora afirmou à direção escolar que, caso isso fosse concretizado, ela abriria mão de lecionar para a turma.

Lembro que todos os meus professores eram brancos, com exceção da Dona Helena, que era a professora de Matemática da 5ª série, e da Dona Bida, que era a diretora da escola. Em especial, seria impossível esquecer da Dona Bida, não somente pelo cargo de destaque que ela ocupava na ocasião, mas principalmente pela democracia e cidadania com que já conduzia as questões sociais da época, bem como dos fatos impostos pela sociedade local.

Nos dias de hoje, este quadro não se dissocia da segregação social recorrente ao longo da história. Na escola onde trabalho, em um quadro de cinquenta colaboradores, somente eu e uma outra professora somos negras. No município em que resido, em um quadro de quatorze supervisoras escolares, a única negra sou eu.

Não sei ao certo se a adjetivação “privilegiada” seria a mais adequada; todavia, como negra em uma sociedade na qual o branco tem seu destaque e o sujeito é julgado pela graduação da cor, me sinto diferenciada por ter conquistado tudo aquilo que tenho hoje. Sinto-me agraciada pela experiência vivenciada no curso de Mestrado, na imersão de conhecimentos para fundamentar este olhar investigativo no campo do Letramento Racial Crítico.

Ao interagir com e sobre a história e fazendo uma relação dos fatos anteriores, revisitar o meu passado e principalmente dos meus antepassados e tudo que até o momento vivi, pertencente a uma família negra, torna-se enriquecedor percorrer pela história e ler sobre o quanto o negro contribuiu com o desenvolvimento da sociedade e, ao invés do reconhecimento, foi-lhe atribuída a exclusão, dando ao branco o lugar de superioridade, como o único desbravador e contribuinte na formação da sociedade brasileira. É questionável o fato de que embora muito tempo tenha se passado, o negro ainda continue nos lugares subalternos da nação.

Como professora da rede pública de ensino, tenho consciência do meu verdadeiro papel social. Como pesquisadora, tenho o compromisso de trilhar caminhos investigativos, embasados em pesquisas anteriores e nas legislações vigentes em relação ao tema abordado. Por que não, enquanto professora e pesquisadora, articular teoria e prática, desenvolvendo pesquisas para contribuições necessárias, começando pelo repensar do letramento racial crítico na escola? Por que não, promover uma pesquisa que possa trazer falas, frases, bem como inquietações, algumas já vividas, outras adormecidas e que aos poucos vão sendo despertadas?

Dissertações relacionadas a cursos de mestrados profissionais intencionam, segundo Gil (2022), descrever processos e difundir conhecimentos significativos que sirvam de subsídios para novas pesquisas à sua comunidade acadêmica-científica. Esta é a proposta para fins da conclusão da Pós-Graduação em Educação da UFLA, sobre o letramento racial crítico nos anos finais do Ensino Fundamental à luz da Teoria Histórico Cultural.

Desta forma, e já buscando embasamentos que possam fundamentar a proposta, iniciamos com o reforço da responsabilidade docente, encontrando na Lei n.10639/2003 (Brasil, 2003), que reforça e ampara a causa da luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial, preconizando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino sobre a obrigatoriedade de temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p.1).

Para Villarta-Neder, Ferreira e Ribeiro (2018), as escolas ainda enfrentam desafios significativos no combate ao racismo, havendo a necessidade de tornar as práticas antirracistas mais frequentes e efetivas. Essas ações não devem se limitar a datas comemorativas, como a Abolição da Escravatura ou o Dia da Consciência Negra, mas devem ser incorporadas de forma contínua ao cotidiano escolar, visando combater ideologias eugenistas e práticas de branqueamento.

Os docentes têm uma responsabilidade crucial nesse processo. É fundamental que atuem com discursos que promovam a conscientização e o empoderamento dos alunos, contribuindo para que se tornem cidadãos críticos e reflexivos quanto à estruturação do racismo na sociedade (Ferreira, 2014, p. 250). Além disso, é imperativo desconstruir narrativas que perpetuam a inferiorização do negro e reforçam sistemas de dominação.

Somente a abordagem pontual em eventos ou datas específicas não é suficiente para erradicar o preconceito ou os discursos raciais excludentes. É necessário enfrentar o racismo velado de forma contínua, promovendo a formação de cidadãos conscientes, capazes de agir em prol da descolonização e da equidade racial.

Nesse contexto, torna-se indispensável consolidar movimentos educacionais que reformulem os currículos escolares, afastando-se de estruturas que sustentam desigualdades e preconceitos. A formação docente também deve enfatizar o uso crítico da linguagem, compreendendo sua relação com o poder e reconhecendo o impacto das construções históricas nas práticas pedagógicas.

Também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas competências gerais, especificamente na competência n.9, estabelece a fomentação de práticas que tratem das

seguintes temáticas: empatia, resolução de conflitos, respeito ao próximo, valorização da diversidade e de grupos sociais.

Competências gerais da Educação Básica:

[...]

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

No mesmo documento basilar, pondera-se que compete à área de Linguagens e Suas Tecnologias a oferta do ensino em ambientes e espaços de pertença, inclusivos, pautados na diversidade e na pluralidade, predominando o exercício do respeito das manifestações de seus sujeitos envolvidos.

[...] um ambiente propício para o engajamento dos estudantes [...] criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas (BNCC, 2018, p. 482).

A criação de um ambiente propício para o engajamento dos estudantes deve ser sensível e inclusivo e fazer parte do ambiente escolar a fim de criar oportunidades, reconhecer e celebrar as diversas origens étnicas e culturais dos alunos. Tais momentos contribuem para a promoção de um sentimento de pertencimento, além de oferecer oportunidades de fala e escuta sobre estereótipos e preconceitos, e para que os sujeitos envolvidos se sintam partes constituintes de um espaço que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente. Tais processos podem emergir de temas orientadores, interesses e inquietações.

A construção de um currículo que enfrente o racismo estrutural e promova a equidade racial exige um esforço conjunto para descolonizar práticas e mentalidades no ambiente escolar. Conforme Gomes (2012), o silêncio institucionalizado nas escolas funciona como um mecanismo pedagógico que perpetua discriminações raciais. Esse silêncio não decorre de um desconhecimento, mas reflete a ambiguidade do racismo brasileiro e o mito da democracia racial, ambos profundamente enraizados nas estruturas sociais e escolares. Superar essas questões requer uma abordagem educacional antirracista, que reconheça as interseções entre raça, gênero e classe, promovendo uma educação que desnaturalize a desigualdade racial.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) é um marco fundamental para transformar o currículo em uma ferramenta de inclusão e justiça social. Ao determinar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a lei busca romper com a visão eurocêntrica predominante, valorizando as narrativas e contribuições das populações negras. No entanto, sua aplicação ainda enfrenta desafios, como a falta de materiais didáticos adequados, a insuficiência na formação docente e resistências ideológicas. Para superar essas barreiras, é essencial que o currículo negro seja tratado como um eixo estruturante da educação básica, e não como uma adição pontual.

Além disso, Carvalho e Castro (2017) destacam a relevância de integrar uma análise crítica de questões étnico-raciais no ensino de língua portuguesa. Essa prática valoriza produções culturais de autores negros e possibilita discussões que confrontam o racismo presente em práticas linguísticas e sociais. Essa abordagem contribui para desconstruir preconceitos e estereótipos, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas de poder e exclusão.

A criação de um ambiente escolar inclusivo e reflexivo é essencial para o enfrentamento do racismo e para a promoção da igualdade. O currículo negro, nesse contexto, representa uma proposta educacional que vai além da inclusão de conteúdos: busca transformar as relações escolares e as práticas pedagógicas, valorizando o protagonismo negro e promovendo o respeito à diversidade. Para que essa transformação ocorra, é necessário que educadores adotem uma postura antirracista ativa, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras e a justiça social. Assim, o currículo pode se tornar um espaço de resistência e transformação, rompendo com séculos de exclusão e desigualdade (Carvalho; Castro, 2017)

Não se pode desconsiderar que, ao se almejar uma sociedade mais justa e igualitária, reflexões sobre o racismo devem fundamentar práticas escolares críticas e reflexivas (Ferreira, 2014a). Dessa forma, é imprescindível que a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) seja plenamente implementada, garantindo o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O artigo 26-A desta legislação é um instrumento vital para romper com o ciclo de exclusão historicamente presente nas escolas, promovendo uma educação mais equitativa e transformadora.

De acordo com Ferreira (2014b), esta lei é mais uma tentativa de tornar a sociedade brasileira mais democrática; todavia, é sabido por todos que ainda há um longo caminho a ser trilhado, pois existe uma lacuna entre a lei e o que verdadeiramente acontece na escola. Pode-se começar citando os livros didáticos, onde as histórias narradas partem de uma visão

eurocêntrica; reforçando estereótipos em relação às pessoas negras, colocando-as num lugar de subalternidade.

Compreendemos que, embora de maneira gradual, as pessoas estão começando a refletir sobre seu pertencimento. Um exemplo disso foi o Censo Demográfico de 2022 encomendado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, pela primeira vez, evidenciou que a categoria "negros" – composta pela soma dos que se declaram pretos e pardos – ultrapassou a de brancos. A pesquisa revelou que 10,2% da população brasileira se identificou como negra, enquanto 45,35% se declarou parda, superando os 43,5% de brancos (Brasil, 2023). Este dado aponta para uma evolução, mas a sociedade brasileira ainda continua estruturada em torno do privilégio da branquitude, seja no âmbito racial, político ou econômico.

Comparado a 2010, a população preta cresceu 42,3%, aumentando sua proporção de 7,6% para 10,2% do total da população. A população parda, por sua vez, cresceu 11,9%, e sua participação passou de 43,1% para 45,3%. A população indígena também apresentou um aumento expressivo de 89%, com sua participação passando de 0,5% para 0,8% (IBGE, 2023).

A distribuição geográfica dos grupos também é reveladora: a região Sul registrava o maior percentual de população branca (72,6%), enquanto no Sudeste esse percentual era de 49,9%. As regiões Centro-Oeste (37,0%), Nordeste (26,7%) e Norte (20,7%) apresentaram índices abaixo da média nacional. O Nordeste destacou-se com o maior percentual de população preta (13,0%), seguido pelo Sudeste (10,6%), Centro-Oeste (9,1%), Norte (8,8%) e Sul (5,0%). No que tange à população amarela, o Sudeste apresentou a maior proporção (0,7%), com Sul e Centro-Oeste igualmente com 0,4%, enquanto o Nordeste (0,1%) e o Norte (0,2%) tiveram os menores percentuais (IBGE, 2023).

Esses dados indicam uma transformação nas representações de identidade no Brasil, mas também ressaltam as desigualdades ainda presentes na sociedade. Para Ferreira (2015), as construções sociais se dão a partir de certos grupos, construídos socialmente, de modo discursivo e ao longo da história, sustentando a condição de que um grupo tenha privilégio em detrimento ao outro.

Partindo da legislação, que legaliza o resgate da cultura e a valorização dos negros na sociedade todavia não qualificam as práticas pedagógicas, e ainda subsidiados pelos documentos da educação, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2009), o qual afirma que o processo contínuo de formação das significações nasce das experiências externas que são internacionalizadas. Assim, é fundamental que se tenha uma língua estruturada, mediada socialmente e que propicie a formação de significados. É preciso ter uma comunicação clara, organizada e acessível de forma a envolver diferentes contextos sociais e culturais.

Dentre as experiências externas a serem internalizadas e proporcionadas pela prática pedagógica para se trabalhar sobre o resgate da cultura e a valorização dos negros na sociedade, tem-se as situações desencadeadoras de aprendizagem (SDA). Segundo Mora *et al.* (2016), a SDA consiste em uma proposta organizada pelo professor, que, a partir de seus objetivos de ensino, conduz o movimento conceitual a ser apropriado pelos estudantes a partir de um problema inerente ao contexto de aprendizagem.

Portanto, (re)pensar o letramento racial crítico, nos anos finais do (EF), à luz da Teoria Histórico Cultural faz-se ocupação da presente dissertação, que motiva-se pela seguinte questão de pesquisa: Que significações produzidas em uma intervenção pedagógica, realizada por meio de SDA, corroboram para o desenvolvimento do pensamento de estudantes do EF acerca do letramento racial crítico?

Esta abordagem se justifica, pois a Teoria Histórico Cultural fornece uma estrutura conceitual valiosa para entender como o letramento racial e pode ser objeto de apropriação e desenvolvido em contextos sociais e educacionais. Contribui para a fundamentação desta pesquisa, uma vez que a teoria destaca a importância das interações sociais e culturais na construção do conhecimento e das significações. Além disso, enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio da internalização das práticas culturais e da mediação de ferramentas e signos fornecidos pelo ambiente social. Neste contexto, a linguagem desempenha um papel central como uma ferramenta mediadora na formação de significados.

Objetiva-se, nesta dissertação, analisar as significações que os estudantes de um sétimo ano produzem em SDA voltadas para o desenvolvimento de práticas de letramento racial em uma perspectiva crítica.

Seu conteúdo organizou-se em capítulos teóricos e práticos. Logo após esta introdução, os pressupostos epistemológicos de Lev Semionovitch Vigotski foram apresentados, conjuntamente com a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico Dialético. Outro capítulo teórico reservou-se para abordar sobre Letramento Racial à luz dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, tendo como ponto de partida o conceito de letramento, destacando o percurso dos multiletramentos para chegar à Teoria Racial Crítica para evidenciar o letramento racial crítico. Findada a parte teórica desta dissertação, um capítulo à parte foi reservado para delinear o caminho metodológico proposto pela pesquisa, destacando o seu contexto, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados para a constituição dos dados. Prosseguiu-se com a apresentação de cinco SDA, sendo elas a constituição do produto educacional exigido como parte dos requisitos do programa de Mestrado. E, logo em seguida, um capítulo ocupou-se de mostrar os resultados da aplicação deste produto educacional – ou

seja, da aplicação das SDA e dos resultados obtidos, junto ainda à uma breve discussão reflexiva destes resultados. Por fim, não tendo a pretensão de esgotamento deste tema relevante para a educação básica, isentando-se de apresentação de conclusões, as considerações finais da pesquisa realizada e dos resultados obtidos foram estruturadas, arrematadas com o posfácio de sua autora. Todos os elementos pós-textuais foram devidamente aglomerados, sendo eles as referências bibliográficas de todas as fontes utilizadas para consulta, fundamentação e citação desta dissertação, bem como os apêndices relacionados ao conteúdo descrito nos capítulos estruturados.

2 LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção está organizada em duas partes. Inicialmente, ocupa-se de uma breve trajetória de vida e contribuições (obras, pesquisas, estudos orientados e teorias) de Lev Semionovitch Vigotski para a Educação e a Psicologia. Posteriormente, encarrega-se de apresentar a Teoria Histórico Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético que a fundamenta. Portanto, dentre as referências teóricas adotadas, têm-se como principais: Vigotski (2009), Leontiev (2021) e Prestes (2010).

2.1 Lev Semionovitch Vigotski: um pouco da sua trajetória e contribuições

Para abordar os pressupostos teóricos-epistemológicos de forma mais eficaz, é crucial apresentar o contexto histórico em que ele viveu – e, sua biografia nesta dissertação é respaldada, dentre outros, em Zoia Prestes (2010).

Lev Semionovitch Vigotski viveu em uma conturbada Rússia, onde populares passavam por miséria e fome, na tentativa de uma Revolução Socialista. Contudo, como nada na vida é em vão, aos poucos surge, no final do século XIX, um partido político com ideais marxistas, com participação das classes trabalhadoras.

Eram muitos os desafios, dentre eles o de promover a educação para todos, já que era oferecida apenas a alguns, além da formação do homem novo. Tais fatos foram confirmados, inicialmente, com a vitória da Revolução Socialista, abrindo espaço para a aplicação de teorias com princípios socialistas. O livro “O Capital” de Marx (2013) serviu de impulso para ampliar a conscientização e a vista da necessidade de se lutar por uma Rússia mais igualitária. O objetivo da educação após a revolução era:

[...] corresponder aos princípios da revolução proletária, considerando os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (Prestes, 2010, p.29).

A educação tornou-se, portanto, pauta de emergência. Com as mulheres inseridas no trabalho, creches tiveram que ser construídas, pois afinal quem cuidaria das crianças, papel exclusivo da classe feminina. Outra conquista após a revolução foi a aprovação dos princípios socialistas de organização da sociedade, declarando a igualdade entre homens e mulheres.

Em meados de 1914/1915, deu-se um aumento expressivo entre o número de construção de escolas; em 1921, cresce o número de crianças abandonadas. Anton Semionovitch Makarenko torna-se referência ao criar um abrigo para as crianças servindo como inspiração para a criação da Comissão Governamental de Educação a qual deu origem à educação pré-escolar. Apesar de tantas mudanças, era necessário o envolvimento de todos e todas para a real transformação do país. Surge então, nos meados de 1925 e 1930, a concepção histórico-cultural, a qual viria para contribuição do novo ensino, na preparação do corpo docente, no surgimento de uma nova escola, transformada em teoria mais tarde. A Teoria Histórico-Cultural sugere que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (Leontiev, 1983, p. 25).

A atividade no desenvolvimento psíquico humano foi amplamente estudada por Vigotski (2002), que enfatizou que a criança aprende em colaboração com o outro. Para ele, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas por meio da interação social. As trocas de experiências e conhecimentos entre os indivíduos promovem um enriquecimento cognitivo significativo. Nesse processo colaborativo, a criança não apenas constrói seu entendimento do mundo, mas também desenvolve habilidades que ultrapassam o aprendizado individual. Assim, a atividade se torna um elemento crucial para o desenvolvimento psíquico, destacando a relevância das relações sociais no processo educativo e na formação da consciência crítica.

Segundo Vigotski (2002, p. 843), “a criança ingressa no caminho de colaboração, socializando o pensamento prático por meio da divisão de sua atividade com outra pessoa. A socialização do intelecto prático leva à necessidade de socialização não só dos objetos, mas também das ações”. Na mesma obra, o autor conclui que “a própria atividade da criança está dirigida para um determinado objetivo” (p. 843).

Em relação à psicologia, o pensador reforça a importância de relacioná-la com o passado, tirando dele experiências, e que essa se tornaria marxista à proporção que se tornasse “verdadeira, científica e completa” (Prestes, 2010, p. 35). As funções psíquicas superiores e sua origem ganharam um novo olhar em relação à condição da gênese da consciência do indivíduo. Os homens se formam e interagem com seus semelhantes mediante trocas e pelo movimento da mediação dos discursos, que ocupam da formação de ideias e pensamentos. Estes transformam-se em ensinamentos de como o mundo deve ser aprendido.

Diante tais afirmações Vigotski (2009) prevê algo de grande significado para as ciências sociais do século XX, em relação à linguística e ciência da comunicação. Ao projetar a Teoria

Histórico-Cultural, ele demonstra que o signo, à medida que se refere ao meio externo, realiza a mediação da relação do ser humano com o objeto e com o outro ser humano.

[...] por intermédio dos signos, que os quais vê como uma espécie de órgãos sociais, o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores. Neste caso, signo e sentido têm a mesma força significativa, são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo via discurso. A ênfase no signo como elemento fundamental de construção da relação do homem com o mundo é muito recorrente em toda a teorização vigotskiana (Vigotski, 2009, p. 12).

Para Vigotski (2009), a criança ao entrar na escola traz consigo conceitos espontâneos que, aos poucos, vai se juntando, sendo enriquecido e modificado pelos conceitos científicos. Esses conceitos são divididos em duas categorias referentes a dois estágios diferentes. Nos estágios inferiores, encontram-se os conceitos espontâneos, os quais representam por meio de descrição simples a realidade empírica. Nos estágios superiores, encontram-se os conceitos científicos, onde são formados conceitos mais amplos, associados a uma classe de fenômenos. A criança passa do conceito espontâneo para o científico, atingindo o ponto central da generalização, “que é um dos mais importantes meios de conhecimento científico, um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os tributos comuns aos fenômenos” (p. 13).

[...] ao desenvolver a concepção histórico-cultural, Vigotski demonstra que através da psique humana, o ser humano reflete o mundo através das suas relações com o meio, e à medida que vai assimilando os sistemas de signos, as funções psíquicas biológicas transformam-se em funções psíquicas superiores, com influência do meio, contudo, estas podem ser ter mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem (Prestes, 2010, p. 36).

Após um breve relato pelo qual a educação passava e o momento vivido por Vigotski, em uma Rússia imersa, em uma guerra, crianças abandonadas e o grande desafio de criar uma escola nova voltada para a formação de um novo ser humano, cabe aqui relatar quem foi esse pensador, tão envolvido e compromissado com a educação (Prestes, 2010).

Tão importante educador morreu muito novo, com tuberculose, vindo a falecer no dia 11 de junho de 1934, aos 38 anos. Apesar da pouca idade, deixou um legado de obras e embasamentos teóricos para posterior estudo psicológico do ser humano, no princípio denominado de Psicologia Instrumental e, até os dias atuais por Psicologia Histórico Cultural.

[...] a atividade humana é uma atividade instrumental. Ela possui uma estrutura de processo mediado. Em outras palavras, ela contém dois elos principais e constituintes: o objetivo e o procedimento. Os processos psíquicos e as funções psíquicas adquirem a mesma estrutura no ser humano. O lugar que é ocupado pela ferramenta na estrutura do processo do trabalho físico é ocupado pelo signo, a estrutura dos processos psíquicos. O signo realiza a

função de procedimento, de ferramenta psicológica, de instrumento psicológico. Por isso, nas primeiras etapas do desenvolvimento de sua teoria, Vigotski chamava-a de instrumental e o método proposto por ele para o estudo psicológico foi denominado de método de dupla estimulação (Leontiev, 1978, p.24).

Filho de uma família judaica da Bielorrússia, a biografia de Vigotski traz controvérsias, dizendo que ele nasceu em Gomel e outrora em Orcha, local próximo a Minsk, capital da Bielorrússia. Em Gomel, casou-se e teve Guita e Assia, e onde também escreveu “*Tragedia o Gamlete, pintse datskom*” (A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca) e “*Pedagogitcheskaia Psirrologia*” (Psicologia Pedagógica) (Prestes, 2010).

Fez os primeiros anos escolares em casa ingressando direto na 6ª série do ginásio masculino de Gomel, onde chamou atenção por sua estatura e inteligência. Ainda muito novo, foi presenteado pelo pai com o livro *Ética*, de Spinoza, o qual o influenciou Vigotski, nas suas escritas futuras, abordou sobre a “relação entre o pensamento e a fala, sobre o retardo mental, sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento das crianças, sobre as dinâmicas da atividade do pensamento e da ação” (Prestes, 2010, p.38).

Aos 17 anos terminou o ginásio, sendo condecorado com medalha de ouro, o que lhe deu o direito a participar do sorteio de vagas para Faculdade de Medicina, de acordo com o sistema de cotas para judeus vigente na Rússia czarista, sendo aprovado e admitido na ingressando na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. Em menos de um mês transferiu-se para a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou, ingressando ao mesmo tempo no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski – faculdade esta que teve grande destaque em relação a cientista e pesquisadores da época. Hoje, tal universidade recebeu o nome de Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas, além de abrigar o Instituto de Psicologia L.S.Vigotski, destacando-se pelas suas ações sociais:

[...] abrindo as portas do conhecimento para filhos de cozinheira e outros párias, no caminho de quem a Rússia servil conseguiu construir um complexo sistema de obstáculos e armadilhas. Aqui não havia exames admissionais. Não havia distinção por origem social e credo. Não havia frequência obrigatória: cada um escolhia os cursos e os seminários dos quais queria participar. Bem verdade que o status de Universidade Popular não permitia emitir diplomas reconhecidos oficialmente, mas seu corpo docente provocava inveja a qualquer outra instituição de ensino superior na Rússia. E isso também era uma das marcas dessa instituição que servia de centro de gravidade para a intelectualidade científica de vanguarda (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, s./p.).

Ainda na faculdade, Vigotski iniciou seus estudos na Psicologia, sendo ao mesmo tempo um grande amante de Hamlet, concentrando nele seus primeiros estudos, além de produzir e

interpretá-lo no teatro. Em 1917, consegue formar-se nas duas universidades, voltando para Gomel, com 21 anos, sendo oportuno mais uma vez refletir sobre a obra de Shakespeare a e momento em que a Rússia passava: transição do velho para o novo, ainda que forma incompleta, mas sobretudo de um regime opressor que dava seus últimos suspiros (Prestes, 2010).

Contudo, somente após um ano o regime dos Sovietes é instalado, Lev começa a lecionar Literatura Russa em escolas, Psicologia Geral, Infantil e Pedagógica nos cursos técnicos de pedagogia, além de ser diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel para Instrução, logo após o cargo de diretor do Departamento Artístico do Gubpoliprosvet (Prestes, 2010).

Teve durante este tempo a oportunidade de conhecer melhor o teatro, acompanhar peças teatrais. Durante este período escreveu mais de 70 resenhas desaparecidas e na época não republicadas, contudo, nos dias atuais as publicações das obras completas, do primeiro volume, trazem as resenhas escritas e publicadas. Na ânsia e produção de tantos conhecimentos organiza o gabinete de psicologia, com ideias inovadoras e impactantes apresentadas no IIº Congresso Russo de Psiconeurologia, em Petrogrado, em princípio de 1924 (Prestes, 2010).

A Revista Veresk foi criada e editada por Vigotski; no editorial do primeiro ano encontra-se a justificativa da escolha do nome da revista, resenhas de Vladimir Samoilovitch Uzine Moris Meterlink, um trecho do romance de Anatole France, notas do produtor russo Vsevolod Meyerhold e versos do primo David Isaakovith Vigodski, o qual havia se formado pela Universidade de Petesburgo, sendo três anos mais velho, além de bom linguista e tradutor, e um dos organizadores do Museu da Imprensa de Gomel. Todavia foi preso em 1938 e acusado de atos terroristas morrendo em 1943 em um campo de concentração no Cazaquistão (Prestes, 2010).

Devido ao fato de David e Lev publicarem na mesma revista, algumas fontes justificam o fato de Vigotski ter alterado a letra “d”, pela letra “t” em seu sobrenome, para não ser confundido com Vigodski. Entretanto, existe uma outra versão de Van Der Veer e Valsiner (1991/2014), que se encontra publicada na dissertação de Prestes (2010, p.44): “Guita Lvovna, narra na biografia que o próprio pai mudou a letra “d”, pela letra “t”, argumentando que a origem do nome estava ligada à localidade Vigotovo, onde residiu o progenitor da família”.

Morando em Gomel e trabalhando na Escola Técnica de Pedagogia, inicia seus trabalhos de psicologia a fim de verificar suas proposições teóricas e fundamentá-las, iniciando assim sua vida de pesquisador (Prestes, 2010).

Assim como o local de seu nascimento é dúbio, pode-se dizer o mesmo do início da carreira científica de Lev, onde alguns afirmam que se iniciou em 1924 no Congresso Russo de

Pedologia, Pedagogia Experimental. No entanto, sua filha Guita, transcreve o seguinte trecho escrito pelo pai, para o Departamento da União dos Trabalhadores para a Instrução da cidade a fim de ser contratado: “sobre as atividades científicas e de pesquisa: iniciei meu trabalho científico em 1917, após a conclusão do curso universitário. Organizei um gabinete de psicologia na Escola Técnica de Pedagogia onde realizei atividades de pesquisa” (Prestes, 2010, p.45).

Com a enorme quantidade de crianças abandonadas, Vigotski embrenha-se pelo campo da defectologia, dedicando-se às dificuldades das crianças com desenvolvimento diferenciado, com deficiências, não só deficiência física, mas crianças abandonadas à mercê da sorte com fome, sede, frio, frutos de uma guerra civil, transformando orfanatos em áreas educacionais, além de creches, jardins, entre outros. Tais medidas demonstram efeito, demonstrando em 1922 uma queda significativa (Prestes, 2010).

Em 1924 foi publicado o seu primeiro livro com trabalhos científicos, intitulado “*Voprosi vospitania slepirh, glurronemirh i umstvenno otstalirh detei*” (Questões de educação de crianças cegas, surdas-mudas e com retardo mental). Sua presença causou um certo burburinho que aos poucos foi silenciado com seu notório conhecimento e defesa na luta pela causa da criança com deficiência. Em declaração, o autor trouxe que:

[...] possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência (Vigotski, 2006, p.54).

O livro “*Psirrologuia Iskusstva*” (Psicologia da Arte), teve base no trabalho monográfico de Vigotski, escrito em 1925, contudo foi publicado apenas em 1965. Já o livro “*Pedagoguitcheskaia Psirrologuia*” (Psicologia Pedagógica), foi o único livro que viu publicado; descreve as lutas da educação após uma revolução, e o grande desafio de se trabalhar na formação de homem e da escola nova. Nesta obra procurou oferecer ao professor dados para a melhoria da sua prática embasado na atividade científica dos seus estudos e pesquisa (Prestes, 2010). “O presente livro tem por objetivo, desafios de caráter prático. Ele quer auxiliar a nossa escola e o nosso professor e contribuir com a elaboração de uma compreensão científica do processo pedagógico, levando em consideração os novos dados da ciência psicológica” (Vigotski, 2005, p.13).

Ambas as obras refletem a originalidade e a profundidade do pensamento de Vigotski, destacando sua grandeza ao compartilhar ensinamentos valiosos para a sociedade. Elas oferecem uma compreensão mais abrangente do comportamento humano, com foco nos contextos artístico e educacional, elementos essenciais para a formação da subjetividade e o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Além disso, estimulam uma reflexão crítica sobre os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, evidenciando o papel transformador da arte na sociedade.

O poder de Stalin no final dos anos 20 e início dos anos 30 transformou o marxismo em dogma, quando todas as áreas do conhecimento deveriam ser baseadas, trazendo em suas citações as obras de Marx, Engels e Lenin. Porém, as ideias de Marx antes ousadas e inquietas aos poucos transformaram-se em respostas engessadas, com caráter doutrinário (Prestes, 2010).

Vigotski, juntou ao novo governo, continuou com afinco os seus estudos sobre as crianças com deficiência, e escreveu sobre a pedologia, com a justificativa de estudar a infância na sua integralidade, destacando-se como um dos mais importantes pedólogos publicando sobre diferentes aspectos do desenvolvimento físico e psíquico (Prestes, 2010). A Pedologia foi assim definida:

Pedologia – ciência da criança. A pedologia é uma ciência nova, que ainda não estabeleceu ao certo seus limites e seu objeto. Normalmente, ela é compreendida como uma ciência sobre o desenvolvimento da criança, abarcando todos os aspectos desse desenvolvimento – corporal e psíquico (Vigotski; Varchava, 2008, p. 157-158).

Todavia a Pedologia não foi usada na escola da forma como Vigotski assim havia idealizado, de maneira a contribuir na prática do professor e aprendizagem da criança e não para caracterizá-la de forma negativa. Assim, em 1936, com a Resolução do Comissariado do Povo para instrução contra a pedologia, proibiu-se também os testes psicológicos até 1956. Pedologia foi substituída nos textos, até a década de 80, nas reedições russas por Psicologia Escolar, Psicologia Infantil ou simplesmente Psicologia (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013).

Cabe relatar que em meados de 1936 a Pedologia foi condenada juntamente aqueles que ela se referissem sendo deportados para campos de trabalhos forçados ou tiveram que aceitar pacificamente às novas normas do sistema (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013).

Vigotski, guiou-se por Marx, com influência de Spinoza, na busca de um homem novo, uma sociedade nova. Assim, a Teoria Histórico-Cultural foi um grande passo para a Psicologia mundial, servindo de base para o desenvolvimento da Psicologia como ciência. Vigotski, ao lado de Leontiev e Luria, passa a exercer sua liderança na “*troika*”, que mais tarde recebe nova

denominação “*vosmiorka*”, agora recebendo também alguns alunos (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013).

Toda revolução traz consigo novos desafios e essa trouxe como desafio o educar do novo homem para viver numa nova sociedade. Caberia à Psicologia “estudar os problemas da “consciência e na organização do comportamento humano [...], e o desafio era criar abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos e pôr a psicologia em bases materialistas” (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 66). Mesmo com seu curto tempo de vida, Vigotski foi capaz de construir uma incalculável herança para as gerações passadas, presentes e futuras, ainda que tenha sido censurado de 1936 a 1956. Mesmo morto e após tantos anos já se passado, seus estudos ainda são atuais e relevantes e incomodam à classe dominante.

[...] não conseguindo imaginar a ciência psicológica sem os trabalhos do Professor, eles (seus alunos) eram obrigados a falar sobre suas ideias sem citá-lo e sem fazer referências (imaginem, por um minuto, que os estudos sobre os reflexos condicionados fossem divulgados sem referências aos trabalhos de Pavlov). Em suma, no início de 1950, havia crescido uma geração inteira de pedagogos e psicólogos que sequer conhecia o nome de Vigotski ou que apenas sabia dele por ter ouvido falar (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 67).

Embora hoje tenhamos a oportunidade de aprender com Vigotski, é importante destacar que muitos de seus livros lidos no Brasil contêm traduções equivocadas, baseadas em versões norte-americanas. A própria Rússia está ciente da importância dessa conscientização e da necessidade de uma tradução fiel das obras de Lev Vigotski, de acordo com a veracidade que ele se propôs e à qual se dedicou intensamente (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013).

Vigotski teve participação ativa como um importante fundador da Psicologia Histórico Cultural. Através de seus constructos teóricos podemos melhor compreender os momentos pelos quais passou a psicologia pedagógica soviética. De acordo com Longarezi e Franco (2013), tendo por base a filosofia marxista surge em 1923, no Instituto de Psicologia de Moscou, a “Escola Histórico-Cultural”, marcando o início da reestruturação da psicologia soviética. Como grande apreciador do marxismo, após a leitura da obra “O Capital” (1867) de Karl Marx, determinou como determinante para a psicologia histórico-cultural:

[...] a distinção do trabalho humano das atividades de todos os demais animais. Além disso, enfatizou que era necessário o uso do método do desenvolvimento teórico da própria psicologia marxista, mediante a análise das necessidades da realidade do mundo prático-objetivo e do projeto social da nova sociedade socialista (Longarezi; Franco, 2013, p. 85).

O grupo liderado por Vigotski, no final do século XIX e início do século XX, resolveu analisar de maneira mais profunda os estudos já voltados para o comportamento, formação e desenvolvimento das funções superiores. Tal grupo fez estudos sobre a obra *Linguagem e o*

pensamento da criança, de Piaget, uma vez que eram contrárias a dia da supremacia “da base biologizante e da interpretação dada por ele para a relação entre linguagem e pensamento” (Longarezi; Franco, 2013, p. 85).

A publicação intitulada “O desenvolvimento cultural da criança”, escrito por Vigotski para a revista *Pedologia* em 1928, foi um manifesto da Teoria Histórico-Cultural. Durante esse período, o grupo de Moscou, atuou na Academia de Educação de Krupskaja, com a tarefa de preparar professores para o ensino da época, ao mesmo tempo que exerciam atividades pedagógicas e de pesquisa na Universidade de Moscou, na Clínica de Enfermidades Nervosas do Instituto de Moscou e no Laboratório Experimental de Defectologia (Prestes, 2010).

Retornando ao termo escola, conforme asseguram Longarezi e Franco (2013), é sábio que uma das funções da escola é criar uma atmosfera que favoreça a aprendizagem; todavia, quando trazemos à mente os termos aprendizagem na escola e instrução, vem-nos a ideia de relações estreitas, fato esse relevante nas traduções das obras de Vigotski, pois na tradução correta, aprendizagem é:

[...] um processo pessoal, individual. Por exemplo, de acordo com a teoria do reforço, a aprendizagem ocorre no organismo em função das contingências do ambiente. Desse modo, há uma nítida separação entre o que é ambiente (contingências de reforçamento) e o que ele produz no indivíduo em atividade. A palavra instrução, em português, significa ato ou efeito de instruir-se; ação ou efeito de transmitir conhecimento ou formar determinada habilidade. Pode referir-se ao que ocorre no indivíduo (aprendizagem) ou ao que, externamente ao indivíduo (ambiente), produz essa ocorrência (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 59).

Para Vigotski (2008 *apud* Prestes, Tunes; Nascimento, 2013), o desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo, sendo que, dependendo da atividade, algumas se destacarão em termos de importância para esse processo. Tais atividades foram conceituadas por atividades guias, as quais foram muito estudadas e analisadas em relação as suas contribuições para o desenvolvimento psicológico da criança. Por exemplo, “a brincadeira de faz de conta propiciaria à criança o agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (p.59). Por outro lado, a instrução escolar seria o portal da consciência, o que propiciaria à criança a formação da consciência reflexiva, já que a escola é o espaço onde as crianças têm acesso a conhecimentos e práticas sociais que as ajudam a pensar criticamente, analisar e questionar suas próprias crenças.

A atividade influenciará no modo de agir, carregando a ideia de situação social de desenvolvimento, a qual representa:

[...] o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, durante um período definido. Ela determina total e completamente as formas e o caminho pelo qual a criança sempre adquirirá características de personalidade mais novas, haurindo-as da realidade social como de uma fonte principal de desenvolvimento, o caminho, ao longo do qual, o social torna-se individual (Vigotski, 2008 *apud* Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 60).

Através de seus estudos, Leontiev (2021, p. 18) procurou demonstrar “como as atividades humanas forjam o ser humano” e como a categoria do trabalho mostra-nos e nos faz compreender o desenvolvimento das forças produtivas, a formação de classes sociais, sistemas de produção e o conceito de alienação.

Estudiosos como Marx, Engels, fundamentam seus estudos sobre o processo de humanização através do materialismo histórico-dialético; assim também o faz Lenin, fundamentando-se na procura da unidade de ações de uma nação inteira; ou, Vigotski e Rubinstein ao concordarem como as atividades materiais, econômicas e sociais são forjadas e forjadoras da psique, ou como se dá o impacto entre o objeto e o humano, dinamizando na objetivação do trabalho. Marx que nos mostra que é justamente essa interdependência, que contribui para o conceito de atividade. (Leontiev, 2021, p.18).

Ao observar a sociedade socialista, podemos perceber como os bens materiais são produzidos e distribuídos, e como tal fato influencia os sentimentos e interações. Diante uma sociedade capitalista e seu detentor, cabe refletir sobre a busca de explicação sobre as condições humanas atuais, sendo este um campo vasto de discussão, mas que tem chegado de maneira tardia às salas de aula (Leontiev, 2021).

Ao conceituar atividade e fazer referência de que o trabalho é de suma importância para o desenvolvimento humana, Leontiev (2021) descreve o processo de significação através das atividades práticas; entretanto, o sujeito tem que ter a consciência de objetivar o plano idealizado. A atividade deve ser uma síntese da significação do seu fazer, pois por meio da linguagem que cada indivíduo se apropria da experiência social.

Temos na atividade o princípio que nos explica consciência e personalidade, parecido ao conceito de trabalho, o qual é definido como uma ação dirigida a um fim. Na atividade educativa, o sujeito lida com objetos que são de natureza diferente da material. Vigotski então nos mostra a importância de entender os processos de mediação nas atividades humanas pelo signo, conceituado como organizador da atividade humana, permitindo que entendêssemos a atividade como princípio explicativo da formação da consciência (Leontiev, 2021)

[...] é o signo que faz a mediação da atividade dos sujeitos, organizam o seu plano interior referente às ações mentais a fim de serem colocadas à serviço das práticas humanas além de organizar esse plano pela sua colocação à prova nas interações que se organizam pela linguagem. Ao se realizar a atividade objetiva coloca-se à prova o plano ideal organizado pela atividade subjetiva,

sendo o signo instrumento da psique humana. Uma vez que o signo encontra-se na estrutura da atividade terá por finalidade o fazer material e a apropriação de um conceito produzido nas relações entre os homens e suas necessidades, sejam elas materiais, ou imateriais (Leontiev, 2021, p.21).

O desenvolvimento humano e psicológico é resultado do seu fazer; através de atividades que serão realizadas de acordo com o intuito de concluí-las, levando-se em consideração os desenvolvimentos presentes no tempo históricos de sua realização e as condições sociais. Vigotski, então, ao analisar as características da atividade humana identificou dois aspectos inter-relacionados os quais devem ser elencados na base da ciência psicológica: a estrutura de instrumento (instrumental) da atividade humana e sua inserção no sistema de inter-relações com outras pessoas. Segundo (Leontiev, 2021), para o pesquisador, são esses aspectos que determinam as características dos processos psicológicos do ser humano.

[...] os processos psíquicos (suas funções psicológicas superiores) adquirem a estrutura que tem como elo obrigatório os meios e os modos formados sócio historicamente, transmitidos pelas pessoas ao redor no processo de cooperação, no contato entre ela. Mas transmitir o meio, o modo de execução de determinado processo é impossível de outra maneira que não seja na forma exterior, na forma de ação ou de discurso exterior. Em outras palavras, os processos superiores especificamente humanos podem se originar apenas na interação entre pessoas, ou seja, como processos interpsicológicos, e só então eles começam a ser executados pelo indivíduo de forma independente; além disso, alguns deles posteriormente perdem sua forma exterior inicial, convertendo-se em processos intrapsicológicos (Leontiev, 2021, p. 118).

As atividades psíquicas internas advêm da atividade prática, construídas através dos tempos como resultado da formação da sociedade humana, através do trabalho, e que de forma isolada se formam no decorrer do desenvolvimento ontogenético, dando origem a consciência; todavia a consciência individual só existe mediante a existência da consciência social e da língua, que juntas formam seu substrato nela. Na produção material as pessoas produzem a linguagem que funciona como meio de comunicação, que é portadora de significados sociais elaborados, fixados nela (Leontiev, 2021).

Encerrando a análise de uma parcela de sua biografia, percebemos que Vigotski, o ser biológico, partiu da convivência humana precocemente. No entanto, ele deixou, através da cultura, nas memórias daqueles que compartilharam sua jornada, lembranças e emoções profundas. Sua vasta obra nos oferece oportunidades de explorar novas percepções a partir de seu pensamento dialético, ilustrando que nenhuma obra é um universo fechado em si mesma.

2.2 Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski é fundamentada pelo materialismo histórico-dialético de Marx. Segundo Vigotski (2009), o ser humano não é só formado pela estrutura biológica, como também é fruto de um processo de humanização, realizado pela mediação da cultura a fim de desenvolver as funções psíquicas superiores e a zona de desenvolvimento iminente (ZPI). Engels (1979), fundamentado em Marx (2013), expressa-se por meio de um breve relato, como em citação literal:

[...] tal como Darwin descobriu a lei da evolução da natureza orgânica, assim Marx descobriu a lei da evolução histórica humana: o simples fato, até então camuflado por uma excrescência da ideologia, de que a humanidade tem antes de mais nada de comer, beber, abrigar-se, vestir-se, antes de poder dedicar-se a política, ciência, arte, religião, etc.; que, por conseguinte, a produção dos meios materiais imediatos de subsistência e, conseqüentemente, o grau de desenvolvimento econômico alcançado por uma dada época, forma a fundação sobre qual as instituições estatais, as concepções legais, a arte, e mesmo as ideias sobre religião foram desdobradas, e à luz das quais elas tem, por isso, de ser explicadas, em vez do contrário, como tinha sido até então o caso (Engels, 1979, p.220).

Observa-se, por meio deste relato, que o ser humano é produto da relação dialética entre a natureza e a cultura precisa prover suas necessidades essenciais: comer, beber, vestir; interagir-se com o outro. A natureza é para ele a ferramenta de mediação para o desenvolvimento da essência humana, para seu desenvolvimento ontológico e sócio genético, para o desenvolvimento do seu trabalho. Isso difere o humano do animal, já que este último utiliza o meio apenas para fins biológicos.

À luz da organização social, Marx (2013) analisa o desenvolvimento humano em função dos meios de produção, evidenciando que a simples constatação dos índices de alfabetização é insuficiente. É imperativo compreender que as questões subjacentes que esses dados representam, requerendo uma análise científica que considere as complexas interações sociais e históricas. Tal abordagem deve ser realizada nas diversas etapas no decorrer da história, permitindo melhor entendimento das dinâmicas que moldam a educação e a formação do indivíduo na sociedade, sendo fundamental para a transformação tão necessária.

A atividade humana e como essa se processa historicamente demonstra como o modo de produção determina tal processo, demonstrando como o trabalho é a base da ordem histórico-social de homens e mulheres. O trabalho, ao longo da história, não apenas moldou o ambiente externo como transformou o próprio ser humano, suas necessidades, capacidades e relações

sociais. Não é somente a base da sobrevivência humana, mas também o elemento que constrói as subjetividades e as formas de consciência (Marx, 2013).

A sociedade humana está inserida no mundo material, sendo o humano caracterizado como material, desenvolvido, provido de cérebro, psiquismo, consciência, vontade e objetivos; fazendo da natureza um lugar de socialização e constituição de sua história, imprimindo suas vontades e identidades. Segundo Marx (2008), ao longo da sua história ontológica o ser humano vai se desenvolvendo por meio de atividade e de trabalho.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Deste modo, seres humanos realizam atividades que transformam a natureza através de instrumentos diversos e de sua consciência, sendo tal produção social, no qual o produto leva consigo marcas históricas do seu desenvolvimento psíquico, por meio de uma atividade não só produtora, mas também transformadora. Por meio do produto, o ser humano modifica o seu ser filogenético, sendo que a produção é algo dinâmico, em permanente transformação graças aos instrumentos mediadores. Tal produção permite que o indivíduo supere o seu estado natural biológico, passando pela sua própria natureza biológica e constitua-se em ser humano histórico-social.

Ao modificar o meio, o indivíduo modifica a si mesmo. A produção material, mediada pelo trabalho, pelas ferramentas e formas de interação social. O ser humano não é apenas moldado pelas condições materiais de sua existência, mas também atua sobre elas, constituindo-se um ser histórico, social e cultural.

As mediações são feitas por meio da criação ou utilização de instrumentos, tendo como resultado uma linha tênue entre o mediador e o instrumento, que juntos ocasionam uma ação transformadora da natureza. Não existe, portanto, uma mediação sem que haja uma intencionalidade por parte do mediador. Para Leontiev (1978), o processo de formação psíquica ocorre por meio das atividades laborais, mediatizadas por meio de instrumento.

O instrumento mediatiza a atividade que liga ao homem não somente com o mundo das coisas, mas também com outros homens. Graças a ele, sua atividade absorve a experiência da humanidade. Daqui deriva que os processos psíquicos do homem (suas funções psíquicas superiores) adquirem uma estrutura que tem como ligação inevitável meios e procedimentos que se

há formado no plano histórico-social, que lhe são transmitidos pelos homens que o rodeiam no processo de colaboração, de comunicação com estes. Mas é impossível transmitir os meios, o procedimento para cumprir um ou outro processo, mais que em forma exterior, em forma de ação ou de linguagem externa. Em outras palavras, os processos psicológicos superiores específicos do homem podem nascer unicamente na interação do homem com o homem, isto é, como interpsicológico, e só depois começam a ser efetuados independentemente pelo indivíduo, ademais, alguns destes processos perdem logo sua forma exterior inicial e se transformam em processos intrapsicológicos (Leontiev, 1978, p.78).

O movimento dialético de inter-relações entre o sujeito e o mundo levam às transformações que ressignificam a subjetividade humana.

Partindo dos estudos de Marx (2008), Vigotski (2009) procurou embasar suas pesquisas e desenvolver uma teoria psicológica, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, partindo do princípio de que a consciência e o comportamento não devem ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade dialética.

Vigotski (1991) baseia sua análise das funções psíquicas superiores no materialismo marxista, investigando as contradições internas desses processos e propondo uma abordagem que transita do abstrato para o concreto, sempre em perspectiva de totalidade. Em 1996, ele critica a fragmentação do ser humano nas metodologias existentes, ressaltando a necessidade de entender o indivíduo como uma unidade dialética. Essa reflexão culmina na formulação do método micro genético, que é embasado no materialismo histórico-dialético.

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (1991) é fundamental para a compreensão da educação e do desenvolvimento humano, pois propõe que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo são processos sociais e culturais, mediado por interações e ferramentas simbólicas. Essa teoria não só explica o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas também embasa a construção de uma educação transformadora, voltada para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel social.

Ao se opor às abordagens tradicionais, Vigotski (1991) destaca a importância de ver o ser humano como um ser dialético, em constante interação com o contexto social e cultural. Ele argumenta que a educação não pode se limitar à simples transmissão de conteúdos, mas deve ser uma prática dinâmica, envolvendo a participação ativa dos indivíduos em seus contextos específicos. Essa visão da educação contribui para a criação de uma prática emancipatória, com o potencial de promover transformações sociais e culturais profundas.

Além disso, a teoria histórico-cultural salienta a relevância do contexto e das práticas culturais no processo de formação do conhecimento, impactando diretamente o entendimento sobre o letramento e a aprendizagem. Ao defender que o conhecimento é co-construído nas

relações sociais, mediado por diversos elementos simbólicos, Vigotski (1993) propõe uma abordagem mais inclusiva e holística, na qual a educação se torna um espaço coletivo de desenvolvimento e construção de sentidos compartilhados. Assim, a teoria histórico-cultural oferece um alicerce sólido para a criação de uma educação mais justa, equitativa e transformadora, alinhada com as necessidades sociais e culturais de cada contexto.

Vigotski (1993) também afirma que os processos psicológicos se caracterizam por saltos revolucionários, mais do que por mudanças graduais. Aprofundar-se no materialismo histórico-dialético proporciona uma compreensão mais ampla da relação entre o ser humano e a natureza, servindo de base para a busca pela construção do novo homem e pela criação de uma nova educação, elementos centrais de sua teoria histórico-cultural.

Ao concluir a discussão sobre a Teoria Histórico-Cultural, é importante destacar a centralidade das interações sociais, do contexto cultural e das ferramentas simbólicas no desenvolvimento cognitivo. A teoria de Vigotski oferece uma visão complexa e dinâmica do aprendizado, no qual o conhecimento é construído de forma coletiva por meio das relações sociais. Com essa base, seguimos para o estudo de um aspecto fundamental dessas interações: o letramento.

3 O LETRAMENTO RACIAL À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção da dissertação aborda sobre o letramento, em suas ramificações. Parte-se do princípio de que a leitura não se limita apenas às habilidades técnicas, e não é a mera decodificação de símbolos linguísticos, mas engloba práticas sociais e culturais que influenciam e são influenciadas pelo contexto em que ocorrem. Investigaremos como o letramento se desenvolve, é praticado e é vivenciado pelas pessoas, sempre à luz dos princípios da Teoria Histórico Cultural. E, ainda, apontaremos as SDA como uma estratégia prático-pedagógica para o trabalho com o letramento racial de modo crítico em sala de aula.

3.1 Letramento como ponto de partida

Iniciamos com o conceito de letramento explorando um trecho de Queirós (1997), com o chamamento de atenção à docência, de que é possível ver o escrito das palavras nele citadas, bem como os letramentos nele feitos; é possível ver não somente a escrita, mas a relação dos seus significados junto ao dia a dia, às vivências, as inseguranças e as aflições. Falas, escritas, interpretações muitas vezes caladas.

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam, aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim. Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra céu (Queirós, 1997, p. 40-41).

Na sociedade atual não cabe apenas o olhar voltado à alfabetização, a prática do uso descontextualizado dos textos, a não utilização e interpretação dos vários gêneros textuais usados no dia a dia, a disposição dos alunos enfileirados nuca a nuca, sem falar no silenciamento que é feito de todas as formas – sem citar a invisibilidade e a exclusão de muitos em favor de poucos na sala de aula, devido a cor que junto acompanha a condição social. Todavia, não basta apenas apresentar diferentes gêneros textuais, é necessário que estes sejam explorados e

interpretados em sua integridade, de modo que os mecanismos de poder e exclusão sejam revelados e questionados, a fim de formar uma sociedade mais igualitária.

Surge então o letramento, que para Soares (2017), aparece quando procura-se compreender a leitura e a escrita do mundo social, onde não basta dominar o código da leitura e da escrita, mas compreendê-los no contexto social. Para a autora, o termo letramento teria sido originado da palavra inglesa *literacy*, que do latim *litera* (letra) com o sufixo *cy*, o qual remete à qualidade, condição, estado, fato de ser.

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo aprenda a usá-la (Soares, 2017, p.18).

Assim, uma vez que o sujeito adquira tal conceito e o traga para seu cotidiano, inicia-se um processo de alteração na condição do seu modo de viver no todo, e que para Soares (2017, p.37), “não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar de lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inscrição na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente”.

Trata-se de um instrumento intrinsecamente ligado às práticas sociais, fundamentado em leituras e escritas que refletem e dialogam com processos sociais amplos. Esse modelo é capaz de promover tanto o reforço quanto o questionamento de valores, tradições e poderes presentes nos mais variados contextos sociais. Nesse sentido, Soares (2017) argumenta que o sujeito letrado é aquele dotado de capacidade de transformar a sua história e o mundo ao seu redor. Por meio da leitura e da escrita, o sujeito não apenas descobre a si mesmo, mas também desbrava alternativas e possibilidades para construir o que deseja ser.

Uma vez que o indivíduo incorpora o letramento em sua vivência, inicia-se um processo de transformação completa de sua condição de vida como um todo. Para Soares (2017, p. 37), “não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar de lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inscrição na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente”. Essa perspectiva insere o letramento como um mecanismo não apenas de acesso à cultura escrita, mas também de inclusão e participação ativa no tecido social.

De forma complementar, Kleiman (2000) descreve um projeto de letramento como um processo que integra interesses reais dos alunos, envolvendo a leitura e produção de textos que circulam efetivamente na sociedade. Nessa concepção, a escrita é utilizada em situações concretas e significativas, mobilizando conhecimentos, experiências e recursos de forma

contextualizada e colaborativa, alinhada ao conceito de letramento ideológico. Essas práticas não apenas desenvolvem habilidades técnicas, mas também promovem a inclusão social e o empoderamento, permitindo o uso crítico da escrita como uma ferramenta de transformação.

Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos”. Essa definição ressalta que, embora a escola tenha um papel dominante, não detém exclusividade no processo de letramento, que transcende os muros escolares e se manifesta em diversos espaços, como o trabalho, a família e a igreja. A ideia de “letramentos”, no plural, destaca a multiplicidade de significados e usos atribuídos à leitura e à escrita, rompendo com a visão restrita de que a escola seria o único espaço de práticas letradas.

No modelo de letramento autônomo, a escrita é tratada como uma tecnologia neutra e independente do contexto. Kleiman (1995) aponta que esse modelo considera a escrita um sistema completo em si mesmo, cuja interpretação é baseada na lógica interna do texto, desvinculada de influências contextuais ou culturais. Contudo, essa abordagem desconsidera a complexidade das práticas sociais em que a escrita está inserida, algo central no modelo de letramento ideológico, que reconhece a interdependência entre leitura, escrita e contexto sociocultural.

Por fim, Kleiman (1995) alerta para os perigos de associar a escrita ao desenvolvimento cognitivo de maneira isolada. Comparações entre culturas letradas e não letradas podem levar à construção de concepções deficitárias sobre grupos minoritários, reproduzindo preconceitos e marginalizando indivíduos e comunidades. Assim, é fundamental reconhecer o letramento como uma prática social multifacetada, que vai além da mera aquisição técnica e promove a inclusão e a equidade em diversos contextos sociais.

3.2 Os multiletramentos como um percurso

Promover, de forma ampla, os variados letramentos presentes na sociedade tem sido uma recomendação desde 1996, quando a Pedagogia dos Multiletramentos foi introduzida no manifesto elaborado durante um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) (Rojo, 2012). Após uma semana de intensas discussões, o grupo publicou o documento intitulado "Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais".

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não explicita claramente esses conceitos, ela reflete diversas ideias do manifesto. A noção de multiletramentos emergiu

como resposta às preocupações de jovens estudiosos sobre o futuro da juventude global, considerando os variados contextos multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos.

O GNL identificou a necessidade de um letramento que respondesse aos desafios impostos pela globalização, diversidade social e avanços tecnológicos, afirmando que todos têm o direito de ser multiletrados. O manifesto destaca a relevância de explorar novos modos de letramento, englobando a pluralidade de culturas presentes no ambiente escolar. O grupo argumenta que:

[...] a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua. A noção de multiletramentos supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes. [...] O uso das abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios (Cazden *et al.*, 2021, p. 12).

Além disso, os multiletramentos evidenciam duas formas principais de multiplicidade nas sociedades contemporâneas, especialmente urbanas: “a diversidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica que caracteriza a constituição de textos usados para informar e comunicar” (Rojo, 2012, p. 13). Trabalhar tanto a diversidade cultural quanto a semiótica é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e representativo, com práticas que celebrem a diversidade e combatam a exclusão.

Torna-se indispensável que as práticas de letramento promovam a interação do indivíduo com o texto, permitindo a identificação de questões sociais, históricas e culturais nele presentes. Além disso, segundo Monte-Mór (2002), é fundamental que essas práticas incentivem o questionamento dos discursos predominantes na sociedade, com o objetivo de transformar o indivíduo tanto em âmbito local quanto global.

[...] todos, através da história, sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores [...]. Aprendemos a valorizar o que era uno/uni e mono; a uniformidade – externa e interna, desde a vestimenta até a maneira de pensar – a visão monolítica e a linearidade -, esta enquanto um tipo de organização de raciocínio. Enfim, padrões que convergiam para a possibilidade de controle. O que vem caracterizando as últimas décadas, no entanto, vem a ser o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis (Monte-Mór, 2002, p.147-148).

Vemos aqui a necessidade da implementação do letramento crítico aliado às práticas de letramento que já conhecemos. Tal letramento tem seus fundamentos nas propostas de Freire e

na aplicação da teoria marxista diante do contexto educacional dos anos 70 e 80. O letramento crítico procura ofertar uma leitura voltada para uma maior visão de mundo, mostrando-se indispensável para a (sobre)vivência na sociedade diante da globalização e do uso recorrente das tecnologias digitais.

Portanto, não cabe à escola ensinar apenas a ler e escrever; é preciso ir além. Não basta ter em nossas escolas uma legião de alfabetos funcionais. Segundo Monte-Mór (2002, p.1-2), “os resultados dessa proposta revelam-se insatisfatórios na promoção igualitária de oportunidades e da participação social do aluno/cidadão”. Ainda segundo a autora, “o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder [...] compreende-se que todo discurso é permeado por ideologias” (p.9).

Para Luke e Freebody (1997), os letramentos críticos, ao propor ler e escrever, vão além, promovendo a compreensão e reflexão sobre as culturas coloniais e os valores canônicos difundidos pela educação humanista. Para os autores, não há textos neutros, já que toda linguagem refrata o mundo. Assim, os letramentos e os multiletramentos corroboram para a formação de cidadãos conscientes de suas convicções e participativos na construção da história.

É nesse contexto que entra a Teoria Racial Crítica que, segundo Ferreira (2014a), tem sido uma perspectiva amplamente utilizada nos últimos 20 anos no campo educacional, não somente no contexto dos Estados Unidos, mas também na Europa, América Latina e diversos outros continentes.

3.3 A chegada à Teoria Racial Crítica

De acordo com Delgado e Stefancic (2000), a Teoria Racial Crítica surgiu em meados dos anos 70 com o trabalho de Derrick Bell (africano-americano) e Alan Freeman (branco), ambos cansados da lentidão da reforma racial nos Estados Unidos. Tal teoria é uma resposta da falha dos Estudos Críticos Legais.

Segundo Ferreira (2010), ainda que a teoria tenha sido usada principalmente no campo de pesquisa legal, Ladson-Billings e Tate foram os encarregados de, no ano de 1995, introduzi-la no campo educacional.

A Teoria Racial Crítica é mais um marco na luta dos negros em busca dos seus direitos, iniciada nos Estados Unidos e que aos poucos foi se expandindo mesmo sobre brados de protestos diante anos de colonização e submissão, de uma branquitude bancada por anos de escravização e servidão. Segundo Ferreira (2022), a educação é o meio mais viável para resgatar

anos e anos de exclusão, principalmente da população negra, que graças ao seu passado histórico ainda hoje colhe os frutos das relações dominantes de poder.

Tate (1997) afirma a existência de cinco princípios capazes de definir a Teoria Racial Crítica:

- 1- A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico [...];
- 2- [...] atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça [...];
- 3- [...] reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas [...];
- 4- [...] retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de *color blind* de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade [...];
- 5- [...] reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor (Tate, 1997, p. 234-235).

O primeiro princípio aborda sobre a necessidade compreensão de que o racismo já seja algo natural, peculiar e particular da sociedade, sendo ainda subsidiado nos aspectos cultural, psicológico e até mesmo legal. O segundo princípio destaca sobre a atemporalidade do racismo, destacando que este seja uma manifestação tradicional da sociedade quanto ao aspecto da raça e, por isso, exista uma dificuldade epistemológica de sua superação. O terceiro princípio trata da dificuldade do combate ao racismo, justificada pela limitação legal da intenção de reparo das desigualdades, compreendendo que as leis para este trato sejam fracas, não detendo força normativa e dificuldades de sua implantação e validação. O quarto princípio traz o comportamento da sociedade como resultante e consequência do quarto princípio – ou seja, o reforço da legislação quanto à sua omissão ao combate dos interesses daqueles discriminados pela cor da pele. Por fim, o quinto princípio retrata a vivência das pessoas de cor de pele escura quanto ao combate ao racismo, bem como a expertise adquirida por elas a partir de tal vivência ao longo do tempo, sendo este um ponto de partida para o combate ao racismo.

Os princípios citados descrevem aquilo que a Teoria Racial Crítica propõe a fazer: combater as facetas da desigualdade, contribuir para a formação docente e do currículo escolar, que na maioria das vezes, apresenta um viés racial, procurando traçar meios para promover uma educação equânime a todos.

A esse respeito Ferreira (2006) é categórica ao afirmar que a teoria em interface com o ensino antirracista figurou-se preponderante, colaborando para que a temática raça-etnia ganhasse holofotes crítico-reflexivos, objetivando a desconstrução do racismo, oportunizando

aos alunos desconstruírem o aprendizado equivocado sobre o termo, assumindo comportamentos cidadãos participativos, que em sociedade buscam por justiça, por equidade etnoracial.

A partir de suas pesquisas, embasando-se em Milner e Howard (2013), Ferreira (2015) publicou uma versão mais atualizada dos cinco princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica:

- 1- A intercentricidade de raça e racismo. A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicos e permanentes na sociedade dos EUA [...] e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante [...];
- 2- O desafio à ideologia dominante. A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes [...];
- 3- O compromisso com a justiça social. A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a convergência de interesse dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior [...], e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza [...];
- 4- A perspectiva interdisciplinar. A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam [...];
- 5- A centralidade do conhecimento experiencial. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas [...]. A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos (counterstorytelling), tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas [...] (Ferreira, 2015, p.28-29).

A Teoria Racial Crítica, segundo a concepção de Ladson-Billings e Tate, publicadas no ano de 1995, é vista como uma importante ferramenta intelectual e social de desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas (Ferreira, 2015).

Desconstruir, reconstruir e construir são processos interligados na busca por uma sociedade mais justa e equitativa. A desconstrução é o ponto de partida, no qual se questionam e desmantelam as estruturas e discursos opressivos que sustentam desigualdades e injustiças. Esse processo é crucial para identificar as bases culturais, sociais e ideológicas que perpetuam a opressão e abrir caminhos para superá-la, revelando falácias e preconceitos que sustentam práticas discriminatórias.

A reconstrução, por sua vez, centra-se em resgatar e reforçar a agência humana; ou seja, empoderar indivíduos e comunidades, proporcionando-lhes as ferramentas e os conhecimentos necessários para redefinir suas identidades e papéis na sociedade. Nesta, é preciso não somente dar, mas valorizar as vozes marginalizadas e promover novas consciências críticas que desafiem a normatividade e a hegemonia existentes. É um processo essencial para que os indivíduos possam se reconhecer como agentes ativos de mudança, capazes não só de mudar, mas também influenciar e moldar a própria realidade principalmente de desigualdade que estão ao seu redor.

Por fim, a construção estabelece uma ordem social, baseada na equidade e na justiça. Implica na criação de novas estruturas, políticas ou práticas voltadas para relações de poder justas e que tragam mais equidade, que envolva implementação de políticas inclusivas, promova a diversidade e garanta um reconhecimento para todos os indivíduos, sem distinção de origem, gênero, raça ou classe social.

Nesses termos, de acordo com Ferreira (2015), a Teoria Racial Crítica advoga por um discurso em que é preciso desconstruir falsas ideias de que o branco é melhor que o negro. Tal teoria apresenta uma nova maneira de olhar questões que envolvam raça e racismo, promovendo prática de justiça social e transformação social, trazendo tais assuntos como primordiais.

3.4 Enfim, o letramento racial crítico

A Teoria Racial Crítica apresenta compatibilidade com o letramento racial utilizando narrativas não hegemônicas. Para Skerrett, (2011, p. 34), “o letramento racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça, influencia as experiências educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Guinier (2004, p. 114), “obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social geográfico e econômico de ambos os brancos e negros”. Assim, é por meio do letramento racial que os indivíduos desenvolvem sua capacidade de ler o mundo de uma maneira questionadora e reflexiva.

Entretanto, é preciso romper com esse ciclo, buscar novos meios, levar para sala de aula os questionamentos de modo que os alunos possam refletir as práticas excludentes e preconceituosas exercidas na sociedade, para que estas sejam problematizadas e transformadas, embasados em um processo formativo racial crítico em oposição à subalternização, ao epistemicídio e ao silenciamento impostos pela colonialidade.

A escola pode não estar desempenhando de forma plena o papel de trabalhar o letramento racial crítico, de modo que os alunos possam aprender a desconstruir os estereótipos e o racismo que, muitas vezes, foram construídos ao longo da vida. É importante abrir espaço

para a escuta dos alunos e das situações por eles vivenciadas, permitindo que tomem consciência da própria identidade racial e saibam agir de maneira sábia (Ferreira, 2017). O Letramento Racial Crítico “nos possibilita ver nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia [...] e como tem impactado em nossas identidades sociais” (Ferreira, 2015, p. 138). Possibilitando problematizar certas crenças e convicções que muitas vezes não nos permitem perceber a sua verdadeira condição.

Contudo, frente às tais considerações, tem-se a inquietação do que venha a ser o conceito de letramento racial crítico, tendo como embasamento conceitos dos termos raça e racismo, a saber:

[...] letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015, p. 138).

Ao abordar o Letramento Racial Crítico em sala de aula, oportunidades de reflexão sobre as atitudes são criadas, bem como permite-se posicionamentos e até o rumo das falas dos alunos no cotidiano. Neste sentido, Ferreira (2022) defende a necessidade de fazer do letramento uma rotina, tendo momentos de fala e escuta, desmistificando a ideia de que existe uma raça superior a outra – que no caso a raça branca em detrimento à negra. Proporcionar momentos de criticidade e debater sobre relações ideológicas incutidas nos discursos em torno de racismo e antirracismo faz-se necessário para quem sabe num futuro próximo haja uma sociedade mais respeitosa e menos preconceituosa.

Ferreira (2015) compreende ser preciso haver uma relação humanizada entre docentes e discentes, onde o professor seja capaz de mobilizar os alunos de modo que estes sintam-se provocados e instigados a participarem das aulas, motivados e tocados a compartilharem suas vivências.

Ao abordar o Letramento Racial Crítico em sala de aula, através de atividades de escuta, fala e escrita, cria-se oportunidade das pessoas se identificarem com suas próprias vivências e melhor entender como o racismo se reproduz e aquilo que pode ser feito para combatê-lo, em especial no ambiente escolar. Assim, refletir e problematizar sobre o letramento racial crítico torna-se essencialmente relevante em um país em que seus cidadãos insistem em dizer que o racismo não existe.

É preciso, portanto, usar a linguagem como meio de desestabilização de discursos racistas, para que os estudantes consigam posicionar-se de maneira crítica. É preciso que a docência esteja integrada à promoção de uma educação linguística crítica, para a desestabilização dos discursos racistas. Nesta perspectiva, segundo Gomes e Costa (2024), a docência precisa compreender o currículo escolar e a sala de aula enquanto espaços de disputas políticas, de modos de viver e saberes ensinados e perpetuados socialmente, muitas vezes mediante discursos excludentes e estereotipados, devendo estes serem desmistificados por meio da educação.

A educação linguística crítica é [...] a que está atenta aos alunos e as alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula [...]. Fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido para mim, pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/ela [...] (Ferreira, 2018, p.43).

A escola se configura como um espaço privilegiado para essas escutas, permitindo que alunos se sintam à vontade para falar, para serem ouvidos e para se sentirem pertencentes ao ambiente escolar. No entanto, conforme ressalta Ferreira (2017), esse processo depende do trabalho dos professores e da qualidade das condições prático-pedagógicas oferecidas por eles em sala de aula. O ambiente escolar, composto por alunos brancos e negros, é ideal para promover debates ricos e significativos sobre questões raciais.

3.5 A situação desencadeadora de aprendizagem (SDA) como estratégia prático-pedagógica para o letramento racial crítico em sala de aula

Segundo Gomes e Costa (2024), existem diversas estratégias pedagógicas para a prática do letramento racial na sala de aula. Elas são imprescindíveis para o trabalho na área da linguagem, haja vista que o discurso estrutura a sociedade, sendo um dos responsáveis pela educação dos indivíduos e a transformação destes em sujeitos mais críticos e reflexivos. Para os autores, práticas de ensino adequadas são potenciais condutores e reconstrutores de imaginários, pois os sujeitos aprendentes são subjetivados pelos discursos produzidos pelas condições estruturais da sociedade.

Para Gomes (2005), para que a escola avance na relação entre os saberes e a realidade social pautada na diversidade, é necessário que a docência compreenda que o processo educacional também é constituído por dimensões éticas, identitárias, permeadas de diversidade

cultural, sexual e racial. Contudo, especificamente em relação à questão racial, a docência deve promover práticas mais concretas e estratégicas, permissivas às mudanças de valores, pautadas em experiências de intervenção bem-sucedidas.

Concepção semelhante é a de Silva (2005), ao enaltecer que para estudos que visam a valorização de compreensões étnico-histórico-culturais nas salas de aula não exista uma única estratégia ou metodologia de aprendizagem. Mas, que a mais ideal é sempre aquela que aproxime os educandos de novas situações que produzam conhecimentos, preferencialmente aquelas marcadas por experiências vividas e debates em grupos.

Portanto, partindo-se das ponderações de Gomes e Costa (2024), Gomes (2005) e Silva (2005), compreendemos que a SDA como uma estratégia prático-pedagógica capaz de colocar os estudantes em atividades de aprendizagem e proporcionar o letramento racial crítico nas salas de aula.

[...] o objetivo principal da situação desencadeadora de aprendizagem é provocar a necessidade de apropriação do conceito pelo estudante, de modo que suas ações sejam realizadas na busca da solução do problema mobilizadas pelo motivo real desta atividade – apropriação dos conhecimentos. Destarte, o indivíduo estará vivenciando uma atividade de aprendizagem (Cedro; Moraes; Rosa, 2010, p.440).

Moura *et al.* (2017) asseguram que a SDA tenha potencialidades para proporcionar aparecimento de motivos de aprendizagem, para desencadear tensões criativas de processos de aprendizagem nos alunos (então sujeitos) que se organizarão para apoderarem-se de conceitos relevantes para si e para o grupo social em que se encontram inseridos. Para os autores esta é a essência da SDA.

[...] a situação desencadeadora de aprendizagem deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência, ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico histórico (Moura *et al.*, 2010, p. 103-104).

Nas salas de aula, a SDA proporciona apropriações de conhecimentos transmitidos historicamente, a tal ponto que os estudantes possam adquirir instrumentos teórico-metodológicos para interação total com o meio em que se encontra inserido. Esta estratégia prático-pedagógica – e, então, uma metodologia ativa, como compreendemos – parte sempre de um problema (social) desencadeador, no qual um conceito relevante está presente e, por isso, implica-se no movimento e na mobilização destes estudantes para resolvê-lo. Segundo Moura *et al.* (2010) a SDA é comumente utilizada junto a problemas que demandam por movimentos lógico-históricos, e que requerem apropriação de conceitos relacionados e ações em busca de

solucioná-los, colocando os estudantes com protagonistas da atividade de aprendizagem. Nas palavras de Costacurta (2023, p.52), “a SDA precisa colocar o sujeito perante a necessidade do conceito e fazer com que ele se aproprie dos conceitos teóricos que foram produzidos historicamente”.

Portanto, compreendemos esta estratégia enquanto metodologia apropriada para o trabalho do Letramento Racial Crítico em sala de aula, sendo relevante para o aprendizado de uma leitura que ultrapasse a simples alfabetização, permitindo uma leitura de contexto na qual as relações sociais e raciais sejam códigos ou sinais fundamentais para que os alunos entendam a forma de estar no mundo e viver em sociedade. Compreendemos esta estratégia enquanto metodologia apropriada para capacitar os alunos ao entendimento da relação do discurso com a prática.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Definir a abordagem metodológica envolve delinear os percursos a serem trilhados durante a investigação, um dos aspectos essenciais a ser ponderado pelo pesquisador. O objetivo deste capítulo é expor os métodos utilizados na pesquisa, incluindo a contextualização e a imersão no ambiente de estudo, bem como os meios de constituição dos dados e a estratégia de análise metodológica.

4.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, uma vez que esse tipo, segundo Minayo (1994; 2000), responde a questões particulares, enfocando níveis de realidade que não podem ser quantificados, permitindo um trabalho em um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Portanto, por se tratar de uma proposta de letramento, mais especificamente da proposta de Letramento Racial Crítico para o campo da Linguística Aplicada – a partir de Ferreira (2015), a proposta educativa de conscientização de desigualdade racial e construção de uma noção positiva de pertencimento social, a pesquisa qualitativa se fez a mais apropriada.

Segundo Duarte (1998), a pesquisa qualitativa é singular ao permitir uma seleção de dados pertinentes e nos valiosos resultados que esses podem levar. Pesquisas deste cunho estão relacionadas à formulação do problema investigativo e o referencial teórico é importante para subsidiar os resultados que são observados ao longo do caminho. Desta forma, o desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa orientou-se pelos constructos e princípios da Teoria Histórico Cultural, os quais nos auxiliaram a compreender a realidade.

[...] a concepção de mundo do materialismo dialético e histórico assume que o real é matéria, em constante movimento e transformação, o que se expressa pelas leis da dialética (unidade dos contrários, saltos qualitativos, complexificação e totalidade). Nessa perspectiva, entende-se que a evolução e a complexificação da matéria produziu a vida e uma das suas expressões mais complexas: a espécie humana. Também o pensamento e a consciência, na concepção materialista dialética e histórica, provém da realidade material. A matéria constitui o universo, e a consciência é uma das suas expressões mais complexas (Kahhale; Rosa, 2009, p. 32).

A Psicologia Histórico-Cultural rejeita ideias dicotômicas, mecânicas, mentalistas ou naturalistas, das quais o ser humano contém o outro ser humano. Entende o ser humano como um ser histórico, ativo e social sendo a sociedade uma produção histórico humana. Além disso, o que caracteriza o ser humano, segundo Vigotski (2009), é a significação, que ocorre por meio

da mediação dos signos e, por consequência, da linguagem, pela qual o ser humano torna-se capaz de significar sua relação com o mundo, o que ajuda na compreensão da realidade objetiva:

[...] o pensamento não é só externamente mediado por signos internamente. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isso só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados, depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (Vigotski, 2009, p. 479).

Assim, a proposição desta pesquisa foram as significações produzidas por estudantes de uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), acerca do letramento racial em um conjunto de cinco SDA (então, produto educacional desta dissertação). Apoiamos em Moura (2010), para promover o intuito de tencionar o processo evolutivo do pensamento teórico dos estudantes em relação ao Letramento Racial Crítico, bem como os sentidos e significados produzidos pelos estudantes por meio de tais situações, uma vez que elas partem de uma necessidade, indicam uma determinante, traça metas e propõem ações. Tal estrutura comunga com o conceito de atividade proposto por Leontiev (1978), reforçando ainda a Teoria Histórico Cultural em relação à mediação e significação construído coletivamente e historicamente.

4.2 Contexto, sujeitos e objeto da pesquisa

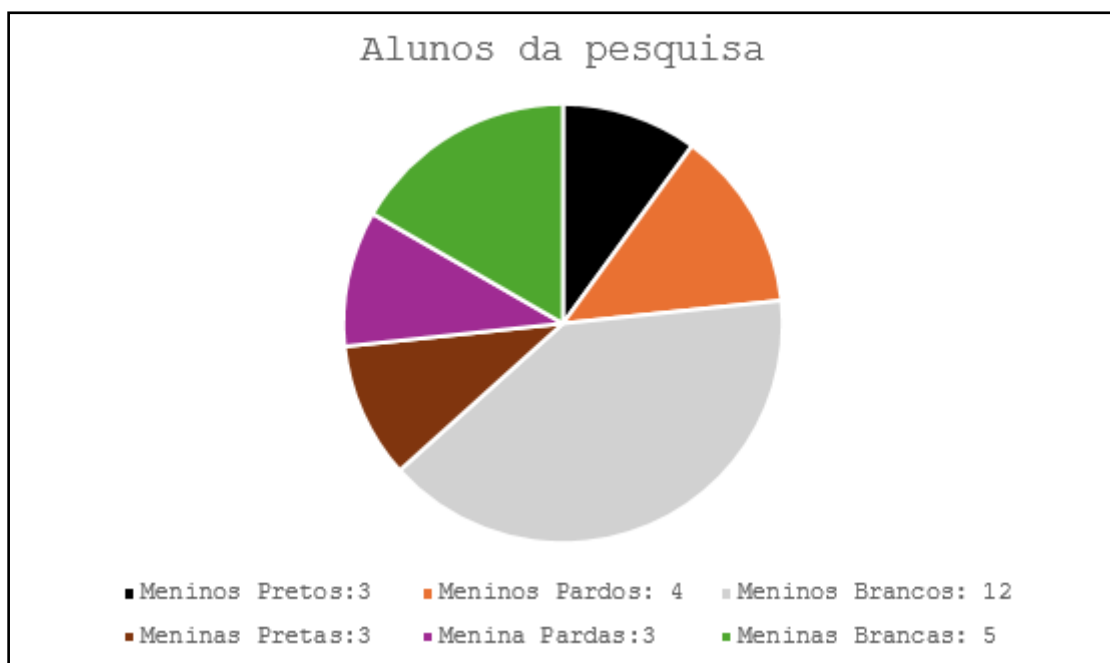
A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual da região do Sul de Minas Gerais, durante o primeiro semestre de 2024, com uma turma do 7º ano do EF. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da UFLA, e em 29 de setembro de 2023 foi aprovada e autorizada, mediante o parecer nº 6.335.459.

Além disso, para a execução desta pesquisa, pedimos a autorização da direção da escola, explicamos os objetivos e a maneira como ocorreria, bem como reafirmamos que os alunos não seriam prejudicados em relação ao currículo a ser cumprido. Conversamos em sala de aula com os estudantes e explicamos que as participações seriam de forma voluntária.

A temática da pesquisa surgiu a partir de uma reflexão proposta pela Professora Pesquisadora (e autora desta dissertação, bem como do produto educacional originário dela), enquanto professora negra, na qual motivou-se a pensar como tal tema estava sendo explorado nas aulas de Língua Portuguesa, bem como qual as suas condutas, ações e práticas pedagógicas estavam em consonância com a relevância do Letramento Racial Crítico.

Assim, os participantes desta pesquisa foram vinte e cinco alunos matriculados no sétimo ano do EF, distribuídos conforme gráfico apresentado pela Figura 1, e que trazem como característica: estudantes (meninos e meninas) autodeclarados como pardos, brancos e pretos; residentes em diversos bairros da cidade e da zona rural; calmos; interessados e participativos; e que demonstram interesse às aulas de Língua Portuguesa.

Figura 1 - Sujeitos da pesquisa, conforme autodeclaração de raça.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Pelo fato de os participantes serem menores de idade, os responsáveis assinaram o Termo de Assentimento Esclarecido (TAE).

Como já destacado, o objeto desta pesquisa foram as significações produzidas pelos estudantes acerca do letramento racial, em um conjunto de cinco SDA (produto educacional).

4.3 Instrumentos da pesquisa para a constituição dos dados

As SDA desenvolvidas em sala de aula foram documentadas, por meio de produções escritas, gravações e diário de campo – sendo estes os instrumentos que constituíram os dados da pesquisa. As transcrições e imagens destes instrumentos serviram de dados que foram analisados pela professora pesquisadora. Assim, refinou-se a análise interpretativa,

identificando pistas do progresso do pensamento dos estudantes envolvidos, enquanto estabelecemos correlações com a Teoria Histórico-Cultural como categorias de análise.

Segundo Leontiev (1978), atividades de ensino direcionada para determinada finalidade precisam ser dirigidas e realizadas a partir de vivências e rotinas. Assim, os momentos pedagógicos vivenciados foram únicos, ricos em trocas de sentidos pessoais e significados entre todos os envolvidos.

[...] a atividade de ensino tem como pressuposto ser atividade. Sendo assim, segue sua estrutura. Tem um plano, dirige as ações a um fim, realiza-se de modo a considerar os desenvolvimentos tecnológicos presentes no tempo histórico de sua realização, nas condições sociais que a exigem, com o aparato tecnológico que o desenvolvimento dos meios de produção do mundo material permitiu e com as habilidades desenvolvidas pelas outras atividades realizadas nas múltiplas tarefas concretas que foram exigidas pelas vivências da vida cotidiana (Leontiev, 1978, p. 21).

Para a proposição das atividades e como legislação, foi utilizada a Lei 10639/2003 e a BNCC, visando cumprir a interdisciplinaridade em relação às habilidades, de modo também a ministrar aulas coerentes ao currículo e planejamento para o ano escolar no qual a pesquisa foi realizada. Seguindo a BNCC utilizou-se as seguintes habilidades:

EF67LP28: Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018).

EF08HI20: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas (Brasil, 2018).

EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades indenitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (Brasil, 2018).

As SDA (produto educacional) foram elaboradas de modo a gerar um desenvolvimento interdisciplinar baseado em experiências observadas ao longo de suas histórias, ao pensamento teórico. Tal processo implica na relação entre o ser humano e o mundo, identificando necessidades e regularidades para, posteriormente, criar conceitos.

As produções escritas serviram como fontes para análise tanto da escrita, quanto para reflexão em relação aos conhecimentos sobre letramento racial crítico e a postura dos alunos frente a vários questionamentos em relação ao tema.

O diário de campo, por caracterizar-se de modo descritivo e analítico, levando também a registros importantes e reflexivos, mostrou-se “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos (Lewgoy; Arruda, 2004, p. 124). Nele foram registradas falas captadas durante as discussões em grupos, andanças no meio da sala; ou seja, falas importantes que se não fossem anotadas seriam esquecidas ou deixadas obsoletas, e quando registradas, tornaram-se essenciais para a construção da pesquisa. Tais registros foram feitos antes e imediatamente após a ministração das aulas.

Também gravações foram feitas por meio do gravador do celular, a fim de captar as falas dos estudantes e do professor como mediador nas rodas de conversas promovidas. Desta forma, a roda de conversa foi uma importante estratégia para promoção das atividades inerentes às SDA

De acordo com Warschauer (2017a), a roda de conversa é um instrumento pedagógico cujo eixo está no diálogo, com uso ideal para “continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha. É um espaço seguro para se conversar mais abertamente” (2017b, p.107).

Portanto, a cada SDA, o objetivo das rodas de conversa foi sempre oportunizar um espaço dialogal para os alunos participantes da pesquisa, sendo possível que todos partilhassem suas experiências, sendo estas gravadas e/ou precisamente registradas pela professora pesquisadora em seu diário. Simbolizaram momentos ímpares de empatia e escuta para a reflexão desejada e para nortear resoluções de conflitos e crescimento pessoal dos alunos em relação à herança cultural do racismo.

Além disso, em outros momentos, os alunos foram organizados, em grupos, elegendo um escriba para anotação das discussões, uma vez que a Teoria Histórico-Cultural considera a fala como instrumento de mediação no desenvolvimento do pensamento. Ainda em outros, os alunos foram colocados em roda para discutir de forma coletiva o tema abordado; neste momento foi usado o gravador para capturas as falas, sendo estas falas depois transcritas. Enfim, foram feitas produções escritas pelos alunos, para que seus pensamentos internalizados fossem analisados, caso não se sentissem a vontade de falar no grupo e como maneira de analisar suas interpretações em relação ao tema.

4.4 O processo de análise dos dados constituídos

Na sociedade um sujeito constitui o outro. Os signos representam uma forma privilegiada da apreensão do ser, pensar e agir do sujeito. Os sujeitos comunicam-se por meio da palavra e, segundo Vigotski (2009, p.409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Assim, os significados são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências.

Os signos representam uma forma privilegiada de apreensão de ser, pensar e agir do sujeito. O pensamento passa por muitas transformações para ser expresso em palavras. A transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido (Vigotski, 2009).

Por meio da pesquisa, pretendeu-se apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo e elegeu-se para tanto o Núcleo de Significação, uma vez que a pesquisa se fundamentou na Teoria Histórico-Cultural, já que uma das marcas deste tipo de análise é ter como meta desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizado e ideológico.

Este método de análise foi escolhido, pois a pesquisa apresentou caráter qualitativo, baseada em métodos de coleta e análise de dados, de caráter subjetivo, a fim de criar e aprimorar instrumentos que permitissem a aproximação dos objetivos estudados acerca do ser humano, tendo a pesquisadora que estar atenta para extrair o maior número possível de elemento contidos nas falas dos indivíduos participantes, a fim de obter maior proximidade no entendimento dos significados e sentidos.

Aguiar e Ozella (2006) explicam que o Núcleo de Significação é um processo construtivo de compreensão daquilo que é falado por um sujeito na extração de causas que construíram esta fala, que não raras vezes, o próprio sujeito desconhece.

[...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam, e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304).

Ainda segundo Aguiar e Ozella (2013), ao utilizar os núcleos de significação, é preciso utilizar algumas categorias; durante o processo de inferência e interpretação das falas dos sujeitos da pesquisa. São elas: mediação, historicidade, necessidade e motivos. Por meio delas é possível articular os significados contidos nas palavras com intuito da aproximação das zonas

de sentido. Ao analisar os dados, torna-se necessário apropriar daquilo que está situado nos níveis mais profundos do indivíduo, contudo o método empírico não é suficiente, pois:

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224).

Para compreender melhor o formato desta análise, fez-se necessária a conceituação dos seguintes termos: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Organizou-se, a partir de Aguiar e Ozella (2013) o Quadro 1 (conceitual), para melhor compreensão das produções escritas, diário de campo e transcrições das gravações, que foram as fontes utilizadas na coleta de dados.

Quadro 1 - Concito dos termos de análise.

Termo	Conceito
Pré-indicadores	São trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem (Aguiar, Ozella, 2013, p. 309). O pesquisador deverá estar atento às diversas falas, uma vez que o sujeito certamente apresentará uma infinidade de elementos interessantes, chamativos, todavia serão relevantes os extratos referentes ao objetivo de pesquisa.
Indicadores	É a análise do conteúdo resultante do movimento de aglutinação (Aguiar; Ozella, 2013). Norteará o pesquisador na elaboração de aglutinações, identificação de complementaridades, de relações de identidade ou de contradições.
Núcleos de Significação	Os núcleos devem expressar aspectos do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual por meio da articulação dialética das partes – o movimento subordinado à teoria, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (Aguiar, Ozella, 2013, p. 310). É a leitura completa dos pré-indicadores com os indicadores. São formados pela articulação entre os indicadores e seus conteúdos, considerando a totalidade, a historicidade e a dialeticidade. Na sua constituição, indica-se a utilização de trechos da fala do sujeito juntamente as suas expressões, sem perder a base empírica dos significados dados pelo sujeito em sua fala.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Inicialmente realizou-se uma leitura flutuante da documentação gerada durante o desenvolvimento da pesquisa. Após sucessivas leituras, realizou-se um levantamento dos temas e conteúdos (palavras, frases, expressões), a fim de elaborar os pré-indicadores – ou seja,

aqueles que representavam a realidade sócio-histórica do sujeito, como sugerem Aguiar e Ozella (2006; 2013).

Ainda, como sugerem Aguiar e Ozella (2006; 2013), os pré-indicadores foram dispostos num quadro, no sentido vertical. Logo após foi feita a aglutinação para a formação dos indicadores, por meio da semelhança, complementaridade e da contraposição. Os indicadores ficaram no mesmo quadro, formando grupos de modo a representar uma consolidação de significados que se dirigiu para as zonas de sentido (Quadro 2).

Quadro 2 - Organização dos pré-indicadores para análise.

Número do Indicador	Pré-indicadores	Indicadores
1	-Professores de Língua Portuguesa é a única professora negra da turma; -Várias Auxiliares de Serviços Educacionais são negras; -Há apenas duas professoras negras na escola; -Minoria negra conclui ao menos o EF;	Falta de garantia do direito fundamental à educação por parte de pardos e negros
2	- Cabelo; - Diferença de tratamento; - Cor da pele; - Falta de respeito; - Ataques nas redes sociais; - Ataque no mundo dos esportes;	Episódios de preconceito e de discriminação
3	- Não tratam o tema na sala de aula; - Não dão atenção a fatos acontecidos; -Invisibilidade; -Livro didático;	Falta de abordagens pedagógicas em sala de aula e nos materiais didáticos sobre o tema.
4	- Pessoas que não respeitam a cor do outro; - Desprezados; - Ignorados;	Exclusão social em função da cor/etnia
5	- Estudante negro defensor dos direitos; - Falas de empoderamento; - Todos são iguais; - Racismo é crime;	Sujeito ativo no enfrentamento do racismo
6	- Foi Deus quem me fez assim;	Conformismo em função de preceitos religiosos
7	- Corrigir nossas atitudes; - Rever nossos conceitos;	Necessidade de mudança de concepções e de comportamentos em relação às relações étnico-raciais
8	- Não aceitação da cor; - Lápis cor de pele.	Dificuldade de autoaceitação da identidade racial

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A seguir tais indicadores tornaram-se ponto de partida para a organização dos indicadores em Núcleos de Significação (Quadro 3, que segue). A partir dos dados organizados foi momento de iniciar a análise, a qual foi feita mediante intranúcleo, coletando o máximo de informações possíveis contidas em cada núcleo. Posteriormente realizou-se a análise internúcleos.

Quadro 3 - Construção dos Núcleos de Significação.

Núcleo de Significação	Indicadores
Descumprimento da Lei 10639/2003	3
Necessidade urgente de conscientização e debates em relação à questão social. Relações étnico-raciais	2
	3
	4
	5
Baixo nível de escolaridade e exclusão social.	7
	6
Aceitação da cor e religiosidade, em um contexto de conformismo social.	1
	5
	8

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Pode-se observar que, no primeiro Núcleo de Significação, há a falta de cumprimento da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que, apesar de implementada, ainda enfrenta uma enorme distância entre sua criação e seu cumprimento. Isso demonstra a necessidade de um olhar mais crítico diante de uma situação tão cara à sociedade e tão presente: a discriminação racial.

A inclusão da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) no currículo escolar foi fruto da luta do movimento negro contra uma educação eurocêntrica. No entanto, até o presente momento, essa lei não foi efetivamente concretizada. Segundo Ferreira (2014b), o eurocentrismo está tão enraizado na sociedade que é essencial desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial, visando superar as muitas violências causadas pelo racismo.

É urgente garantir o cumprimento integral dessa lei, pois isso levaria as escolas brasileiras a uma transformação significativa, promovendo conteúdos que abranjam a história da África, a cultura africana e as inúmeras contribuições dos africanos e seus descendentes para a formação do Brasil. Para Ferreira (2022), a aplicação plena da lei contribuiria significativamente para a redução das desigualdades educacionais e a conscientização coletiva sobre a importância da diversidade étnico-racial (Ferreira, 2022).

No segundo núcleo compreendemos a necessidade de mudanças de concepções e comportamentos em relação às questões sociais, haja vista a necessidade urgente de conscientização e debates acerca das relações étnico-raciais.

No terceiro núcleo temos a falta de garantias do direito educacional para a população negra, prevalecendo, ainda, o registro do baixo nível de escolaridade e exclusão social nas escolas e nas etapas da educação básica. Questionamos sobre este núcleo ser uma consequência do não cumprimento da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) ou reflexos de comportamentos sem consciência étnico-racial dos sujeitos em sociedade

No quarto núcleo percebemos a não aceitação da própria cor e a questão da religiosidade como fatores associados à questão de ser negro no Brasil.

Portanto, na presente pesquisa, os dados obtidos (núcleos de significação) passaram por um processo construtivo-interpretativo à luz do referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e do materialismo histórico-dialético.

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentamos com a descrição dos fatos, mas buscamos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (Agiar; Ozella, 2006, p. 224).

Este processo metodológico encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vigotski, que enfatiza a indissociabilidade entre sentido e significado. O sentido é dinâmico, subjetivo e vinculado às experiências individuais, enquanto o significado é mais estável e compartilhado socialmente. Ambos, no entanto, constituem uma unidade dialética, na qual se formam mutuamente, preservando suas particularidades sem se fundirem completamente.

Priorizamos, nesta dissertação, a categoria “sentido” como guia da pesquisa, considerando que ela nos permite penetrar nas zonas subjetivas do sujeito. Assim, o movimento construtivo e interpretativo aqui realizado buscou compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, a partir das cinco SDA (uma unidade didática, que se transformou no produto educacional relacionado à esta dissertação e pesquisa desenvolvidas) apresentadas na sequência, enquanto momentos didáticos, alinhando-se à perspectiva vigotskiana de que é no diálogo entre sujeito e contexto que emergem as categorias que orientam suas ações e compreensões do mundo.

5 AS SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM: UNIDADE DIDÁTICA E PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

A Unidade Didática foi estruturada em cinco momentos didáticos, planejadas como SDA, que integraram atividades reflexivas e colaborativas com foco no letramento racial crítico. Diversos recursos foram utilizados para enriquecer as práticas pedagógicas, como fotografias, autorretratos, textos literários, músicas e vídeos, destacando-se o curta-metragem *Amor ao Cabelo* e a música *A Carne*, de Elza Soares. As atividades tiveram o propósito de engajar os estudantes e promover diálogos significativos sobre temas relacionados ao racismo e à identidade cultural. Além disso, objetivou criar espaços de diálogo reflexivo e flexível, permitindo que os participantes compartilhem experiências e ampliem seus conhecimentos. Essa abordagem fundamentou-se em uma perspectiva científica que vai além de técnicas ou fórmulas pré-definidas, proporcionando um aprendizado mais contextualizado e dinâmico.

De acordo com Coll *et al.* (1998) e Zabala (1998; 2010), as SDA apresentam características particulares, objetivos específicos, prática educativa esquematizada e atividades didáticas diferenciadas para o processo de construção do conhecimento.

- I. Cada sequência é voltada para objetivos específicos;
- II. Elas esquematizam as variáveis da complexa prática educativa;
- III. Os tipos de atividade, sobretudo a maneira de articulá-las, são traços diferenciais e determinantes à especificidade da proposta didática;
- IV. Elas indicam a função desempenhada por cada uma das atividades no processo de construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos;
- V. Avaliam a funcionalidade das atividades, sua ausência ou a ênfase que se lhes deve atribuir (Zabala, 1998, p.19-20).

As SDA desenvolvidas nesta pesquisa também visaram desconstruir e (re)construir formas pluriversas de ensino, incentivando reflexões sobre práticas pedagógicas fundamentadas na hegemonia eurocêntrica, que historicamente silenciaram e marginalizaram determinados grupos sociais. A intenção foi promover um ensino que buscasse superar essa inferioridade estrutural profundamente enraizada em nossa sociedade.

Segundo Moura (2023), as SDA são instrumentos pedagógicos que incentivam a realização de ações voltadas para a resolução de problemas, os quais podem emergir em diferentes contextos. Um desses contextos é a história virtual do conceito, que consiste em narrativas elaboradas pelo professor, nas quais uma personagem principal enfrenta situações relacionadas a questões sociais e culturais. Outro contexto possível é o uso de jogos e brincadeiras, atividades que promovem a busca por soluções para situações do cotidiano e estimulam o diálogo sobre questões de identidade, pertencimento e convivência. Por fim, as

SDA podem se basear em situações emergentes do cotidiano, ou seja, questões e observações que surgem das interações realizadas pelas crianças durante as atividades pedagógicas. Essas abordagens contribuem para mobilizar os estudantes e estimular a construção do conhecimento de maneira dinâmica e significativa.

Desta forma, utilizando imagens, vídeos, músicas e textos, buscou-se sensibilizar os estudantes em relação à Educação Antirracista. Para embasar a pesquisa, foi adotado o livro de Ferreira (2015), *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o tema proposto. A autora se baseou em Cavalleiro (2001), que sugere ações a serem tomadas em uma educação voltada para a igualdade, e inclui em sua discussão oito características de uma Educação Antirracista, a saber:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Tais características vêm ao encontro desta pesquisa, uma vez que trazê-las para a sala de aula reforça a responsabilidade ao abordar o Letramento Racial Crítico, tão necessário.

O Quadro 4, que segue, apresenta uma síntese das SDA organizadas para o trabalho com o letramento racial crítico junto aos alunos do sétimo ano participantes da pesquisa. Neste, cada uma das SDA é identificada, sendo evidenciados os momentos didáticos escolhidos e os momentos intermediários propostos. Registra-se que a explicação detalhada de todas as cinco situações acontece após o referido quadro.

Quadro 4 - Síntese das SDA propostas para o letramento racial crítico.

Situações Desencadeadoras de Aprendizagem	Momentos Didáticos	Momentos Intermediários
SDA 1: Análise da pessoa negra e da pessoa branca em situações semelhantes	Fotografias	(i) Alunos separados em grupos para analisarem, discutirem e registrarem suas observações; (ii) Roda de conversas para explanações das discussões.
SDA 2: Textos bibliográficos com personagens conhecidas, com tons de peles diferentes	Autorretrato	i) Leitura das imagens, observação das características físicas e como os personagens se descrevem; (ii) Texto <i>Meu Retrato</i> , de Leila Iannone; (iii) Produção de texto <i>Autorretrato</i> .
SDA 3: Cor da pele e Identificação racial	Livro Coralaine	(i) Discussão sobre cor da pele e identificação racial; (ii) Qual é o lápis cor de pele?; (iii) Problematização em roda de conversa.
SDA 4: Tipos de cabelos e aceitação	Curta: Amor ao Cabelo	(i) Exibição do curta-metragem; (ii) Reflexão sobre funções familiares.
SDA 5: Assistir ao vídeo da música A carne	Música: A carne (Elza Soares)	(i) Análise do vídeo (ii) Momento de pausa para discussão, com ênfase nas cenas que causaram maior impacto

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Registra-se que embora as SDA fossem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa, não deixaram de cumprir uma proposta interdisciplinar, com atividades inerentes à Artes, Literatura, História e Filosofia.

Quadro 5 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 1.

(continua)

Tema	Análise da pessoa negra e da pessoa branca em situações semelhantes
Tempo previsto	2 aulas
Objetivo geral	Reconhecer que pessoas negras e brancas são capazes de desempenhar as mesmas funções e atividades.

Quadro 5 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 1.

(conclusão)

Momento intermediário 1: Alunos são separados em grupos para analisar, discutir e registrar suas observações sobre as situações apresentadas.

Objetivos específicos:

- Identificar as funções e atividades desempenhadas por pessoas de diferentes raças;
- Refletir sobre a equidade nas funções desempenhadas por ambos os grupos, semelhanças e possíveis desigualdades nas representações.

Instrumentos mediadores (Apêndice A):

- Fotografias (imagens);
- Folhas xerocopiadas.

Estratégia de ensino:

- Uso de imagens com diferentes contextos, contendo pessoas negras e brancas em situações semelhantes e distintas, estimulando reflexões individuais e coletivas sobre a equidade nas funções. Imagens variadas, como as apresentadas no vídeo a seguir: https://youtu.be/5F_atkP3pqs?si=xRWBqrKEel9Ly11T
- A atividade inicia com a divisão dos alunos em três grupos: o Grupo 1 recebe fotos de pessoas brancas, o Grupo 2 de pessoas negras, e o Grupo 3 de pessoas brancas e negras, em diferentes contextos profissionais. Cada aluno observa as imagens e registra suas percepções sobre as funções ou atividades representadas. Em seguida, os grupos discutem as semelhanças e diferenças nas funções atribuídas às pessoas, refletindo sobre possíveis desigualdades raciais nas representações.

Momento intermediário 2: Roda de conversa para compartilhamento das explicações e reflexões geradas pelos grupos.

Objetivos específicos:

- Promover uma reflexão crítica sobre os padrões discriminatórios presentes na sociedade;
- Trabalhar na desconstrução de estereótipos e na promoção da compreensão sobre a equidade racial.

Instrumentos mediadores:

- Registros das análises;
- Roda de conversa.

Estratégias de ensino:

- Reunir todos os grupos para uma roda de conversa, onde compartilharão suas observações sobre as imagens analisadas. O foco será estimular o debate sobre desigualdades e estereótipos raciais, com o professor mediando e incentivando a desconstrução de preconceitos;
- Promover uma reflexão coletiva sobre equidade racial e padrões discriminatórios, questionando como as imagens podem reforçar ou desafiar essas percepções, com o objetivo de combater a ideia de inferioridade das pessoas negras e a exclusividade do sucesso para pessoas brancas.

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 6 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 2.

(continua)

Tema	Textos bibliográficos com personagens conhecidas, com tons de peles diferentes
Tempo previsto	2 aulas
Objetivo geral	Estimular o reconhecimento e fortalecimento da identidade dos alunos, promovendo a autoaceitação e a significação de suas características físicas.
<p>Momento intermediário 1: Leitura de imagens, observação das características físicas dos personagens e análise de como eles se descrevem.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender as características físicas, psicológicas, culturais e sociais das personagens Milena e Mafalda; -Desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação de textos biográficos; -Estimular a organização de ideias e o uso de marcadores discursivos na descrição dos personagens; -Favorecer a construção de significados pessoais por meio da análise e preenchimento da ficha comparativa. <p>Instrumentos mediadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Textos biográficos sobre Milena e Mafalda. -Reflexões sobre características físicas e autoimagem. -Questionar com qual personagem os alunos mais se identificam e por quê. <p>Estratégias de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A atividade propõe uma abordagem reflexiva sobre identidade e diversidade, utilizando textos biográficos e uma ficha comparativa (em anexo) para explorar as características das personagens Milena e Mafalda; -Inicialmente, os alunos serão convidados a refletir sobre sua própria aparência e autoimagem; -Em seguida, farão a leitura dos textos sobre as personagens, destacando suas características físicas, psicológicas, culturais e sociais. Após essa análise, os alunos refletirão sobre com qual personagem se identificam e por quê, compartilhando suas percepções em grupo; -Em uma etapa prática, preencherão a ficha comparativa, registrando aspectos observados das personagens; -Por fim, a atividade culmina em uma reflexão coletiva sobre as semelhanças e diferenças, promovendo a valorização da diversidade racial, cultural e individual, conectando o aprendizado com a identidade e realidade dos alunos. 	
<p>Momento intermediário 2: Leitura e discussão do texto Meu Retrato, de Leila Iannone.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender o texto "Meu Retrato", identificando características da autora; -Refletir sobre a construção da identidade e percepção da autora; -Conectar a experiência da autora com as vivências dos alunos; 	

Quadro 6 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 2.

(conclusão)

Instrumentos mediadores:

- Texto “Meu Retrato” de Leila Iannone;
- Perguntas reflexivas sobre identidade e autopercepção.

Estratégias de ensino:

- A atividade começa com a leitura do texto "Meu Retrato", de Leila Iannone, realizada individualmente ou em grupo, com foco nas características físicas, psicológicas e emocionais descritas pela autora sobre si mesma;
- Após a leitura, será realizada uma discussão em sala de aula, onde os alunos identificarão essas características e refletirão sobre a construção da identidade da autora;
- Em seguida, os alunos serão incentivados a refletir sobre sua própria identidade por meio de perguntas como: “Como você se vê?”, “O que você valoriza em sua identidade?” e “Você se identifica com algo que a autora descreve?”. O objetivo é estimular a reflexão sobre a construção e percepção da identidade pessoal.

Momento intermediário 3: Produção de um texto autoral com o tema Autorretrato.

Objetivos específicos:

- Estimular os alunos a refletirem sobre suas próprias características físicas, psicológicas e emocionais, a partir dos textos estudados;
- Desenvolver a habilidade de escrever um autorretrato, organizando ideias de forma clara e coerente;
- Incentivar a expressão pessoal através da escrita e do desenho, integrando diferentes formas de comunicação.

Instrumentos mediadores (Apêndice B):

- Textos biográficos sobre Milena e Mafalda, e o texto "Meu Retrato" de Leila Iannone.
- Orientações para a produção do texto autorretrato e desenho, incentivando a expressão pessoal.

Estratégias de ensino:

- A atividade começa com uma revisão dos textos “Milena”, “Mafalda” e “Meu Retrato”, destacando as principais características das personagens e refletindo sobre como essas descrições contribuem para a construção de suas identidades;
- Em seguida, os alunos serão orientados a escrever um autorretrato, abordando aspectos físicos, psicológicos, emocionais e culturais, além de incluir uma reflexão sobre como se veem, o que gostam ou não em si mesmos e o que consideram importante para sua identidade. A atividade estimula a integração da linguagem verbal e não verbal, incentivando o uso de texto e desenho para expressar e compartilhar percepções sobre a identidade.

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 7 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 3.

(continua)

Tema	Cor da pele e identificação racial
Tempo previsto	1 aula
Objetivo geral	Promover a reflexão crítica sobre cor de pele e representatividade racial a partir da leitura de Coraline e de debates sobre a homogeneização racial em materiais escolares.
<p>Momento intermediário 1: Discussão inicial sobre o tema cor da pele e sua relação com identificação racial.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Refletir criticamente sobre questões raciais e desenvolver a consciência da própria identidade racial. -Reconhecer a falta de representação racial em materiais didáticos e promover a valorização da diversidade. <p>Instrumentos mediadores (Apêndice C):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Livro A Cor de Coraline (Alexandre Rampazo). -Folha com questionamentos. <p>Estratégias de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A aula começa com uma atividade prática sobre diversidade racial, onde o professor pede aos alunos que apresentem um “lápiz cor de pele” e levanta a questão se essa cor representa a pele de todas as pessoas; -Em seguida, os alunos refletem sobre a cor de sua própria pele, respondendo perguntas como: “Qual é a cor da sua pele?” e “Você gosta do seu tom de pele?”; -Após essa reflexão, o professor lê o livro A Cor de Coraline, estimulando o interesse e a atenção dos alunos. A leitura é seguida de uma discussão sobre questões levantadas pela personagem, como a igualdade entre as pessoas, a diversidade de tonalidades de pele e se a cor da pele determina a superioridade de alguém. O objetivo da atividade é aumentar a consciência dos alunos sobre diversidade racial, promovendo respeito e valorização das diferenças. 	
<p>Momento intermediário 2: Atividade reflexiva com a questão: Qual é o lápis cor de pele?</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Problematizar a noção de "cor de pele" presente nos materiais escolares; -Estimular a empatia e compreensão da diversidade. <p>Instrumentos mediadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Caixas de lápis de cor com tonalidades diversas; -Dicionário. 	

Quadro 7 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 3.

(conclusão)

Estratégias de ensino:

- A aula começa com a distribuição de caixas de lápis de cor, onde os alunos escolhem um lápis que acreditam representar sua cor de pele e explicam sua escolha, promovendo uma reflexão sobre percepção e identidade racial;
- Em seguida, é realizado um debate sobre diversidade e representatividade, com questões como “Por que algumas caixas de lápis têm apenas um ‘lápis cor de pele?’” e “Como isso afeta a representação das diferentes tonalidades de pele?”;
- Para aprofundar a discussão, os alunos são orientados a buscar no dicionário os significados de termos como miscigenação, mestiço e melanina, enriquecendo o vocabulário e a base conceitual para as reflexões.

Momento intermediário 3: Problematização em uma roda de conversa para aprofundar as reflexões.

Objetivo específico: incentivar a reflexão coletiva sobre a falta de diversidade racial em materiais escolares e a relevância de promover a representatividade racial.

Instrumento mediador: roda de conversa.

Estratégias de ensino:

- A atividade começa com uma roda de conversa entre os alunos, criando um ambiente acolhedor para discutir questões como a importância de representar todas as tonalidades de pele em materiais escolares e como se sentem ao ver sua cor de pele representada ou não. As ideias principais serão registradas em um quadro ou cartaz, promovendo uma visão coletiva;
- Em seguida, cada aluno criará uma ilustração que represente a diversidade racial, utilizando lápis de cor, com o objetivo de reforçar a valorização da pluralidade racial por meio da expressão artística.

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 8 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 4.

(continua)

Tema	Tipos de cabelos e aceitação
Tempo previsto	2 aulas
Objetivo geral	Promover a aceitação da diversidade, refletindo sobre padrões de beleza e a importância da autoestima na construção da identidade.
Momento intermediário 1: Exibição de um curta-metragem relacionado ao tema.	
Objetivo específico: Reconhecer a importância da representatividade, autoestima e apoio familiar no desenvolvimento pessoal.	
Instrumento mediador: Exibição do curta Amor ao Cabelo (Apêndice D).	

Quadro 8 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 4.

(conclusão)

Estratégias de ensino:

-Antes de exibir o curta-metragem Amor ao Cabelo, apresentar o conteúdo para os alunos, destacando que o filme aborda temas como aceitação, diversidade e amor-próprio. Orientar os sujeitos a observarem atentamente detalhes da história, como as emoções de Zuri, sua interação com o pai, o simbolismo do cabelo e como o cuidado do pai representa apoio emocional;

-Após a exibição, conduzir uma conversa reflexiva, fazendo perguntas como: Por que o cabelo era tão importante para Zuri? O que a atitude do pai revelou sobre apoio e amor familiar? "Que mensagem o curta quis transmitir sobre aceitação e diversidade?"

-Incentivar os alunos a compartilharem suas interpretações e a conectar a história com suas próprias vivências.

Momento intermediário 2: Reflexão coletiva sobre as funções familiares e como elas influenciam a aceitação dos diferentes tipos de cabelos

Objetivo específico: Refletir sobre como o cabelo e as relações familiares influenciam a identidade e a autoestima.

Instrumento mediador: Registros das análises e roda de conversa.

Estratégias de ensino:

-Iniciar a aula com a questão: "Existem responsabilidades exclusivas de um pai ou de uma mãe?", para refletir sobre os papéis familiares e como gestos de cuidado, como arrumar o cabelo, simbolizam afeto e apoio emocional;

-Conduzir um debate sobre a importância do envolvimento de ambos os pais no cuidado físico e emocional dos filhos, destacando como esses gestos influenciam a autoestima e identidade das crianças. Pedir aos alunos para compartilharem suas próprias experiências de carinho e cuidado;

-Exibir o curta Amor ao Cabelo, orientando os alunos a observarem aspectos como as expressões emocionais dos personagens e a relação entre Zuri e seu pai;

-Analisar o simbolismo do cabelo, o apoio emocional do pai e a cena da luta de boxe;

-Conduzir uma reflexão com perguntas como: Por que o cabelo era tão importante para Zuri? e Como a atitude do pai expressou apoio e amor? Essa atividade busca aprofundar a compreensão dos alunos sobre como gestos de carinho, como arrumar o cabelo, impactam a autoestima, identidade e o apoio emocional familiar.

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 9 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 5.

(continua)

Tema	Assistir ao vídeo da música A Carne
Tempo previsto	2 aulas
Objetivo geral	Estimular uma análise crítica do vídeo e da letra da música "A Carne" para refletir sobre o racismo, a representatividade racial e as injustiças sociais enfrentadas pela população negra.

Quadro 9 - Situação Desencadeadora Da Aprendizagem 4.

(conclusão)

Momento intermediário 1: Análise coletiva do vídeo, com foco nos temas abordados.

Objetivos específicos:

- Incentivar os alunos a observarem as imagens e as mensagens presentes no videoclipe;
- Identificar elementos visuais e simbólicos que abordam o racismo, as desigualdades sociais e a resistência dos negros.

Instrumentos mediadores (Apêndice E):

- Projeção do vídeo da música "A Carne" de Elza Soares, disponível em: https://youtu.be/yktrUMoc1Xw?si=A-SWMqjC_TTQ_hck
- Questionamentos ao longo da exibição.

Estratégias de ensino:

- O vídeo da música "A Carne" será exibido para que os alunos percebam as nuances e os elementos visuais da obra, como a interpretação de Elza Soares e as representações de violência, resistência e exclusão social;
- Durante a exibição, o professor fará pausas para questionar os alunos, estimulando a reflexão crítica. Perguntas como "O que você está vendo?" e "Qual a relação entre as cenas e a letra?" serão levantadas para aprofundar a análise. Os alunos refletirão sobre as imagens e sua conexão com o contexto histórico e social da música, identificando as representações de violência contra a população negra e as críticas às desigualdades sociais.

Momento intermediário 2: Pausa para discussão, destacando as cenas que causaram maior impacto emocional e reflexivo.

Objetivos específicos:

- Proporcionar um espaço para os alunos discutirem as cenas que mais os impactaram no vídeo;
- Estimular o debate sobre a atualidade da mensagem da música e sua relação com o racismo e as desigualdades sociais vividas pelos negros até hoje.

Instrumento mediador: Letra da música "A Carne" de Elza Soares distribuída aos alunos para análise e reflexão (Apêndice E).

Estratégias de ensino:

- Após assistir ao vídeo, o professor promoverá uma discussão em grupo sobre o que mais impactou os alunos, focando nas cenas que retratam violência, resistência e racismo;
- Durante a conversa, o professor fará perguntas como "Quais cenas te impactaram? Por quê?" e "A mensagem da música ainda é relevante hoje?";
- Em seguida, os alunos receberão a letra da música para refletir sobre a relação entre as palavras e as imagens do vídeo, aprofundando a análise das questões de racismo, violência e resistência representadas artisticamente.

Fonte: Da autora (2025).

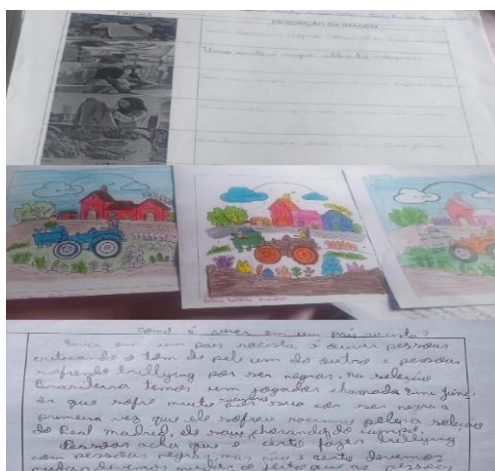
6 RESULTADOS DA PESQUISA E APRECIACÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa, que se concentrou na análise das significações produzidas pelos estudantes do 7º ano em SDA voltadas ao desenvolvimento do letramento racial crítico, revelou importantes percepções sobre o entendimento dos alunos acerca das questões de identidade racial, discriminação e pertencimento. Ao longo das atividades pedagógicas, os alunos foram incentivados a refletir criticamente sobre as construções sociais e históricas que moldam as relações raciais e as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Esse processo evidenciou a relevância de abordar esses temas de forma a promover um olhar mais consciente sobre o racismo e a identidade negra.

Como já escrito, a análise da pesquisa teve início por meio de leituras flutuantes dos dados obtidos; ou seja, um primeiro contato com o material preenchido pelos discentes, seguido por um momento mais minucioso da observação dos dados colhidos por meio das gravações dos áudios e leitura atenta dos registros (diário de campo da pesquisadora) e registros escritos dos estudantes) a fim de constituir os núcleos de significação.

A professora pesquisadora observou, leu e registrou, após algumas vezes, dados considerados relevantes. As produções, questionários, desenhos e demais materiais utilizados durante as aulas, também serviram como objetos de análise. Sendo assim foram considerados vários “recortes” para análise tanto as falas, escritas e imagens – como exemplificado pela Figura 2, e como demonstrados ao longo das análises mais detalhadas de cada uma das SDA planejadas e desenvolvidas.

Figura 2 - Exemplos de recortes da pesquisa, para análise.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Todas as atividades foram desenvolvidas mediante roda de conversa ou em formação de grupos (Figura 3). Esta forma de trabalho adota para o desenvolvimento das SDA proporcionou o desenvolvimento de habilidades essenciais para a socialização e o pensamento coletivo. A interação com os pares possibilitou que os participantes da pesquisa compartilhassem ideias, aprendessem a ouvir diferentes perspectivas e desenvolvessem um senso de pertencimento ao grupo. A colaboração não apenas fortaleceu o pensamento crítico e reflexivo, como também visou preparar estes participantes para o trabalho em sociedade.

De acordo com Vigotski (2002, p.843), as trocas de conhecimento promovem um enriquecimento cognitivo e significativo, “socializando o pensamento prático por meio da divisão de sua atividade com outra pessoa”. Trabalhar um ambiente social que envolva diversas situações é essencial para o desenvolvimento do pensamento do adolescente. Desta forma, o desenvolvimento sociocultural influenciará o conteúdo e a forma dele pensar.

Ainda, de acordo com Vigotski (2012), ambientes desafiadores no processo de aprendizagem não podem faltar, haja vista a sua capacidade de inovação com metas e objetivos a fim de desenvolver o pensamento conceitual. Para o autor, a falta desses atributos traz como consequência a ausência de desenvolvimento de uma forma superior de pensamento ou seu atraso. “Somente o adolescente, à margem de uma situação visual-direta, por meio de conceitos, pode resolver e realizar uma tarefa de pensamento prático” (p. 164).

Figura 3 - Estudantes organizados em roda de conversa para as SDA.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A primeira SDA, centrada na análise de imagens de pessoas negras e brancas, iniciou uma discussão sobre a construção social da branquitude como padrão e privilégio. A intencionalidade da professora pesquisadora foi conduzir a turma à compreensão da distinção feita entre brancos e negros, quando comparados exercendo as mesmas funções, na nossa sociedade. Os estudantes (Figura 4) envolveram-se no debate, primeiro em grupo e depois em círculo para a ampla discussão.

Figura 4 - Estudantes organizados em grupo para o debate da SDA 1.











Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme apontado por Ferreira (2022, p. 210), “as construções feitas sobre determinados grupos são construídas socialmente, discursivamente e historicamente, possibilitando que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros”. E, neste caso, “a identidade racial branca tem maior evidência” (p.210).

A observação dos alunos sobre a posição subalterna atribuída à pessoa negra, em contraste com a figura branca em destaque, revelou a internalização de estereótipos racializados e a urgência da desconstrução desses conceitos (como mostra a Figura 5, que segue)

Ladson-Billings (1998, p. 9, *apud* Ferreira, 2015, p. 32) afirma que “moramos em uma sociedade racializada onde a branquitude é posicionada como normativa”. Laborne (2014, p. 152 *apud* Ferreira, 2015, p. 32) complementa, destacando que “a branquitude é um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências e de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”.

Figura 5 - Atividade da SDA 1: a posição subalterna atribuída à pessoa negra.

ESTUDANTE :		FIGURA	DESCRIÇÃO DA IMAGEM
			(1) negro está tremando para uma corrida O branco está apenas correndo
			A negra está comprando e a branca é uma verdadeira que está arrumando a prateleira
			A branco está preparando o jantar e a negra está lavando louça
			Ambas estão picando

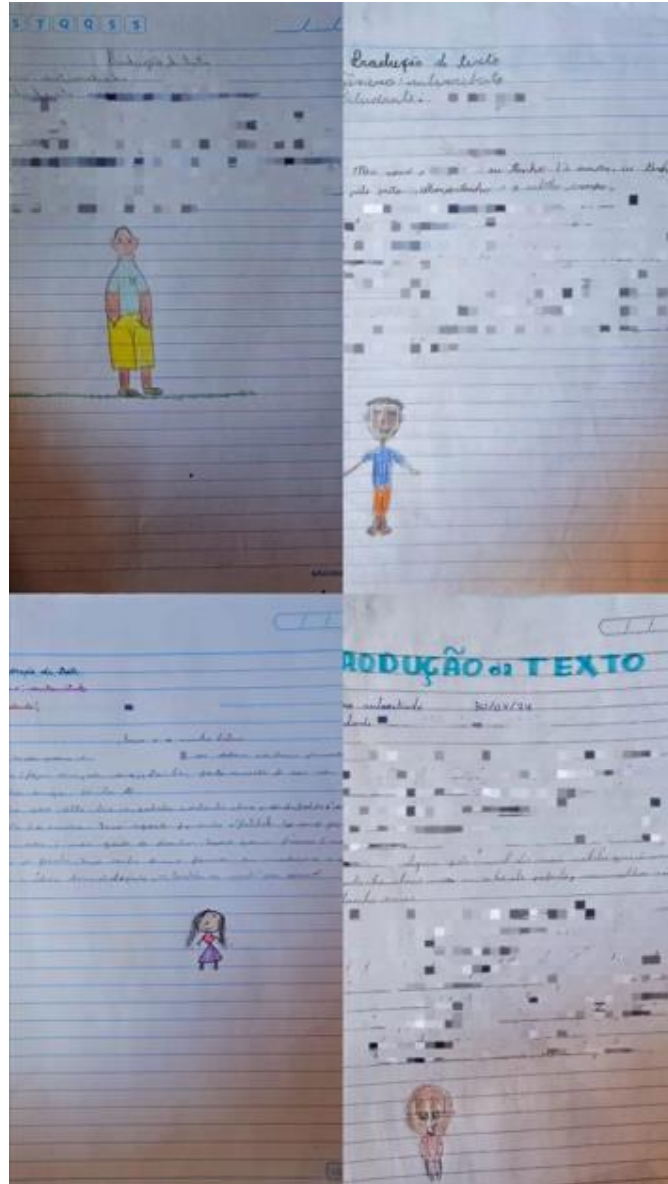
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na segunda SDA, os envolvidos tiveram que fazer seu autorretrato, descrevendo suas características físicas de forma escrita e seu desenho, a fim de melhor se observarem. Esta situação, baseada no texto “Meu Retrato”, de Leila Iannone, e na comparação entre os personagens Milena e Mafalda, proporcionou uma oportunidade para os alunos refletirem sobre a construção da identidade. A atividade os levou a escrever suas autobiografias e a desenharem autorretratos. Como observado na Figura 6, que segue, o uso do lápis “cor de pele” prevaleceu entre os desenhos dos participantes da pesquisa.

Como ressalta Ferreira (2015, p. 39), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiros(as).” A

atividade possibilitou que os alunos visibilizassem suas próprias formas de autopercepção e se expressassem sobre como se identificam em relação à cor da pele e aos aspectos do corpo, como o cabelo.

Figura 6 - Atividade da SDA 2: autorretrato (cor da pele)

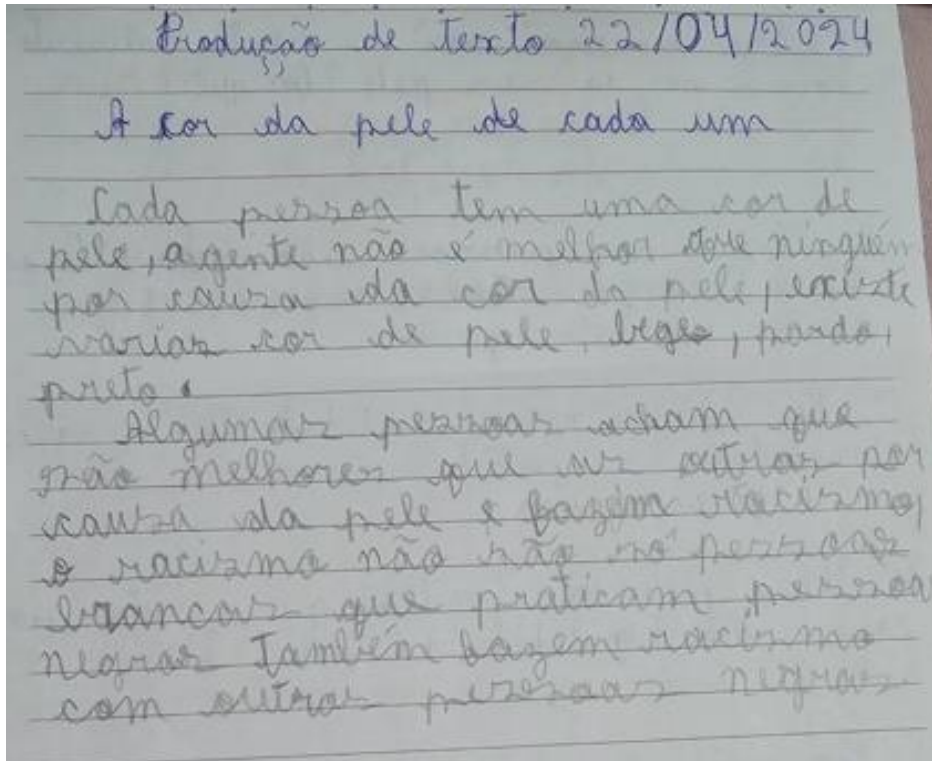


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A terceira SDA trouxe como temática a cor da pele, a aceitação e o autoconhecimento. Por meio da mediação do professor, os alunos conseguiram concluir que cada um possui uma tonalidade de pele. Tal fato reflete um avanço significativo na percepção da diversidade racial e étnica, principalmente no espaço escolar. As Figura 7 e 8, que seguem, trazem alguns recortes sobre o ato reflexivo dos alunos, sendo relevante a compreensão de que cada pessoa tem uma

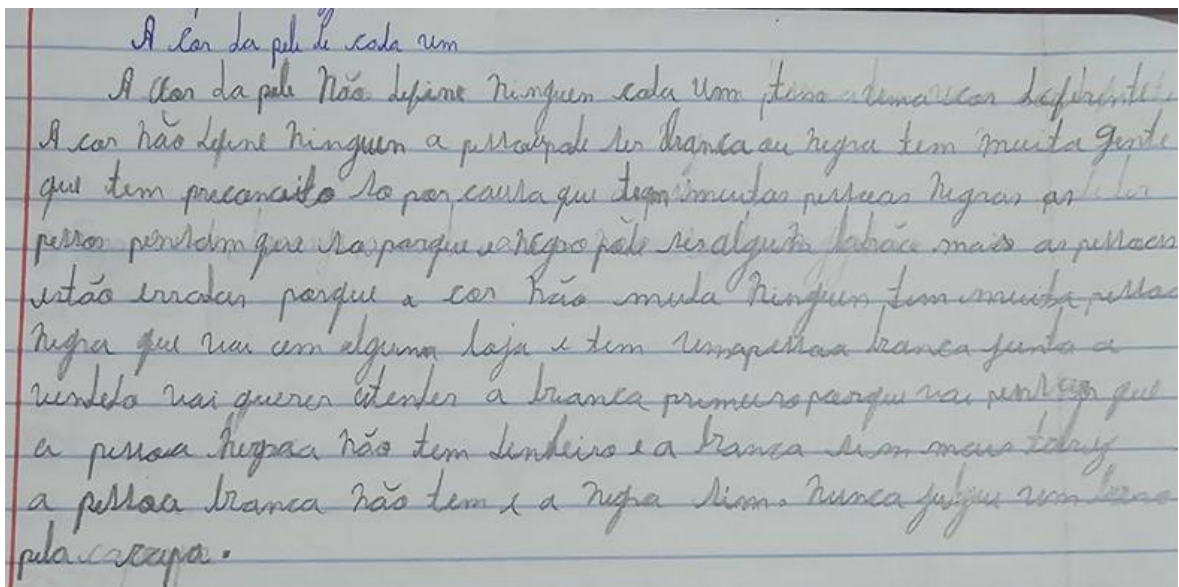
cor de pele e que este requisito não faz um ser humano ser melhor do que o outro – embora percebam que existem práticas racistas na sociedade, em que alguns sujeitos pensam o contrário e agem como se esta fosse uma regra.

Figura 7 - Atividade da SDA 3: autorretrato (cor da pele).



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 8 - Atividade da SDA 3: autorretrato (cor da pele).



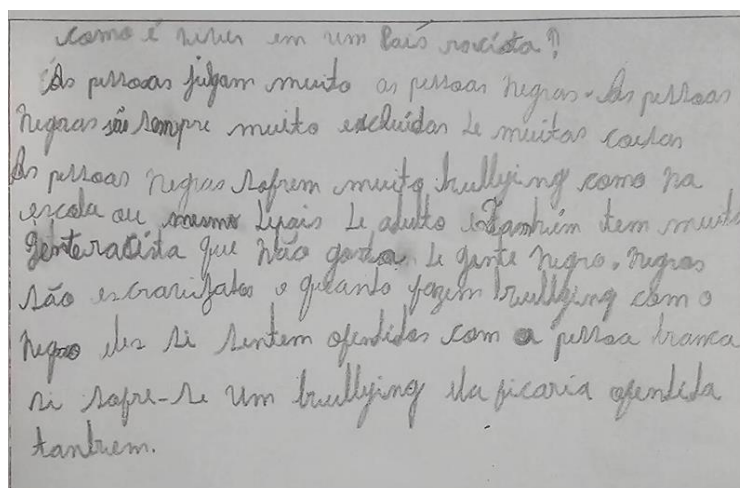
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além disso, nesta mesma SDA, os alunos foram provocados a refletir sobre o uso do lápis "cor de pele", questionando a ideia de que o tom de pele branco é o padrão. Esse debate foi enriquecido pela leitura do livro "A cor de Coraline", de Alexandre Rampazo, que abordou a diversidade de tons de pele e a valorização da identidade negra. As reflexões sobre a ausência de representatividade negra em livros e materiais didáticos despertaram uma crítica à invisibilidade histórica dos negros na educação.

A quarta SDA, centrada no tema do cabelo cacheado, utilizou o curta-metragem Amor ao Cabelo para discutir as imposições sociais e o ideal de beleza eurocêntrico, especialmente a pressão sobre a população negra para alisar os cabelos. Essa atividade revelou-se eficaz ao promover discussões sobre aceitação, diversidade e autoestima. A discussão incluiu reflexões sobre papéis familiares, como os de pai e mãe, relacionados ao cuidado e valorização da aparência física. Os alunos participaram ativamente, reconhecendo o papel fundamental da família na construção da autoestima e identificando simbolismos relacionados ao cabelo.

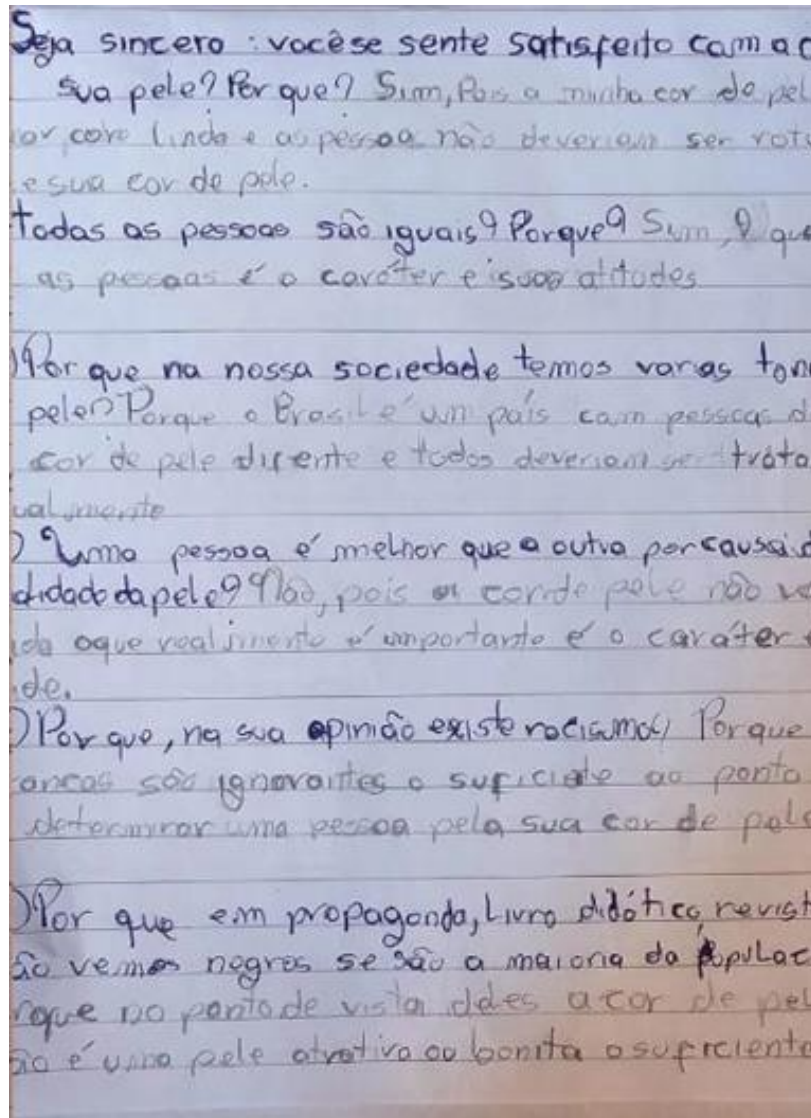
A quinta SDA, abordou temas como a escravidão, a submissão e o modo como o negro é visto e tratado na sociedade. A análise da música "A Carne", de Elza Soares, estimulou reflexões sobre as desigualdades sociais e o racismo enfrentado pela população negra. O envolvimento dos alunos na interpretação do videoclipe e na discussão da letra proporcionou um espaço enriquecedor de debate sobre violência, resistência e exclusão social. A análise da música e do vídeo aprofundou a compreensão sobre o racismo estrutural, levando os alunos a questionarem as desigualdades raciais e refletir sobre a realidade do racismo no Brasil. As Figuras 9 e 10 trazem exemplos de registros reflexivos promovidos pelas atividades desenvolvidas.

Figura 9 - Atividade da SDA 5: reflexões sobre desigualdades racial e social.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 10 - Atividade da SDA 5: reflexões sobre desigualdades racial e social.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

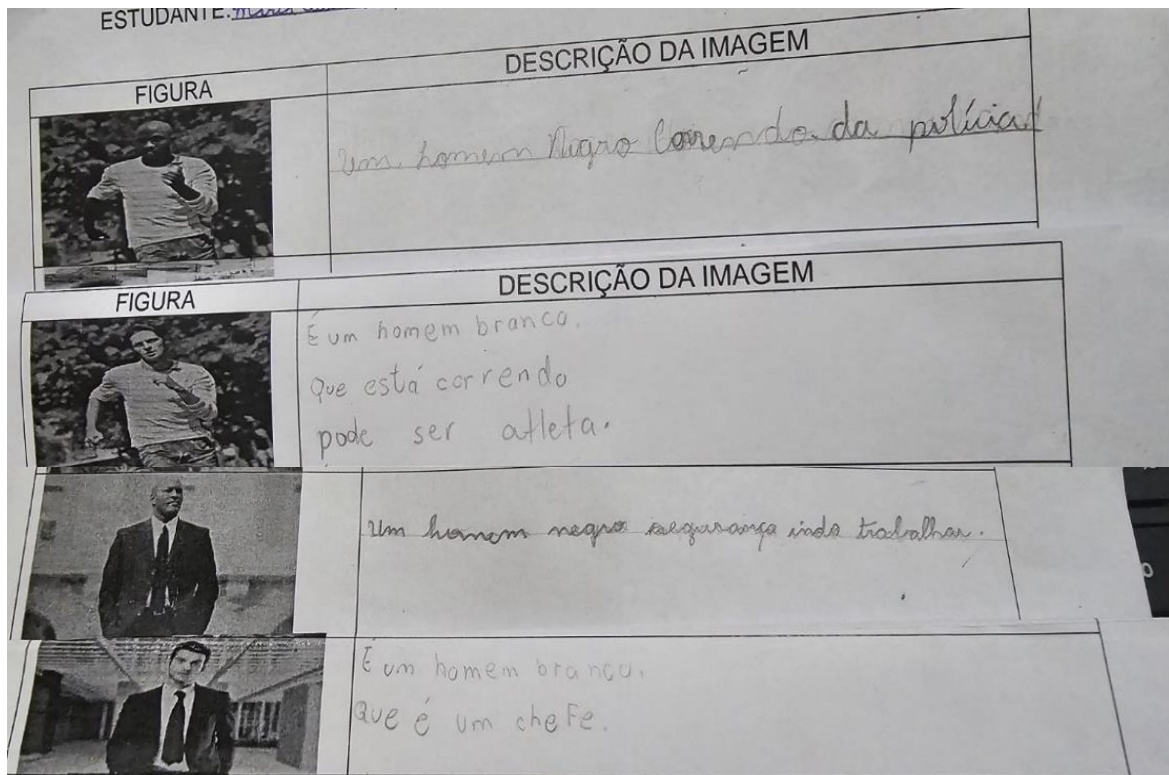
Mediante análise dos recortes e junto à experiência proporcionada pelas SDA, compreendemos que a democracia racial é um grande mito social, haja vista a falsa ideia de inexistência de desigualdades raciais. Como bem registram Gomes e Costa (2024), o racismo estrutural é enraizado na sociedade brasileira, e favorece a manutenção do racismo e de práticas excludentes nem sempre explícitas. Almeida (2019) enxerga o racismo para além de uma patologia social, haja vista decorrer da própria estrutura social e sofrer influências políticas, econômicas e jurídicas.

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencam, ou seja, a perpetuação da lógica colonial de superioridade racial. Raça sendo compreendida não como

categoria biológica, mas um intercruzamento de questões históricas, sociais e culturais que determinam os lugares sociais de cada sujeito (Almeida, 2019, p.25).

Retomando à análise da primeira SDA, na qual os alunos reuniram-se em grupos, chama a atenção as seguintes falas recortadas, organizadas na Figura 11:

Figura 11 - Atividade da SDA 1: falas recortadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Podemos verificar a multiplicidade semiótica – ou seja, “o uso de textos para comunicar e informar” (Rojo, 2012, p.13) e sua importância na criação de um ambiente educacional, voltado para as práticas de combate à exclusão. De acordo com Ferreira (2014, p.50), falas assim demonstram “a responsabilidade do professor na desconstrução das narrativas que insistem em perpetuar a inferiorização do negro e o sistema de dominação. É necessário que promovam discursos de conscientização”.

Ao fomentar práticas semelhantes, cumpre-se parte da Competência 9, da BNCC (2018, p.9-10), a qual estabelece “a importância da empatia, da valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza”. Tal competência enfatiza a necessidade de “formar cidadãos capazes de compreender e respeitar as múltiplas identidades culturais, sociais e individuais, promovendo um ambiente mais harmônico e inclusivo” (p.10).

Ao deparar-se com atividades, que abordam diferentes perspectivas os alunos, contribuimos para a formação de indivíduos preparados para atuar em um mundo plural e diverso. Como exemplo, temos no Quadro 10 algumas falas analisadas que nos fazem refletir sobre a Lei 10639/2003 (Brasil, 2003).

Quadro 10 - Falas recortadas das SDA para reflexão sobre a Lei 10639/2003.

Aluno	Fala
1	“Dona, além da senhora, só a professora de história fala sobre esse assunto” (racismo)
2	“Comentei com uma determinada professora sobre um fato de racismo com um negro que vi na internet e ela logo me cortou, falou que não era assunto da aula”
3	“Eu acho que tem tanto racismo na escola porque quase não se fala nesse assunto”
4	“Muitas vezes os próprios negros se veem como inferiores, isso pode ser porque não foi trabalhado com eles na escola, a senhora não acha?”

Fonte: Organizado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2024).

Por meio dessas falas fica claro a falta de aplicabilidade da referida lei na prática, mostrando-se distante do chão da sala de aula e contribuindo para o reforço da sua não implementação no cotidiano escolar. Assim, constata-se que esta legislação é elemento fulcral e que deve estar presente em todos os anos escolares, de forma constante e transformadora, fazendo valer o seu artigo 26, da, em especial: “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003, p.1).

Ainda sobre as falas, é possível observar que elas evidenciam que a maioria dos professores não incorporam a temática afro-brasileira de maneira sistemática em suas práticas pedagógicas. Além disso, observa-se que, mesmo quando a temática é abordada, muitas vezes ocorre de forma pontual e superficial, limitando o potencial transformador da lei. Não é, portanto, o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideias afirmativas para a vida pessoal e para a convivência. [...] revigoram-se aspirações de que a escola, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (Brasil, 1997, p.59).

Outro aspecto identificado é a percepção de alguns docentes de que a abordagem da história e cultura afro-brasileira não seja de sua responsabilidade, sendo frequentemente delegada somente ao componente curricular História. Essa fragmentação contribui para a manutenção de uma visão eurocêntrica na educação, dificultando a construção de uma perspectiva verdadeiramente plural e inclusiva no ambiente escolar.

Dando sequência às análises das imagens e às falas que contribuíram para a construção do núcleo, o livro didático de Língua Portuguesa, adotado no ano escolar onde a pesquisa foi realizada é mostrado pela Figura 12

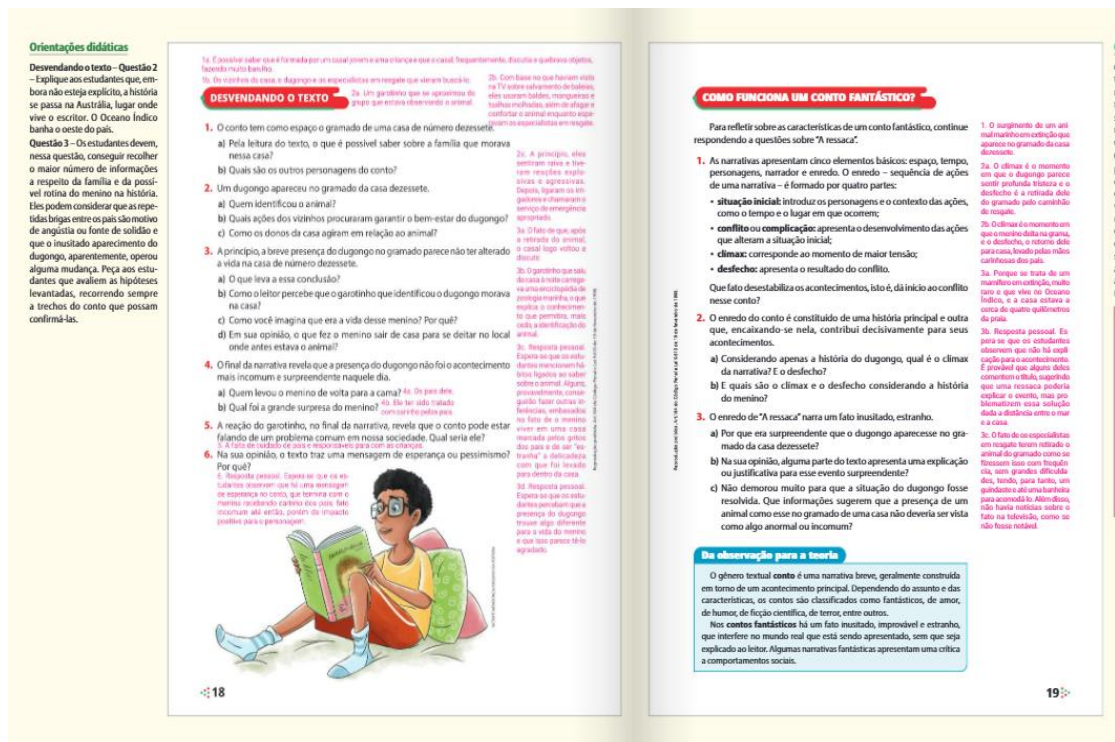
Figura 12 - Capa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao analisarmos verificamos a falta de textos que abordem assuntos referentes a história afrodescendente, racismo, entre outros. Além disso, constatamos que em algumas páginas são usados desenhos de pessoas, pintados com a cor da pele negra, mas apenas a nível ilustrativo – como mostra a Figura 13. Registra que a página escolhida é meramente ilustrativa, trazendo o recorte somente do desenho de um personagem, dissociando-se o conteúdo da referida página escolhida do tema em estudo.

Figura 13 - Página ilustrativa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano), mostrando um personagem de pele negra.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Além disso, ao prosseguirmos com a análise do material didático, constatamos que em todo livro apenas dois textos referem-se a cultura negra, levando por um caminho contrário, uma ideia inversa ao que é proposto pela Lei 10639/2003 (Brasil, 2003) – como mostra a Figura 14, que segue (que trata de um texto sobre *bullying* sofrido por uma aluna negra). Ainda no mesmo capítulo, tem-se uma breve biografia sobre Conceição Evaristo (Figura 15) – uma escritora mineira, de Belo Horizonte, de origem pobre e de etnia negra, que traz em seus textos experiências de opressão e marginalidade, com forte valorização da memória ancestral. Esta constatação vem confirmar a afirmativa de Ferreira (2014b) sobre os livros didáticos: geralmente as histórias narradas partem de uma visão eurocêntrica.

Figura 14 - Página ilustrativa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano), mostrando uma abordagem sobre a cultura negra.

Leitura

BNCC em foco

CG: 1, 4, 2, 8 e 10.
 CE: 1, 2, 3 e 4.
 CÉLP: 1, 2, 4, 5 e 7.
 Habilidades: EF6LP10, EF6LP11, EF6LP12, EF6LP13, EF6LP14.

Orientações didáticas

É muito importante que essa leitura seja usada para reforçar a ideia de que liberdade de expressão não pode ser confundida com discurso de ódio. Deixe bastante claro que os colegas do colégio da jovem entrevistada no programa televisivo cometeram um crime de racismo – o que é muito diferente de emitir uma opinião que não fere direitos humanos (o que não ocorreu). Use o texto e as questões propostas para a análise a fim de incentivar os estudantes a posicionarem-se contra discursos de ódio (como os racistas, por exemplo) e instrumentalizar a denúncia de falas preconceituosas para adultos de referência, como professores, coordenadores e diretores.

A entrevista trata da questão do bullying, particularmente aquele associado ao racismo. Caso o tema seja especialmente delicado em seu contexto de trabalho, outras ações já estejam em andamento, sugerimos que as atividades sejam adaptadas. Se for possível, exiba o vídeo com a entrevista para os estudantes. Isso permitirá que observem a produção da fala com a articulação entre o texto verbal e os recursos lípicos da oralidade (pausa, entonação, ritmo, gestualidade etc.). Favorecendo a compreensão do sentido construído. Se não for possível, combine previamente a leitura com uma dupla de estudantes para que se familiarizem com as marcas de oralidade usadas em transições.

Leitura ENTREVISTA

É provável que você já tenha lido entrevistas em jornais, revistas e sites ou as tenha acompanhado em programas de TV e rádio ou ainda, em canais de vídeo e áudio no internet. Elas têm extensão variada e algumas delas podem estar inseridas em notícias ou reportagens.

Vamos ler a transcrição de parte de uma entrevista feita em um programa de TV.

Serginho entrevista vítima de bullying

Serginho Groleman: Eu vou falar agora com essa garota queee... sofreu, na escola, um problema muito grave. Ela tá aqui por favor, venha. [Apelidos].

Serginho: [...] A Manóia, a gente descreveu numa outra conversa. Ela estava sentada aqui [apontando um lugar na plateia]... ah, e foi tão forte e que ela disse que eu falei "pô, você considero de novo para ela contar melhor essa história", que é uma história de associação de bullying com racismo, com preconceito racial. [...]

Serginho: Bom, você estudava numa escola, em Ribeirão Preto, numa escola particular, foi isso?

Manóia Sales: Isso.

Serginho: E o que aconteceu lá?

Manóia: Então, eu entrei lá, numa escola particular, e ela tem um grande salão. Foi até um pouco difícil pra mim, mas pra receber o paguêdo, né? E quando eu entrei eu não fui muito bem recebida, só que eu acho que eu passei, mas não passou. Consegui ir e os alunos, eu não podia fazer pergunta em sala de aula porque os professores me ridicularizavam, ou alguns me ridicularizavam. Ali começaram a falar com o nome mesmo, com tudo o que eu falava, começaram a jogar lixo em mim, começaram a bater na minha carteira, começaram a cuspir em mim, gritar palavras no... eu... enquanto eu andava no corredor, essas coisas assim. E aí, então, eu e os professores procuramos isso, os professores vieram isso e falou assim: "sentia lá, que daqui a pouco eles passam", "diz, relaxa, daqui a pouco eles passam". E aí eu fui entrando nessa história e nunca pararam que eu não queria ir mais pra escola, eu não chorava, eu não conseguia fazer prova, eu não conseguia estudar, meus notas ficaram baixando, caindo, caindo.

E aí um dia... ah... um dia não, né? Uma semana, eu não falava com ninguém. Ninguém falava comigo e nem eu. Eu fiquei uma semana indo pra escola quieto e sendo quieto, porque ninguém dirigia palavra pra mim. Eu não conseguia mais me comunicar lá: "pô, conversa comigo, porque tá uma semana que ninguém fala comigo e eu não consigo mais".

Situações de interação face a face, com troca de turno de fala, costumam exigir um planejamento mais cuidadoso e podem resultar em menor monitoramento da língua. A entrevistada comete alguns desvios em relação ao uso indicado pela norma-padrão: se achar conveniente, comente isso com a turma. Lembre os estudantes de que se chama *turno de fala* cada momento de fala, isto é, cada intervenção de um falante.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 15 - Página ilustrativa do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pelos participantes da pesquisa (no sétimo ano), mostrando uma abordagem sobre Conceição Evaristo.

Se eu quiser aprender mais

BNCC em foco

CG: 1, 4 e 8.
 CE: 1, 2, 3 e 4.
 CÉLP: 1, 2, 3, 4 e 7.
 Habilidades: EF6LP10, EF6LP11 e EF6LP16.

Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão se concentrar na ação do entrevistado, responsável por determinar o rumo da entrevista. O **Desafio da linguagem** da seção anterior antecipou a relação entre a formulação de perguntas e a progressão do texto; as práticas desta seção aprofundarão essa observação. Sugerimos que as atividades sejam respondidas individualmente para que todos os estudantes deparem com o desafio de lidar com as questões que envolvem progresso e coerência.

Questão 2 - É interessante que os estudantes conheçam o texto integral da entrevista, no entanto, algumas turmas podem não estar preparadas para as observações que uma mulher negra adulta faz sobre a sociedade. Por esse motivo, se achar mais conveniente, comente que Conceição Evaristo estava respondendo que sua escrita surge do cotidiano das classes populares quando o entrevistador lhe pergunta: "Quem são essas vozes?" Como a ambientação desce e como o relacionamento com esses públicos?". Os excertos apresentados são parte da resposta dela. Se preferir, ofereça o link indicado na referência para a leitura da entrevista na íntegra.

Se eu quiser aprender MAIS

Perguntas bem formuladas

Vimos que o sucesso de uma entrevista depende muito do entrevistador, já que este é responsável por conduzir o diálogo. Para fazer isso de modo eficiente, ele precisa produzir perguntas coerentes e interessantes. É o que vamos estudar agora.

1. Leia um trecho da entrevista com a jovem que sofreu bullying.

Manóia: [...] E aí eu li que pra mim não sou negro e falei: "pô, conversa comigo porque faz uma semana que ninguém fala comigo e eu tô ficando muito triste". E aí acho que foi quando meu pai falou "chega". Sabe, pergue a gente tentou a minha adaptação, a gente tentou lá ali, mas não deu. Aí meu pai falou "vamos procurar outra escola", que foi a escola pública.

Serginho: Vamos ainda continuar aqui nessa primeira escola. Você atribui a que... há... essa perseguição? O fato de você ter negro e ter poucos negros na escola, o fato de você, sei lá, não se relacionar bem, não ser uma boa aluna? O que é que levou as pessoas assim... fazemos essa perseguição e perseguições racistas?

a) Qual era o interesse do apresentador ao convidar a jovem para conceder essa entrevista?

b) A jovem encerra seu turno de fala informando que foi para outra escola. O entrevistador ficou satisfeito com o encerramento da exposição? Explique sua resposta.

c) A jovem relata a experiência pela qual passou na escola. O que o entrevistador espera que ela aborde na próxima resposta?

O entrevistador é o responsável por direcionar a conversa, fazendo perguntas ou comentários e indicando assuntos a ser desenvolvidos. Este, quando abre a entrevista, apresenta o entrevistado e encerra o diálogo. Em geral, o entrevistador parte de um roteiro preparado antecipadamente, mas também explora a resposta do entrevistado e faz perguntas novas com base nelas.

2. Agora é sua vez de elaborar perguntas. Você encontrará a seguir duas respostas dadas pela escritora Conceição Evaristo em uma entrevista. Formule perguntas que sejam coerentes com as respostas.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

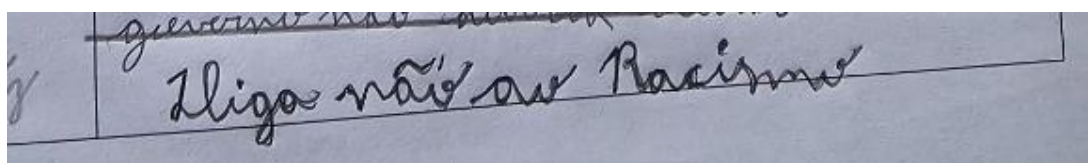
Carvalho e Castro (2017) destacam a relevância de integrar uma análise crítica de questões étnico-raciais no ensino de Língua Portuguesa, valorizando produções culturais de autores negros, fazendo do currículo uma ferramenta que pode se tornar um espaço de resistência e transformação, rompendo com séculos de exclusão e desigualdade.

Para os autores, é necessário a reformulação do livro didático, bem como a formação continuada de professores. Além disso, políticas públicas devem ser revistas a fim de assegurar uma fiscalização a adequação dos materiais às diretrizes da lei, possibilitando uma representação mais justa da população negra na história (Carvalho; Castro, 2017).

Outro ponto a ser analisado refere-se ao racismo, pois viemos de uma cultura onde o branco é visto como ser superior, um país racista, onde, segundo Monte Mor (2002, p.146), “todos, através da história, sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores [...]. Aprendemos a valorizar o que era uno/uni e mono; a uniformidade – externa e interna”.

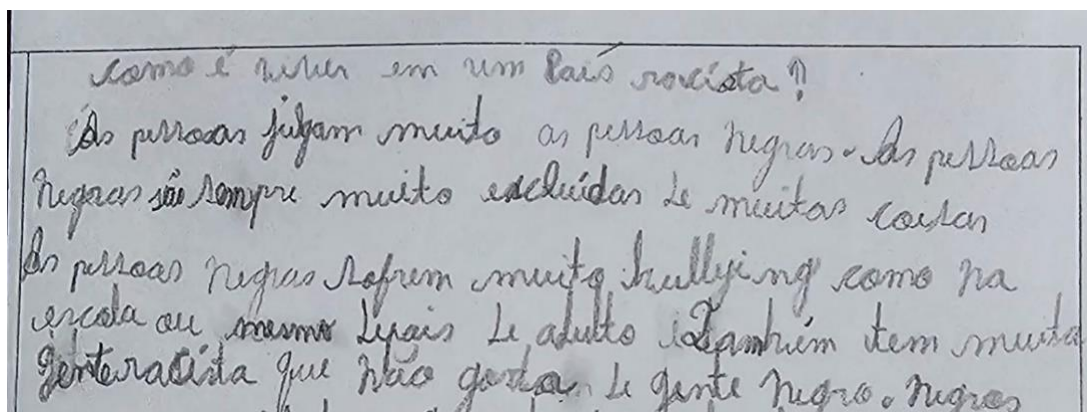
Não se pode desconsiderar que, ao se almejar uma sociedade mais justa e igualitária, reflexões sobre o racismo devem fundamentar práticas escolares críticas e reflexivas (Ferreira, 2014a). As SDA motivaram este desenvolvimento, como mostra a expressão de alguns dos sujeitos na pesquisa, por meio das falas recortadas nas Figuras 16 e 17.

Figura 16 - Movimento reflexivo contra o racismo, a partir do desenvolvimento das SDA.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 17 - Movimento reflexivo contra o racismo, a partir do desenvolvimento das SDA



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

“Quando o aluno registra frases assim é sinal que se sentiu incomodado, provocado, conseguindo posicionar-se de maneira crítica, promovendo uma educação linguística crítica, voltada para a desestabilização de discursos racistas” (Ferreira, 2018, p. 43). Registros como estes vem comprovar que ao aplicar a atividade envolvendo o letramento racial crítico cria-se a possibilidade de o sujeito pensar em conceitos partindo de outros sistemas, formulando conexões mais complexas; possibilitando o surgimento de uma nova visão de mundo, personalidade, autoconsciência.

Em geral, a análise das respostas dos alunos, juntamente com as interações nas SDA, revelou significações importantes sobre o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento do pensamento crítico. Com base nas transcrições das atividades, foi possível perceber como os alunos, por meio de suas falas e expressões culturais, interpretam e reproduzem questões relacionadas ao racismo e ao pertencimento.

Os depoimentos destacaram a reprodução de estereótipos raciais profundamente enraizados na sociedade. Durante uma atividade que envolvia a observação de imagens de pessoas brancas e negras, surgiram associações que evidenciaram preconceitos arraigados. Um aluno comentou: “Esse homem branco correndo deve ser um atleta famoso”, enquanto outro disse: “O homem negro parece estar fugindo da polícia”.

De maneira similar, ao observar mulheres, uma aluna afirmou: “Essa mulher branca deve ser dona de casa ou alguém que faz compras no *shopping*”, enquanto outra comentou: “A mulher negra provavelmente é empregada ou trabalha para alguém rico”. Essas falas revelaram a naturalização de papéis sociais hierarquizados, onde a branquitude é vista como padrão positivo, e a negritude é associada a posições subalternas.

Apesar dessas reproduções de estereótipos, as interações também revelaram um crescente reconhecimento dos impactos do racismo. Um aluno expressou: “As pessoas não deveriam ser julgadas ou rotuladas pela cor da pele, porque isso é muito injusto”. Outro complementou: “Ser discriminado dói, e a gente não escolhe nascer assim”. Além disso, alguns alunos demonstraram orgulho por suas origens e identidade racial. Uma aluna afirmou com convicção: “Deus me criou assim, com essa cor, e eu gosto muito dela”, enquanto outro disse: “Eu tenho orgulho da minha pele, porque ela faz parte de quem eu sou.” Essas falas indicam um processo importante de autoaceitação, essencial para a construção de uma identidade positiva e o fortalecimento da autoestima.

A reflexão sobre os padrões de beleza impostos pela sociedade também gerou discussões significativas. Um aluno questionou: “Por que o cabelo cacheado ou crespo é chamado de ‘cabelo ruim’? Não faz sentido isso”. Em resposta, uma aluna afirmou: “Eu acho

meu cabelo lindo do jeito que ele é, mas já alisei porque achava que precisava parecer com as outras meninas”. Esses momentos de troca ajudaram a ressignificar as características físicas associadas à identidade negra e desafiaram as narrativas eurocêntricas que exaltam exclusivamente a branquitude.

Por fim, a discussão sobre a ausência de representatividade negra nos materiais escolares foi outro ponto crucial. Uma aluna comentou: “Nos livros, só tem gente branca, e quando aparece alguém negro, é como escravo ou empregado”. Outro aluno refletiu: “Acho que devia ter mais histórias com pessoas negras como heróis ou inventores, porque a gente também tem essas histórias”. Essas observações demonstraram uma importante evolução na percepção crítica dos estudantes, ressaltando a necessidade de mudanças estruturais no currículo escolar, a fim de valorizar a pluralidade cultural e racial.

Essas interações evidenciam como as atividades pedagógicas, ao promoverem o letramento crítico, podem incentivar reflexões profundas sobre questões raciais, identidade e pertencimento, sendo fundamentais na construção de uma educação antirracista – mesmo, e principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, no espaço da sala de aula como o mais democrático possível, a partir de rodas de conversa.

[...] a sala de aula com todas as suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (Hooks, 2017, p. 273).

O letramento racial crítico, ao envolver os estudantes na análise das relações de poder, das representações sociais e das estruturas de opressão, facilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais.

[...] o racismo atua como um padrão de construção das subjetividades ligando diversos elementos simbólicos para validar a hierarquização dos seres humanos. O Letramento Racial Crítico atua na reconstrução do imaginário dessas subjetividades, desfazendo a naturalização da perspectiva hegemônica. Entendendo que o racismo é um problema da sociedade brasileira e não apenas das pessoas não-brancas (Ferreira, 2015, p.135).

Esse processo de conscientização fortalece a valorização da diversidade, ao mesmo tempo em que desafia os estigmas e as desigualdades ainda presentes na sociedade, possibilitando aos alunos a compreensão e a transformação das dinâmicas sociais e culturais que perpetuam a discriminação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao todo abordado, pode-se afirmar que o objetivo desta dissertação, que consistiu em analisar as significações que os estudantes de um sétimo ano produzem em SDA voltadas para o desenvolvimento de práticas de letramento racial em uma perspectiva crítica, cumpriu-se com êxito.

As atividades propostas possibilitaram o entendimento sobre o letramento racial crítico. Na busca da apropriação deste conceito, os participantes da pesquisa precisaram reproduzir as capacidades historicamente desenvolvidas pela humanidade. Ao aplicar essa perspectiva do letramento racial, tornou-se fundamental a criação de práticas pedagógicas que incentivassem o diálogo, a reflexão e a desconstrução de estereótipos raciais historicamente enraizados. As SDA trabalhadas, procuraram contribuir para uma educação antirracista, na qual o reconhecimento da diversidade e a luta contra a discriminação foram promovidos de forma crítica e reflexiva. O movimento construtivo e interpretativo realizado buscou compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, alinhando-se ao diálogo entre sujeito e contexto. Esse processo não apenas fortaleceu a identidade dos alunos, mas também fomentou uma sociedade mais justa e democrática, pautada no respeito à diversidade cultural.

O trabalho com o Letramento Racial Crítico por meio das cinco SDA planejadas foi permissivo à desconstrução de falsas ideias de que o branco é melhor que o negro e à apresentação de falas, manifestos e expressões que evidenciam novas maneiras de olhar para questões que envolvem raça e racismo e que clamam por justiça e transformação social. De fato, junto aos trabalhos com tais situações propostas permitiram compreender que a desconstrução é o ponto de partida para dismantelar as estruturas e discursos opressivos que sustentam desigualdades e injustiças. Permitiu compreender que a reconstrução está presente quando os indivíduos de uma sociedade são empoderados para expressão e definir suas identidades e papéis na sociedade. Permitiu a construção de uma nova ordem social dentro da educação, mesmo perante à uma legislação específica que ainda não se faz compreender e não é colocada em prática na escola.

Trabalhar o Letramento Racial Crítico faz-se necessário para que discursos ou falas racistas não sejam silenciadas, mas sim problematizadas, discutidas a fim de neutralizar a normatização criada há anos, e muitas vezes camuflados em falas de que não existe, ou ainda, de falas de brincadeira. Por isso é preciso encerrar este sistema dominador e excludente, que atrás de um falso discurso democrático só reforça a desigualdade.

Discutir com os alunos o impacto dos 350 anos de escravidão no Brasil e como suas práticas e consequências ainda são reproduzidas, muitas vezes de maneira silenciosa e insidiosa, foi uma tarefa de extrema importância. Essa abordagem também exigiu o enfrentamento e a desconstrução de narrativas como o discurso de não ver cor e o mito da democracia racial, que perpetuam desigualdades ao mascarar as dinâmicas de opressão racial.

A Teoria Histórico-Cultural ofereceu uma contribuição valiosa para a educação ao aprofundar a compreensão das características psicológicas do indivíduo em suas interações com a sociedade. Esse enfoque ampliou a percepção sobre a formação do sujeito, destacando a relação dinâmica e contínua entre o indivíduo e o contexto social em que está inserido – o que é essencial para abordar questões de identidade e pertencimento no ambiente educacional.

Ademais, o método histórico-dialético forneceu uma perspectiva fundamental para analisar fenômenos em seu movimento e transformação ao longo do tempo. Aplicado ao estudo das relações de poder, exploração e submissão que marcam a trajetória da população negra no Brasil, ele nos permitiu compreender como essas dinâmicas estruturais influenciam a sociedade contemporânea. Essa abordagem fortaleceu uma educação comprometida com a justiça social e com o enfrentamento das desigualdades históricas, promovendo uma formação crítica e emancipadora.

Trazer Vigotski para o estudo foi trazer mais luz para as questões raciais. Foi permitir enxergar o ser humano como um ser dialético, em constante interação com o contexto social e cultural, promotor de transformações sociais e culturais, inserido na promoção de prática ativa, dinâmica e emancipatória em detrimento à simples transmissão de conteúdos nas escolas (nas aulas de Língua Portuguesa).

Trazer Vigotski para o estudo foi compreender que todo processo de formação do conhecimento impactam diretamente sobre o letramento e aprendizagem das questões raciais na escola (na educação como um espaço coletivo), pois evidenciou-se que o conhecimento é co-construído nas relações sociais, mediado por diversos elementos simbólicos e pelos sentidos compartilhados para a criação de uma educação mais justa, equitativa e transformadora, alinhada com as necessidades sociais e culturais de cada contexto.

Constatou-se que nas aulas de Língua Portuguesa, junto às SDA, a linguagem foi usada como meio de desestabilização de discursos racistas, para que os estudantes conseguissem se posicionar de maneira crítica, e a docência se manteve integrada à promoção de uma educação linguística crítica, para a desestabilização dos discursos racistas. A sala de aula, mediante o trabalho em grupos ou rodas de conversa, se transformou em um espaço privilegiado para

escutas, permissivo à fala espontânea dos sujeitos da pesquisa e, desta forma, integrados e pertencentes à sociedade.

Concluiu-se esta pesquisa afirmando que o Letramento Racial Crítico nas aulas de Língua Portuguesa é essencial para destacar a importância de integrar reflexões sobre a questão racial na prática pedagógica. A proposta apresentada buscou não apenas promover uma conscientização crítica entre os estudantes, mas também desafiar as estruturas de desigualdade presentes no ambiente educacional. Ao ser incorporado ao currículo, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, o resultado deste trabalho realizado reforça a necessidade de práticas docentes que sejam sensíveis à diversidade racial, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda de suas identidades e das questões raciais que permeiam o cotidiano. O ensino da Língua Portuguesa, ao abordar essas temáticas, não se limita à aquisição de competências linguísticas, mas também ao fortalecimento do pensamento crítico, necessário para a transformação social.

Neste sentido, compreendemos a necessidade de fazer do letramento uma rotina, tendo momentos de fala e escuta nas salas de aula. De usar as SDA de uma forma mais sistematizada, e não somente em datas comemorativas como habitualmente se faz. Proporcionar momentos de criticidade e debater sobre relações ideológicas incutidas nos discursos em torno de racismo e antirracismo e em demais outros temas tão polêmicos dentro da atualidade faz-se necessário para uma sociedade futura mais respeitosa e menos preconceituosa.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa e que a unidade didática trabalhada por meio das cinco situações desencadeadoras de aprendizagem possa servir como um ponto de partida para novas discussões e ações pedagógicas que visem promover um ensino mais inclusivo e respeitoso às diferenças. É através da reflexão constante sobre as práticas pedagógicas que conseguiremos, de fato, contribuir para uma educação mais equitativa e plural. É através da existência de uma relação humanizada entre docentes e discentes, na qual o professor possa ser capaz de mobilizar os alunos de modo que estes sintam-se provocados e instigados a participarem das aulas, motivados e tocados a compartilharem suas vivências, que a educação possa cumprir o seu verdadeiro papel sócio-histórico.

8 PÓS-FÁCIO

Ao finalizar esta pesquisa do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, desenvolvida na área de concentração Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebo o quão transformadora foi esta jornada para mim, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Durante todo o percurso, o Letramento Racial Crítico não apenas se tornou um campo de estudo, mas uma lente através da qual passei a enxergar e questionar o mundo ao meu entorno, revisitando minha própria história e reafirmando minha identidade como mulher negra.

Através da imersão teórica e da interação com diferentes vozes acadêmicas e comunitárias, reforcei o entendimento de que a desigualdade racial não é apenas uma herança histórica, mas uma realidade estrutural que ainda permeia as instituições sociais, especialmente a educação. Compreender as implicações desse sistema me tornou mais consciente da necessidade de combater ao racismo de forma ativa e cotidiana.

Minha trajetória acadêmica também foi um espaço de ressignificação. Ao visitar minha infância e juventude, reconheci os desafios que enfrentei em uma sociedade estruturada pela branquitude, na qual a presença de pessoas negras em espaços de poder e conhecimento ainda é minoritária. Refletir sobre tais vivências me fez enxergar que minha presença, tanto na academia quanto na sala de aula, é também uma forma de resistência e afirmação.

Profissionalmente, a pesquisa me impulsionou a repensar minhas práticas pedagógicas e a fortalecer minha atuação como agente transformadora dentro da educação pública. Entendi que a escola não pode ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e construção de conhecimentos, mas um ambiente no qual as identidades sejam valorizadas e narrativas silenciadas ao longo da história sejam resgatadas.

O Letramento Racial Crítico me proporcionou ferramentas para questionar currículos, analisar materiais didáticos e provocar reflexões, tanto em alunos quanto em colegas de profissão. Compreendi que a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), por exemplo, deixou de ser apenas um dispositivo legal e passou a ser um compromisso ético e profissional. Percebi que minha voz tem poder, e que pequenas ações, como a escolha de textos literários de autoras negras ou a discussão sobre representatividade na mídia, podem fazer diferença na forma como meus alunos se autopercebem e percebem o mundo.

Além disso, esta trajetória me fez compreender a importância da coletividade. As trocas com outros pesquisadores, professores e estudantes foram fundamentais para meu crescimento.

O conhecimento não se constrói sozinho, as conversas e as experiências compartilhadas foram tijolos na construção deste novo olhar.

Sigo com a certeza de que este trabalho não se encerra aqui. Os desafios são muitos, mas a caminhada é contínua. O Letramento Racial Crítico não é apenas um conceito acadêmico; é uma ferramenta de emancipação e justiça social. E, enquanto educadora e pesquisadora, levo comigo o compromisso de seguir provocando reflexões, desconstruindo estereótipos e abrindo espaço para que outras histórias sejam contadas.

Se esta pesquisa servir para inspirar outros professores a refletirem sobre suas práticas e para que alunos negros se reconheçam e se orgulhem de sua história, então terá cumprido seu papel.

Este é apenas o começo de uma jornada de aprendizado e resistência. Como dizia Hooks (2017, p.1), “a educação como prática da liberdade” é um caminho sem volta, e eu sigo nele, com ainda mais força e determinação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, Núcleos de significação como instrumento para a apreensão de constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 22, n. 2, jun., p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019

BRASIL. Casas Civil. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Pardos são maioria da população brasileira pela primeira vez, indica IBGE. **Notícias**, 26 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge#:~:text=No%20Censo%20de%202022%2C%20mais,a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20parda%20foi%20maioria>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, I. B. de; CASTRO, A. de C. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 133-151, 2017.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

CEDRO, W. L.; MORAES, S. P. G.; ROSA, J. E. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. **Ciência & Educação**, v. 16, n.2, p. 427-445, 2010.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COSTACURTA, A. P. C. C. **Situações desencadeadoras de aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento matemático de estudantes com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2023.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. Introduction. *In*: DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Critical race theory: the cutting edge.** Philadelphia: Temple University Press, 2000.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1991.

ENGELS, F. O funeral de Karl Marx. *In*: FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FERREIRA, A. J (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe.** Campinas: Pontes, 2014b.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores Raça/Etnia: reflexões e Sugestões de Materiais de Ensino em Português e Inglês.** Cascavel: Editora Assoeste, 2006.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. J. Letramento Racial Crítico. *In*: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, A. J. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014a.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas; 2022.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o Racismo na Escola**, v. 2, p. 143-154, 2005.

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com a questão racial na escola na perspectiva da Lei 10.639/03.** Brasília: SECADI/MEC, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012b.

GOMES, M. E. S.; COSTA, G. B. A. Letramento racial crítico e decolonialidade. **Revista Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v.1, n.1, p. 1164–1176, 2024.]

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. **Journal of American History**, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. **Agência de Notícias IBGE**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 04 nov. 2024.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. *In*: D. REINKING, D.; LABBO, M.; MCKENNA, L.; KIEFER, R. **Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World**. Hillsdale: Erlbaum, 1998.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Za problemu soznania v stanovlenii sovetskoi psirrologii. *In*: LEONTIEV, A. N. *Izbrannie psirrologitcheskie proizvedenia*. Moskva: Pedagoguika, 1983.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia. Edufu. 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MILNER H. R.; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: Race, policy and research for teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 4, p. 536-561, 2013.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1994

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. **Interfaces**, v.1, n.2, p. 145-161, 2002.

MOURA, M. O. Controle de variação de quantidades: atividades de ensino. *In*: MOURA, M.O. (coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber, 2010.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. **Ensino Desenvolvimental: Vida e obra dos principais representantes russos**. [s./l.]: [s./ed.], 2013.

QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. **Superando o Racismo na Escola**, v. 2, p. 155-172, 2005.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 17, n. 3, p. 313-330, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TATE, W. F. Chapter 4: Critical race theory and education: History, theory, and implications. **Review of research in education**, v. 22, n. 1, p. 195-247, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S.; VARCHAVA, B. E. **Psirrologuitcheskislovar**. Sankt-Peterburg: Tropa Troianova, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

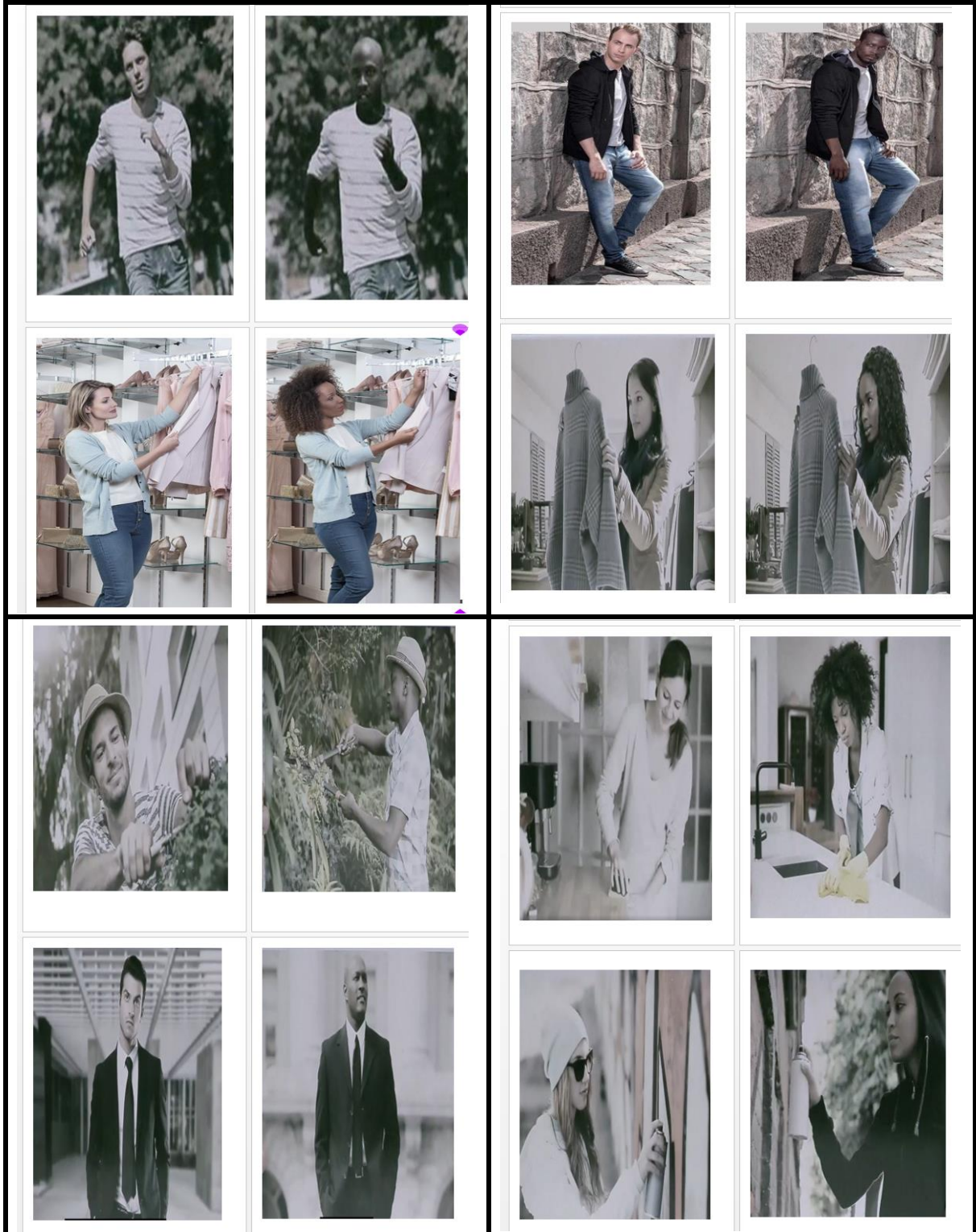
VILLARTA-NERDER, M. A.; FERREIRA, H. M.; RIBEIRO, E. A. Letramento racial crítico e a constituição de subjetividades: desafios para a formação de professores de línguas. In: LIANDA, S. (Org.). *O que pode a Linguística?* Alagoinhas, BA: Bordô – Grená, 2018. v. 1, p. 25-45.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 2017a.









WARSCHAUER, C. **Entre na Roda**: a formação humana nas escolas e nas organizações. São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Como Ensinar e Aprender Competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores**Fotografias para discussão e reflexão**

Atividade individual: Análise da pessoa negra e da pessoa branca em situações semelhantes

FIGURA		DESCRIÇÃO DA IMAGEM
		
		
		
		

APÊNDICE B – Instrumentos mediadores da situação desencadeadora de aprendizagem 2

Figura 1: Bibliografia Milena

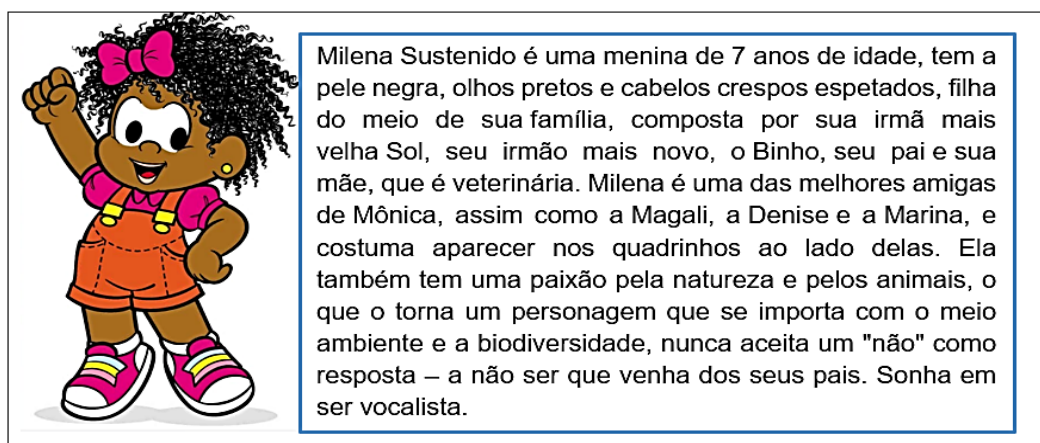


Figura 2: Bibliografia Mafalda



Ficha comparativa para ser preenchida mediante análise das figuras

	PERSONAGENS	
ASPECTOS A OBSERVAR	MILENA	MAFALDA
Idade		
Características Físicas		
Características Psicológicas		
Virtudes		
Defeitos		
Hobbies		
Profissão		
Marcadores Discursivos (Palavras/Expressões para conectar ideias, frases ou parágrafos)		

Texto:

MEU RETRATO

(Leila R. Iannone)

Acho que não sei contar histórias. Assim de voz alta. Mas penso que sou capaz de contá-las escrevendo.

Gosto do amanhecer, de chuva, de cachorro-quente, de lua cheia, de café e de livros.

Gosto dos meus amigos e de bater-papo no frio, quando a casa fica quentinha.

Detesto guarda-chuva e sapato apertado.

Tenho saudades de muitas coisas, durmo pouco e esqueço datas de aniversários. Aí fico com vergonha.

Não sei desenhar e isso me deixa frustrada. Quando canto, desafino. Então, agora, canto só para mim.

Acho os jovens maravilhosos. As crianças me comovem.

Queria muito conhecer a Austrália, mas jamais viajarei de navio.

Noutro dia encontrei minha primeira professora, que me ensinou a ler e a escrever. Ela me ensinou mais, muito mais. Por causa dela descobri que os livros me fascinam e que ensinar é bom.

Ah! Ia me esquecendo. Também não sei nadar.

APÊNDICE C – Instrumento mediador da situação desencadeadora de aprendizagem 3**Livro:**

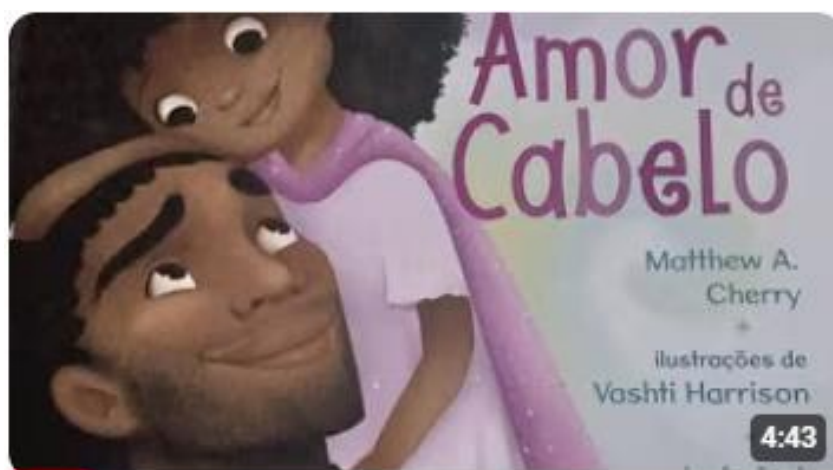
Sinopse: “Coraline ouviu de Pedrinho a pergunta que achou difícil: me empresta o lápis cor de pele? Aí começou a aventura da menina que fica indagando qual seria a cor da pele. Ela olhou todas as cores de sua caixa de lápis. Pequena, tinha apenas doze. Coraline repassou todas as cores e descobriu maravilhada que cada cor de pele é bonita, cada cor tem uma razão, cada cor significa uma pessoa, um jeito de ser. De cor em cor, ela percebeu que não importa o tom de pele, todos são iguais. E então também soube que linda é a cor de sua pele. Assim, Alexandre Rampazo mostrou a diversidade e a unidade deste mundo. As cores não servem para diferenciar, mas para tornar tudo mais belo. Imagine a monotonia de um mundo cheio de gente de uma cor só? A beleza é a multiplicidade. Daria para Rampazo fazer meninos e meninas com todas as cores do mundo?”

Desenho proposto para verificar o uso do lápis “cor de pele”



**APÊNDICE D – Instrumentos mediadores da situação desencadeadora
de aprendizagem 4**

Curta-metragem



**AMOR DE CABELO/HAIR LOVE - LITERATURA
INFANTIL AFROCENTRADA**

Questões sobre o curta:

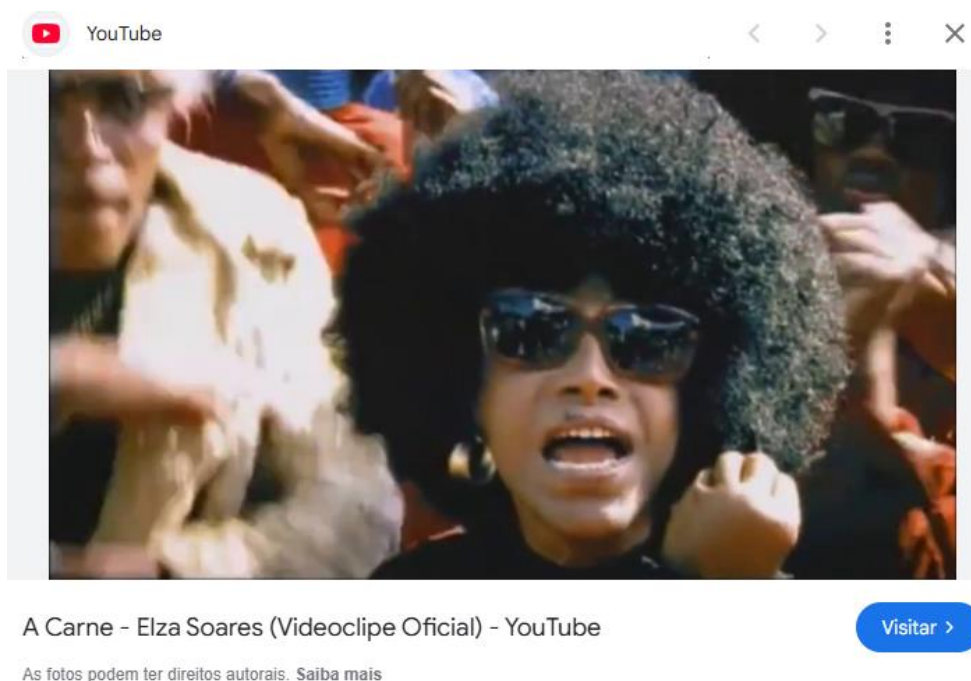
- Por que o pai queria colocar uma touca no cabelo da filha?
- Por que pai e filha ficaram chateados? Será que foi apenas pelo fato de não terem conseguido arrumar os cabelos?
- Qual a importância do vlog? Era apenas para ensinar penteados?
- Por que Zuri queria tanto fazer aquele penteado?
- Qual a trilha sonora tocada no encontro no hospital entre mãe e filha?
- Por que a mãe usava um lenço?
- O a menina levou para a mãe que a fez tirar o lenço?
- Qual a mensagem da autora?

Questões reflexivas:

- Qual a cor da sua pele?
- Como é seu cabelo?
- Você gosta dele? Por quê? O que mudaria?
- Como é viver em um país racista?

APÊNDICE E – Instrumentos mediadores da situação desencadeadora de aprendizagem 5

Vídeo da música “A Carne”



Letra da música:

A Carne (Canção de Elza Soares, 2002)

A carne mais barata do mercado

É a carne negra

(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)

Se liga aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra

A carne mais barata do mercado é a carne negra

A carne mais barata do mercado é a carne negra

A carne mais barata do mercado é a carne negra

(Só-só cego não vê)

Que vai de graça pro presídio

E para debaixo do plástico

E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Dizem por aí)
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, meu irmão
O cabra que não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador eleito
Mas muito bem intencionado
E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guarda o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
Se liga aí
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Na cara dura, só cego que não vê)
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Na cara dura, só cego que não vê)
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Tá, tá ligado que não é fácil, né, né mano?)
Negra, negra
Carne negra
É mano, pode acreditar
A carne negra