



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA SILVA SANTOS

**SENTIDOS DE SER E FAZER A UNIVERSIDADE: trajetórias de grupos de militância
negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia**

BELO HORIZONTE – MG
Faculdade de Educação da UFMG
Fevereiro 2021

JULIANA SILVA SANTOS

SENTIDOS DE SER E FAZER A UNIVERSIDADE: trajetórias de grupos de militância negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Lucia Castanheira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia Silva Souza

BELO HORIZONTE – MG
Faculdade de Educação da UFMG
Fevereiro 2021

S237s
T

Santos, Juliana Silva, 1985-

Sentidos de ser e fazer a universidade [manuscrito] : trajetórias de grupos de militância negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia / Juliana Silva Santos. - Belo Horizonte, 2021.
291 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Lucia Castanheira.
Coorientadora: Ana Lúcia Silva Souza.
Bibliografia: f. 280-291.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Relações raciais -- Teses. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Relações étnicas -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Educação -- Relações raciais -- Teses. 6. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 7. Ensino superior -- Relações raciais -- Minas Gerais -- Teses. 8. Ensino superior -- Relações étnicas -- Minas Gerais -- Teses. 9. Universidades e faculdades -- Relações raciais -- Teses. 10. Universidades e faculdades -- Relações étnicas -- Teses. 11. Estudantes negros -- Identidade racial -- Teses. 12. Estudantes universitários -- Identidade racial -- Teses. 13. Estudantes universitários -- Atividades Políticas -- Teses. 14. Negros -- Identidade racial -- Teses. 15. Discriminação na educação -- Teses.

I. Título. II. Castanheira, Maria Lucia. III. Souza, Ana Lúcia Silva. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

SENTIDOS DE SER E FAZER A UNIVERSIDADE: trajetórias de grupos de militância negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia

JULIANA SILVA SANTOS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientador
FaE/UFMG

Prof(a). Ana Lucia Silva e Souza
UFBA

Prof(a). Kassandra da Silva Muniz
UFOP

Prof(a). Telma Borges da Silva
UFMG

Prof(a). Luanda Sito
Univesidad de Antioquia

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 22 de março de 2021.

*Dedico este trabalho ao futuro, na esperança de dias
melhores, pra mim e pra você.*

AGRADECIMENTOS

Aos integrantes do CCN e do CERI, agradeço pela acolhida, pelas histórias de vida gentilmente cedidas e pela confiança depositada em mim. Eu sou, e este trabalho é, porque nós somos.

À professora Lalu, pelos diálogos construtivos e pelas orientações tão amigáveis. Obrigada pela amizade, por acreditar em mim e na proposta desta pesquisa.

À professora Analu, pela maravilhosa parceria na orientação. Obrigada pela generosidade em acolher este trabalho com tanto carinho.

Às companheiras de trajetória de pesquisa, Andreza, Luciana e Terezinha. Tudo ficou mais tranquilo tendo vocês como colegas.

Aos professores da Faculdade de Educação, em especial aos da Linha de Educação e Linguagem, que muito gentilmente compartilharam saberes e experiências no decorrer das aulas.

À CAPES, pela bolsa que permitiu o desenvolvimento deste estudo nos primeiros meses do Doutorado;

Ao IFMG *campus* Ibirité, pela concessão do afastamento docente nos momentos finais e cruciais para a realização deste estudo.

Ao Maurício, pelo apoio amoroso e, mais uma vez, incondicional. Seu amparo está presente em cada uma dessas páginas.

A minha família, por ter despertado em mim o interesse pelos livros.

As minhas amigas e amigos de jornada, pelas palavras que acalmaram o coração em momentos de dúvida;

À UFMG, por mais uma oportunidade de aprender;

A Deus, pela vida que me permite buscar essas oportunidades.

A minha ancestralidade, aos que vieram antes e aos mais velhos, que lutaram incansavelmente para que hoje esta pesquisa fosse possível.

Minha mãe dizia que o mundo é assim mesmo.

Fiquei furiosa:

- Ah! Comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é. (Carolina Maria de Jesus. Diário de Bitita)

Resumo

O objetivo desta tese foi compreender os sentidos das práticas de letramento acadêmico construídos em ações de dois grupos de estudantes que fazem parte da militância negra da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): o *Centro de Convivência Negra* (CCN) e o *Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade* (CERI). O desenvolvimento da pesquisa foi baseado nas concepções teóricas dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, [1995] 2018; HEATH, 1982; GEE, [1990] 2008; BARTON e HAMILTON, [1998] 2012), dos letramentos acadêmicos (LEA e STREET, 1998, 2014; LILIS e SCOTT, 2008; ZAVALA, 2010; LILLIS *et al.*, 2015; SITO, 2016), dos letramentos de reexistência (SOUZA, 2009, 2011), dos estudos pós-coloniais (HALL, 2011; SANTOS, 2002, 2008; SANTOS e MENESES, 2009) e das relações étnico-raciais (GOMES, 2012, 2017). A abordagem teórico-metodológica para a geração e a análise de dados foi baseada na perspectiva etnográfica (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA *et al.*, 2001). A partir da observação das atividades realizadas pelos grupos, foram gerados materiais para análise, como gravações em áudio; notas de campo; registro de imagens do espaço físico ocupado pelos participantes; mensagens e imagens trocadas *on-line* via redes sociais. A abordagem dos letramentos acadêmicos que foi mobilizada neste trabalho é aquela encontrada em Lea e Street (2014) e apreendida a partir da construção de significados, das identidades e relações de poder, ressaltando o que é considerado conhecimento relevante em contextos acadêmicos específicos. De forma a melhor operacionalizar a análise dos dados, dois conceitos foram focalizados: as noções de agência (ZAVALA, 2011) e de identidade (IVANIČ, 1994, 1998; HALL, 2011). A concepção de agência utilizada nesta pesquisa favoreceu a compreensão dos estudantes não como reprodutores de conceitos, mas como sujeitos agentes que criam estratégias para atuar em seu contexto social, muitas vezes negociando os modos de produção e reprodução do conhecimento. Já a noção de identidade, entendida como construções socioculturais manifestas na interação com o outro, possibilitou a percepção dos sentidos impressos nas práticas sociais em que os participantes da pesquisa se engajaram. Ambas as categorias foram relevantes, pois favoreceram a apreensão do caráter plural, situado e passível à transformação dos letramentos como prática social. As análises apontaram que os grupos que participaram desta pesquisa, considerando o histórico e a conservação do racismo nas relações brasileiras, criavam atividades que se configuravam em espaços de pertencimento acadêmico para estudantes negros, além de propiciarem elos entre a universidade e a comunidade do entorno. Nessas atividades, foi possível perceber, ainda, práticas sociais de uso da linguagem em que foram consideradas as identidades sociais dos sujeitos envolvidos; além de ações que buscavam tornar presentes diferentes culturas para propiciar a permanência exitosa de estudantes negros no espaço universitário. As análises também permitiram aproximações com a abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, concepção encontrada em trabalhos como os de Lillis e Scott (2008) e Lillis *et al.* (2015). Conforme essa perspectiva, nas ações desenvolvidas pelos participantes foi possível depreender questionamentos a convenções hegemônicas na produção de conhecimentos, a busca pelo reconhecimento de perspectivas trazidas por estudantes, a negociação de paradigmas acadêmicos, entre outros aspectos que colocam em cena tensionamentos e a busca pelo reconhecimento de saberes que remontam Sul metafórico e epistêmico.

Palavras-chave: letramentos; letramentos acadêmicos; universidade; relações étnico-raciais; agência; identidades; práticas transformadoras.

Abstract

The aim of this dissertation was to understand the meanings of academic literacy practices constructed on the actions of two groups of students who are part of the black activism of the Federal University of Minas Gerais (UFMG): the *Centro de Convivência Negra* (CCN) and the *Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade* (CERI). The development of the research was based on the theoretical conceptions of the New Literacy Studies (STREET, 1984, [1995] 2018; HEATH, 1982; GEE, [1990] 2008; BARTON and HAMILTON, [1998] 2012), the academic literacies (LEA and STREET, 1998, 2014; LILLIS and SCOTT, 2008; ZAVALA, 2010; LILLIS *et al.*, 2015; SITO, 2016), the reexistence literacies (SOUZA, 2009, 2011), the post-colonial studies (HALL, 2011; SANTOS, 2002, 2008; SANTOS and MENESES, 2009) and ethnic-racial study relations (GOMES, 2012, 2017). The theoretical-methodological approach to data generation and analysis was based on the ethnographic perspective (GREEN, DIXON and ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA *et al.*, 2001). Based on the observation of activities performed by the groups, it was generated some material for analysis that included audio recordings; field notes; registration of images of the physical space occupied by the participants; messages and images exchanged online through social networks. The approach to academic literacies that was mobilized in this work may be found in Lea and Street (2014) and is understood from the construction of meanings, identities and power relations, highlighting what is considered relevant knowledge in specific academic contexts. In order to better operationalize the data analysis, two concepts were focused in this work: the notions of agency (ZAVALA, 2011) and identity (IVANIČ, 1994, 1998; HALL, 2011). The concept of agency used in this research favored to comprehend the students not as reproducers of theories, but as agent subjects who create strategies to act in their social context, often negotiating the modes of production and reproduction of knowledge. The notion of identity, understood as socio-cultural constructions expressed in social interactions, allowed the apprehension of meanings imprinted in social practices in which the participants of this study were engaged in. Both categories were relevant, as they favored understandings of the plural, situated and transformative characteristic of literacies as a social practice. The analyzes showed that the groups that participated in this research, considering the history and the preservation of racism in Brazilian relations, made up activities that were configured into spaces of academic belonging for black students, in addition to favoring links between the university and the surrounding community. In these activities, it was also possible to perceive social practices of language use in which were taken into account the social identities of the subjects involved; in addition to actions that sought to make present different cultures in order to provide prosperous belonging of black students to the university space. The analyzes also allowed approximations with the transforming approach of academic literacies, a concept found in works such as those by Lillis and Scott (2008) and Lillis *et al.* (2015). In accordance with this perspective, in the actions developed by the participants it was possible to apprehend questionings of dominant conventions in the production of knowledge, the pursuit for valuing perspectives brought by students, the negotiation of academic conventions among other aspects that brings into play tensioning and the search for recognition of knowledge that goes back to the metaphorical and epistemic South.

Keywords: literacies; academic literacies; university; ethnic-racial relations; agency; identities; transformative practices.

Resumen

El objetivo de esta tesis fue comprender los significados de las prácticas de literacidad académica construidas a partir de las acciones de dos grupos de estudiantes que forman parte del activismo negro de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG): el *Centro de Convivência Negra* (CCN) y el *Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade* (CERI). El desarrollo de la investigación se basó en las concepciones teóricas de los Nuevos Estudios de Literacidad (STREET, 1984, [1995] 2018; HEATH, 1982; GEE, [1990] 2008; BARTON y HAMILTON, [1998] 2012), de las literacidades académicas (LEA y STREET, 1998, 2014; LILIS y SCOTT, 2008; ZAVALA, 2010; LILLIS *et al.*, 2015; SITO, 2016), literacidades de reexistencia (SOUZA, 2009, 2011), estudios poscoloniales (HALL, 2011; SANTOS, 2002, 2008; SANTOS y MENESES, 2009) y relaciones étnico-raciales (GOMES, 2012, 2017). El enfoque teórico-metodológico para la generación y análisis de datos se basó en la perspectiva etnográfica (GREEN, DIXON y ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA *et al.*, 2001). A partir de la observación de las actividades realizadas por los grupos, se generaron materiales de análisis, como grabaciones de audio; notas de campo; registro de imágenes del espacio físico ocupado por los participantes; mensajes e imágenes intercambiados en línea a través de las redes sociales. El enfoque de literacidades académicas que se movilizó en este trabajo es el encontrado en Lea y Street (2014) y aprehendido desde la construcción de significados, identidades y relaciones de poder, destacando lo que se considera conocimiento relevante en contextos académicos específicos. Con el fin de operacionalizar mejor el análisis de datos, se enfocaron dos conceptos: las nociones de agencia (ZAVALA, 2011) e identidad (IVANIČ, 1994, 1998; HALL, 2011). El concepto de agencia utilizado en esta investigación favoreció la comprensión de los estudiantes no como reproductores de conceptos, sino como sujetos agentes que crean estrategias para actuar en su contexto social, a menudo negociando los modos de producción y reproducción del conocimiento. La noción de identidad, entendida como construcciones socioculturales manifestadas en la interacción con el otro, posibilitó la percepción de los significados impresos en las prácticas sociales en las que participaron los investigadores. Ambas categorías fueron relevantes, ya que favorecieron la aprehensión del carácter plural, situado y sujeto a la transformación de las literacidades como práctica social. Los análisis mostraron que los grupos que participaron en esta investigación, considerando la historia y conservación del racismo en las relaciones brasileñas, crearon actividades que se configuraron en espacios de pertenencia académica para estudiantes negros, además de brindar vínculos entre la universidad y la comunidad circundante. En estas actividades, también fue posible percibir prácticas sociales de uso del lenguaje en las que se consideraron las identidades sociales de los sujetos involucrados; además de acciones que buscaban hacer presentes diferentes culturas para que los estudiantes negros pudieran permanecer exitosamente en el espacio universitario. Los análisis también permitieron aproximaciones con el enfoque transformador de las literacidades académicas, concepto que se encuentra en trabajos como los de Lillis y Scott (2008) y Lillis *et al.* (2015). Según esta perspectiva, en las acciones desarrolladas por los participantes fue posible comprender interrogantes sobre las convenciones hegemónicas en la producción de conocimiento, la búsqueda del reconocimiento de perspectivas aportadas por los estudiantes, la negociación de paradigmas académicos, entre otros aspectos que ponen en juego las tensiones y la búsqueda del reconocimiento del conocimiento que se remonta al Sur metafórico y epistémico.

Palabras clave: literacidades; literacidades académicas; universidad; relaciones étnico-raciales; agencia; identidades; prácticas transformadoras.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Símbolo Adinkra Sankofa e sua variação.....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 2: Portão esculpido com símbolo Sankofa.....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 3: Placa oficial da sala do CCN.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 4: Quadro de horários do funcionamento da sala do CCN.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 5: Vista interna da sala do CCN: mesa de reuniões.....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 6: Vista interna da sala do CCN: personalidades negras, computador para uso dos estudantes em geral e estação de trabalho dos bolsistas.....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 7: Porta da sala do CCN: arte de identificação da sala, horário de funcionamento e divulgação de edital de cotas raciais em concurso público para docente da FAFICH.....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 8: Vista interna da sala do CCN: biblioteca, personalidades negras e arquivos.....</i>	<i>109</i>
<i>Figura 9: Divulgação das reuniões do grupo de estudos – CERI.....</i>	<i>112</i>
<i>Figura 10: Reunião aberta do CERI: saúde da população indígena.....</i>	<i>112</i>
<i>Figura 11: Imagens de personalidades negras na parede da sala do CCN.....</i>	<i>139</i>
<i>Figura 12: Capa da programação da atividade "I Novembro Negro da UFMG".....</i>	<i>141</i>
<i>Figura 13: Organização da sala do CCN para a mesa redonda: saúde mental da população negra - 12/11/2018.....</i>	<i>142</i>
<i>Figura 14: Vista da sala do CCN: Tecidos coloridos sobre as mesas, imagens de personalidades negras ao fundo da sala.....</i>	<i>142</i>
<i>Figura 15: Quadro de avisos do CCN.....</i>	<i>143</i>
<i>Figura 16: Livros sobre uma mesa da sala do CCN.....</i>	<i>143</i>
<i>Figura 17: Estante de livros, quadro de avisos, tecido de ornamentação da sala do CCN..</i>	<i>144</i>
<i>Figura 18: Livros sobre uma mesa da sala do CCN. Fonte: dados da pesquisadora.....</i>	<i>144</i>
<i>Figura 19: Revistas sobre uma mesa da sala do CCN.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 20: Folhetos informativos na mesa da sala do CCN.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 21: Conversa via WhatsApp em grupo do CERI: convite para a realização de cartazes de denúncia sobre racismo.....</i>	<i>151</i>
<i>Figura 22: Cartaz ao centro da roda de conversa para a recepção de calouros negros e indígenas de 2019 realizada pelo CERI.....</i>	<i>154</i>
<i>Figura 23: Chamada para recepção de calouros negros e indígenas no grupo de WhatsApp do CERI.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 24: Imagem ampliada: divulgação da recepção de calouros negros e indígenas do CERI.....</i>	<i>156</i>
<i>Figura 25: Apresentação do projeto Negristória – CERI (Frente).....</i>	<i>158</i>
<i>Figura 26: Apresentação do projeto Negristória – CERI (Verso).....</i>	<i>158</i>
<i>Figura 27: Machado de Assis no projeto Negristória – CERI.....</i>	<i>159</i>
<i>Figura 28: Machado de Assis no projeto Negristória – CERI (continuação).....</i>	<i>159</i>
<i>Figura 29: Machado de Assis no projeto Negristória – CERI (continuação).....</i>	<i>159</i>
<i>Figura 30: Boletim informativo sobre o CCN.....</i>	<i>184</i>
<i>Figura 31: Boletim informativo do CCN: proposta.....</i>	<i>187</i>
<i>Figura 32: Boletim informativo do CCN: proposta (continuação).....</i>	<i>187</i>
<i>Figura 33: Boletim informativo do CCN: o que foi e está sendo feito.....</i>	<i>190</i>
<i>Figura 34: I Colóquio contra o genocídio do povo negro.....</i>	<i>191</i>
<i>Figura 35: Visita de alunos da Educação Básica ao CCN.....</i>	<i>201</i>
<i>Figura 36: Cartaz com planejamento de atividades do CERI para 2019 - 27/02/2019.....</i>	<i>207</i>
<i>Figura 37: Arte na parede do CRJ e reunião do CERI no CRJ.....</i>	<i>207</i>
<i>Figura 38: Reunião do CERI no CRJ.....</i>	<i>207</i>
<i>Figura 39: Foto compartilhada no grupo de conversas do CERI por meio do aplicativo WhatsApp durante o desenvolvimento de uma aula.....</i>	<i>229</i>

<i>Figura 40: Encontro do grupo de estudos – CERI: saúde da população negra</i>	<i>241</i>
<i>Figura 41: Formulário para participação em encontro do CERI.....</i>	<i>242</i>
<i>Figura 42: Mensagem de WhatsApp no grupo do CERI.....</i>	<i>247</i>
<i>Figura 43: Mensagem de WhatsApp no grupo do CERI (continuação).....</i>	<i>247</i>
<i>Figura 44: Mensagem de WhatsApp no grupo do CERI (continuação).....</i>	<i>247</i>
<i>Figura 45: Divulgação Festa e palestra sobre independência da Guiné-Bissau.....</i>	<i>251</i>

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Representação da lógica de investigação do processo analítico</i>	<i>80</i>
<i>Quadro 2: Atividades do CCN e seu modo de desenvolvimento</i>	<i>118</i>
<i>Quadro 3: Atividades do CERI e seu modo de desenvolvimento</i>	<i>128</i>
<i>Quadro 4: Evento de letramento: Visita de estudantes de uma escola pública municipal de Belo Horizonte ao CCN – 20/09/2018.....</i>	<i>198</i>
<i>Quadro 5: Evento de letramento: palestra “história do movimento negro” – CERI – 26/09/2018</i>	<i>219</i>
<i>Quadro 6: Sequência interacional durante uma reunião de organização do CCN.....</i>	<i>253</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Visão geral dos dados e seu período de geração – Centro de Convivência Negra (CCN) e Grupo de Estudo sobre Negritude e Interseccionalidade (CERI).....</i>	<i>82</i>
<i>Tabela 2: Calendário do trabalho de campo no CCN e no CERI - 2018-2019: encontros e reuniões presenciais.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabela 3: Modalidades de ingresso na UFMG - CCN e CERI.....</i>	<i>113</i>

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CCN – Centro de Convivência Negra

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CERI – Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade

CRJ – Centro de Referência da Juventude

D.A – Diretório Acadêmico

DAAB – Diretório Acadêmico Alfredo Balena

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DENEM – Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina

FAE – Faculdade de Educação

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FM – Faculdade de Medicina

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICEX – Instituto de Ciências Exatas

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

NEL – Novos Estudos do Letramento

NLG – *New London Group*

NLS – *New Literacy Studies*

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PNS – Pesquisa Nacional de Saúde

Prograd – Pró-Reitoria de Graduação

Prouni – Programa Universidade para Todos

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPPIR – Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TEN – Teatro Experimental do Negro

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Símbolos	Descrição
Sinais de convenção ortográfica:	Vírgula (,): pequena pausa Ponto final (.): interrupção da fala pelo emissor Ponto de interrogação (?): entonação de dúvida ou pergunta Ponto de exclamação (!): entonação de surpresa
(())	Comentários da analista: os parênteses serão utilizados no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Poderá ocorrer, também, entre um turno e outro.
(+)	Pausas e silêncios: (+) para cada 0.5 segundo. Para pausas maiores do que 1.5 segundo, será indicado o tempo. Ex.: (2.5).
[Sobreposição de vozes: quando a concomitância de falas não ocorrer desde o início do turno, mas a partir de determinado ponto da fala.
[[Falas simultâneas: quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
()	Dúvidas ou suposições: quando não for compreendida parte da fala. Os “()” virão acompanhados da expressão “incompreensível” ou a suposição do que se tiver ouvido.
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte: uso de maiúscula na sílaba ou palavra pronunciadas com ênfase ou acento mais forte do que o habitual.
/	Truncamentos bruscos: quando o falante cortar a unidade ou for interrompido.
... ou /.../	Transcrição parcial ou eliminação de uma parte da fala: quando no início e no final de uma transcrição, indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Entre duas barras, as reticências indicam um corte na produção de alguém.
:	Alongamento de vogal: os dois pontos podem ser repetidos a depender da duração do alongamento.
-----	Silabação: quando uma palavra é pronunciada silabicamente.
Repetições de letra, sílaba ou palavra	Repetições: reduplica-se a parte repetida, letra, sílaba ou palavra.
eh, ah, uhum, ahã	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns são bastante comuns, como: eh, ah, oh, ih, ahã, entre outros.

As convenções de transcrição foram baseadas e adaptadas a partir de Marcuschi (2003). Para as entonações de dúvida, exclamação, pausa curta e ponto final, foram mantidos os sinais de convenção ortográfica. Todos os nomes utilizados nas transcrições e em outros trechos da tese são fictícios, exceto o da pesquisadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – SITUANDO PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	19
A inserção dessa pesquisa nos estudos dos letramentos.....	23
A organização dos capítulos da tese.....	25
1 “SE VOCÊ QUER ENTENDER COMO A LEITURA E A ESCRITA FUNCIONAM, NÃO OLHE PARA ELAS DIRETAMENTE”: OS ESTUDOS DO LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL E OUTROS DIÁLOGOS TEÓRICOS POSSÍVEIS	28
1.1 Os Novos Estudos do Letramento	30
1.2 Desdobramentos dos NEL: considerações sobre os letramentos acadêmicos.....	36
1.2.1 <i>Abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos: olhares para os letramentos como prática social</i>	38
1.3 Considerações sobre identidades nos estudos dos letramentos	42
1.3.1 <i>Identidades e relações culturais</i>	45
1.3.2 <i>A noção de agência no campo dos letramentos</i>	46
1.4 Movimento <i>hip-hop</i> e escritas afirmativas: aproximações entre os estudos dos letramentos à temática étnico-racial	50
1.5 Algumas considerações sobre os estudos pós-coloniais.....	55
1.5.1 <i>Contribuições teóricas das Epistemologias do Sul, sociologia das ausências e das emergências</i>	57
2 A INSERÇÃO DESSA PESQUISA NOS ESTUDOS DE BASE ETNOGRÁFICA: CONCEITOS DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	61
2.1. Primeiras considerações: cultura e abordagem etnográfica.....	62
2.2 O processo reflexivo e a apresentação de alguns conceitos empregados na abordagem etnográfica: perspectiva ética, êmica, <i>rich points</i> , geração e coleta de dados.....	66
2.2.1. Primeiros contatos com os participantes do CCN e do CERI: considerações sobre a escolha da temática de pesquisa e a entrada em campo	73
2.3 A conformação da lógica de pesquisa	77
2.3.1. <i>Os materiais gerados para análise</i>	81
2.3.1.1 <i>O período de permanência em campo e considerações sobre a geração virtual de dados</i>	83
2.4 Entrevistas, triangulação teórico-metodológica desenvolvida na tese e as diretrizes para o processo interpretativo dos dados	86
3 UM OLHAR HISTÓRICO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTOS DESENVOLVIDAS PELA POPULAÇÃO NEGRA	89
3.1 Considerações sobre raça e diversidade dos movimentos sociais negros	90
3.2. Um resgate histórico sobre população negra e educação: estratégias de resistência.....	93
3.2.1 <i>O movimento negro do passado aos nossos dias: diversidades de agência e resistência ao racismo epistêmico</i>	98
3.3 O Centro de Convivência Negra – CCN e seus participantes	105
3.4 O Centro de Estudos Raça e Interseccionalidade – CERI e seus participantes.....	109
4 UM OLHAR EXPLORATÓRIO PARA AS ATIVIDADES DOS GRUPOS: O QUE FAZEM O CCN E O CERI POR UMA UNIVERSIDADE MAIS INCLUSIVA?	115
4.1. Um panorama das atividades realizadas pelos integrantes do CCN e do CERI.....	116
4.1.1 <i>Mapeamento das atividades realizadas pelos participantes do CCN</i>	117
4.1.2 <i>Mapeamento das atividades realizadas pelos participantes do CERI</i>	127

4.2 A construção de espaços interacionais pelos grupos de militância negra para a (re)construção de práticas de letramento acadêmico	137
4.2.1 A (re)construção do espaço: a sala do CCN.....	137
4.2.2 O posicionamento de identidades negras na universidade: agência em coletividade	147
4.2.2.1 O valor social agregado ao curso de Medicina e política de cotas raciais: contextualizando a agência do CERI	147
5 AGÊNCIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: MEIOS PARA PERMANE(SER) NA UNIVERSIDADE.....	162
5.1 A vivência dos estudantes e o acesso a práticas de letramento: análises das entrevistas	162
5.1.1 Memórias da escolarização e suas influências em práticas de letramento acadêmico	163
5.1.2 Pertencimento e acesso a práticas de letramento acadêmico.....	171
5.1.3 O CCN como agência de letramento para a compreensão das relações raciais brasileiras	173
5.1.4 O CERI como agência de letramento: a viabilização da permanência e a democratização do acesso à Universidade para estudantes e a comunidade em geral.....	176
6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES NEGROS AO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS ESCRITOS E DE AÇÕES PROMOVIDAS PELO CCN E O CERI	182
6.1 O boletim informativo do CCN: análise de uma produção escrita do grupo e dos usos de letramentos acadêmicos para o pertencimento de estudantes negros na universidade.....	183
6.2 Visita de estudantes da Educação Básica ao CCN: o pertencimento para além dos muros da universidade	197
6.3. Quem pode fazer (a) universidade? Análise de um cartaz produzido pelo CERI e o acesso de corpos negros ao espaço acadêmico.....	206
7 O QUESTIONAMENTO DAS ESTRUTURAS ACADÊMICAS, DIÁLOGOS ENTRE SABERES E CONVIVÊNCIA CULTURAL: CAMINHOS PARA UMA AGENDA TRANSFORMADORA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS	216
7.1 O questionamento sobre a ausência de referências negras e indígenas na bibliografia das disciplinas: ações do CERI para práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos.....	218
7.2. Quem pode fazer (a) universidade? A agência mediadora do CERI.....	235
7.2.1 O papel mediador entre o lar e a universidade.....	237
7.2.2 O papel mediador entre a militância, a universidade e o Estado	239
7.2.3 O papel mediador entre universidade e sociedade	243
7.2.4 O papel mediador do CERI entre a universidade e estudantes negros e indígenas	246
7.3. Os usos dos letramentos para práticas transformadoras: a reunião de organização do CCN....	249
7.3.1 A remarcação da palestra: os letramentos como prática social na ação do CCN.....	262
CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Retornar ao passado, ressignificar o presente, construir o futuro”: por uma agenda transformadora dos letramentos acadêmicos	271
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	280

INTRODUÇÃO – SITUANDO PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Há mais nas práticas de letramento do que sonha a filosofia ocidental. (Brian Street, 2006)

A frase escolhida para abrir esta tese é parte de um trabalho de Brian Street (2006) e encontra eco nesta pesquisa, considerando-se a necessidade apresentada pelo autor de se compreender os letramentos a partir de perspectivas mais amplas. Em outras palavras, é preciso analisar a variedade e a complexidade inerentes às práticas sociais que compõem os letramentos e que, historicamente, foram abafadas por perspectivas ocidentais dominantes. À vista disso, é importante levar em consideração como relações de poder, de culturas, de histórias, de geografias, entre outros elementos de ordem social influenciam nas ações dos sujeitos, configurando práticas de letramento das salas de aula e de fora delas.

Com vistas a contribuir para essa discussão, esta tese versa sobre práticas de letramento, grupos de militância negra e Universidade. Não necessariamente nesta ordem, essas instâncias se relacionam em movimentações constantes, de disputas e de aproximações, que não são simétricas. Em meio a esse painel, este trabalho irá focar os letramentos produzidos no espaço acadêmico por dois grupos de militância negra que integravam o movimento negro¹ na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante o desenvolvimento deste estudo: o CCN (Centro de Convivência Negra) e o CERI² (Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade), tendo em vista o desenvolvimento de práticas sociais de leitura, escrita, militância antirracista, produção e resgate de conhecimentos no espaço acadêmico.

O meu interesse em investigar as práticas de letramento acadêmico a partir de grupos de militância negra da UFMG não se deu de maneira fortuita, mas sim de um histórico que envolve diversas instâncias, como a minha trajetória pessoal, o contexto político atravessado pelo país e pelas universidades públicas, a ampliação do debate étnico-racial em todo o mundo e a busca, motivada principalmente por movimentos sociais negros e indígenas, pela manutenção e pelo reconhecimento da contribuição desses povos em diversas áreas do conhecimento. Apesar de distintos, entendo que esses campos se relacionam, o que acontece a partir de um fio que surge quando revisito minha trajetória escolar.

Na primeira metade dos anos 1990, quando iniciei a pré-escola e, logo depois, o Ensino Fundamental, na cidade de Belo Horizonte – MG, as referências marcadas nos corpos e as que

¹ É preciso ressaltar que o CCN e o CERI não são os únicos grupos do movimento negro presente na UFMG e tampouco falam em nome dos demais. Ambos são exemplos desses grupos, que possuem modos de funcionamento diversos.

² A sigla e o nome do grupo foram modificados para preservar a identidade dos estudantes integrantes.

se remetessem a elementos de culturas negras ou africanas, a exemplo de adornos ou roupas, do uso de cabelos naturalmente crespos ou de expressões religiosas ligadas a um enraizamento ao continente africano, eram, na maioria das vezes, vistas com desconfiança ou recebidas com manifestações explícitas ou não de racismo. Lembro-me, certa feita, de ter levado um filme para a minha turma de escola assistir, a pedido de uma coordenadora pedagógica. Era a 4ª série, formada por crianças entre dez e onze anos de idade, na rede estadual de ensino. O filme era uma produção *hollywoodiana* comum para a época e trazia elementos que remetiam ao conto de fadas *Cinderela*. No desenrolar da trama, a protagonista da história, uma menina branca, conhece uma menina negra no colégio interno de classe alta em que passara a viver. A menina negra, que quase não falava na história, era uma serviçal e vivia em condições de exploração no internato em que a protagonista passara a viver por uma reviravolta do enredo. Essa menina negra, que não estudava no internato, não tinha família e nem história, foi salva na trama à medida que a protagonista branca promovia ações contra a condição de exploração em que passou a viver e na qual a menina negra já vivia. Essa menina negra sem história não era dona de vestidos pomposos, não estudava na escola, não reclamava de sua condição, não era revolucionária como a protagonista. Ela somente recebia, somente era salva pela personagem principal, só era coadjuvante e só inspirava pena. Um filme bastante comum para os anos 1990, ou antes, em que pessoas negras eram comumente retratadas como passivas no contexto em que viviam, sendo salvas por um personagem branco virtuoso.

A referida coordenadora pedagógica, a qual havia me solicitado para levar o filme à escola, não pode terminar de assisti-lo. Então, ao se encontrar comigo pelo corredor, perguntou-me sobre o desfecho da história, ao que eu iniciei meu relato: “depois que aquela menina negra...”. Nesse momento, fui interrompida pela coordenadora, que disse: “não, negra não, não fale assim dela, coitadinha!” Depois da repreensão, não me lembro se terminei de contar o desenlace do filme e se o fiz, como o fiz. Anos depois, dada a relevância desse acontecimento em minha trajetória escolar, pude refletir sobre o fato e assimilar, com base em estudos sobre relações étnico-raciais, que o signifiante “negro” era associado a características negativas, assim como a pena verbalizada pela coordenadora; não devendo, portanto, ao menos ser mencionado.

Para além de produções audiovisuais e conversas cotidianas, esse apagamento se estendia para o espaço das salas de aula. Nas disciplinas do Ensino Fundamental, não me recordo de serem citadas as contribuições dos negros na construção da nação; aliás, nos espaços em que estudei, a população negra só era referenciada em comemorações do folclore, por meio de figuras como o saci ou o negrinho do pastoreio, ou para tratar da escravidão, sempre de um

ponto de vista que remetia à passividade e à normalidade que o regime escravista representou para a humanidade.

No Ensino Médio, pouca coisa mudou, ao passo que as estatísticas sobre evasão escolar de jovens negros se faziam visíveis nas salas de aula que frequentei. Todavia, esse quadro não era, em geral, problematizado por professores ou por gestores, mas visto como acontecimento natural da vida, mesmo considerando-se o fato de que o grupo negro (pretos e pardos) representa em torno de 54% da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³. Assim, a partir desse panorama, é preciso pensar nos mecanismos sociais que perpetuam as diferenças expressas: quais valores presentes em nossa sociedade contribuem para essa realidade? De que modo o histórico da população negra é abordado nas práticas de letramento, seja na Educação Básica, seja na Superior? Quais visões sobre os letramentos imperam no espaço escolar e como isso afeta os estudantes?

Quanto à presença de jovens negros nas Universidades, ao longo dos anos 2000, políticas de expansão de acesso ao Ensino Superior foram implementadas no país, como o Programa Universidade Para Todos – Prouni; a Lei 12.711/2012, lei de cotas; o financiamento de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras políticas para o acesso e a permanência, as quais têm contribuído para o aumento do número de pessoas negras nas universidades. Antes que a reserva de vagas para estudantes da rede pública, negros e indígenas se tornasse Lei Federal em 2012, diversas instituições de Ensino Superior, a exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), iniciaram propostas de reserva de vagas a candidatos negros e de baixa renda em seus vestibulares. No caso da UFMG, após o processo seletivo de 2009, a instituição adotou sua primeira modalidade de ação afirmativa, o chamado bônus sociorracial, de cuja decisão no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE eu pude participar como representante discente do Diretório Central dos Estudantes (DCE). A medida consistia em um bônus adicional de 10% à nota das provas dos candidatos que tivessem cursado os sete últimos anos da educação básica na rede pública. Outros 5% seriam somados para os candidatos nessa condição e que se autodeclarassem negros, totalizando um acréscimo de 15% à nota final do vestibular. Foi também nesse período⁴, dado o maior ingresso de pessoas negras, indígenas e de baixa renda nas universidades, que esses sujeitos impulsionaram o desenvolvimento de pesquisas na temática étnico-racial, abrindo espaço para os primeiros Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (os NEABs ou NEABIs).

³ Dados de 2014.

⁴ Primeira metade dos anos 2000.

Já no período de tempo em que esta tese foi desenvolvida, entre os anos de 2017 e 2020, o cenário vivenciado pelas universidades passou por mudanças consideráveis. No ano de 2016, o país assistiu ao *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, cujo governo era conhecido por buscar a manutenção das políticas de expansão do Ensino Superior. Outras mudanças ocorridas nesse período foram a ascensão considerável de discursos reacionários e o início de uma série de ataques e cortes orçamentários direcionados às universidades públicas. Contudo, não obstante a esses retrocessos, no Doutorado, encontrei-me envolta em um novo contexto da Educação Superior. Isso porque, a despeito dos ataques à educação pública, a quantidade de estudantes negros na UFMG e em outras universidades já era visivelmente maior, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. Desse modo, diferentemente de décadas anteriores, a maior difusão da informação permitiu que a população negra pudesse ter maior ciência sobre manifestações de racismo, favorecendo denúncias. No caso da UFMG, diferente do que ocorria em décadas anteriores, houve a criação de grupos por iniciativa de estudantes que se organizavam em torno da temática étnico-racial. Não se tratavam dos NEABs ou NEABIs, cuja grande maioria foi criada nas universidades brasileiras a partir de 2003, normalmente por iniciativa de servidores das instituições. Os grupos de estudantes negros que eu começava a ver eram de formados por iniciativa própria de discentes de Graduação e Pós-Graduação, muitos deles surgidos no contexto do movimento político de ocupações de escolas e universidades em 2016; outros se fortaleceram a partir desse marco⁵. Nesse sentido, se o ressurgimento de uma onda política de caráter reacionário objetivava minar o acesso de minorias sociais às universidades, os movimentos de militância em diversos espaços sociais, dentre estes, aqueles ligados às universidades, reagiam, demonstrando que isso não mais seria possível. É de se entender, portanto, que os movimentos sociais que surgiram ou se recriaram a partir desse momento, não só na UFMG, mas em universidades e escolas de Educação Básica por todo o país, tinham um caráter eminentemente político.

Quanto à caracterização desses novos grupos de militância negra, é possível afirmar que existe semelhança de pautas àquelas defendidas pelos NEABs e NEABIs, como a busca pelo ingresso e a permanência das populações negra e indígena no Ensino Superior; mas, há diferenças em relação a estes. Assim, se os NEABs e NEABIs tinham como foco o debate pela legalidade e a implementação de cotas raciais para todo país, promovendo grande aumento da produção intelectual sobre a temática étnico-racial, os grupos de estudantes pós-ocupações de 2016 somam às suas reivindicações, por exemplo, a fiscalização na implementação das cotas

⁵ As ocupações foram uma das formas de resposta do movimento estudantil contra a PEC 241, a “PEC do teto de gastos”, as propostas do projeto “Escola sem Partido” e a medida provisória do Novo Ensino Médio.

raciais para o fim das fraudes no uso da política, além da busca por um pertencimento efetivo ao espaço universitário que envolva não apenas o ingresso, mas também o reconhecimento de suas identidades e trajetórias na produção de conhecimento acadêmico. Os sentidos da permanência acadêmica são, portanto, ampliados.

A partir desse cenário, ainda que os novos grupos de militância negra possam ser vistos como frutos do movimento negro brasileiro de forma mais ampla, esse processo não se dá sem diferenças. Como aponta Gomes (2017), o movimento negro constrói consensos, mas também possui ambiguidades e disputas internas, o que aponta para a multiplicidade de vozes, ideias e de perspectivas.

É por todo esse contexto, o qual envolve um olhar retrospectivo aos primeiros anos de minha trajetória escolar até a universidade, que fundamento a escolha da temática desta pesquisa. Mais ainda, considerando a inexistência de grupos de militância negra como o CCN e o CERI ao longo do tempo em que cursei a Graduação, senti-me instigada por compreender os sentidos das práticas sociais desenvolvidas por esses grupos de militância negra na universidade, o que eles fazem nesse espaço, quais as razões para a sua existência e quais as ações promovidas por eles. Por essa razão, esta tese foi desenvolvida no campo dos letramentos como prática social (Cf. STREET, 1984; [1995], 2018; BARTON e HAMILTON [1998], 2012; HEATH [1982]), mais especificamente pela perspectiva dos letramentos acadêmicos, como visto discorrer a seguir.

A inserção dessa pesquisa nos estudos dos letramentos

A perspectiva dos letramentos acadêmicos surgiu no Reino Unido em um contexto semelhante ao atravessado pelo Brasil no começo do século XXI: expansão universitária, com maior participação de grupos pertencentes a minorias linguísticas, como imigrantes e alunos internacionais, no caso britânico. Contudo, tal expansão foi acompanhada de discursos sobre queda dos padrões acadêmicos, tal como ocorreu no Brasil, quando emergiram argumentos contrários à implementação de cotas raciais antes da Lei 12.711/2012. Dessa forma, a escrita de estudantes oriundos de minorias linguísticas foi, então, tachada com o emblema do *déficit*, tal como apontam Lillis e Scott (2008), fato que motivou a busca por compreender os

letramentos a partir do espaço universitário, como sugere o trabalho inaugural do campo escrito por Mary Lea e Brian Street, em 1998⁶.

Para o desenvolvimento desta tese no campo dos letramentos acadêmicos e para além do espaço da sala de aula, direcionei a pesquisa a partir de duas categorias: agência (Cf. LILLIS *et al.* 2015; ZAVALA, 2011) e identidade (Cf. IVANIČ. 1994, 1998; STREET, 2006, 2010; HALL, 2011). A geração de dados foi feita a partir de uma perspectiva etnográfica como lógica de investigação (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005), abordagem esta que não se trata de um método, mas de um estudo da cultura de determinado grupo social com vistas a uma compreensão do que está acontecendo em um contexto e a significação de determinados acontecimentos no cotidiano de um grupo (BLOOME, 2012). Devido à abordagem etnográfica adotada nesta pesquisa, justifico a escrita desta tese em primeira pessoa. Segundo Oliveira (1998), a escrita em primeira pessoa favorece a distinção entre as diversas vozes que compõem a investigação etnográfica, dado que, dentre elas, há a voz do pesquisador ou pesquisadora que não deve ser omitida entre as demais. Assim, entre a pluralidade de vozes presentes nesta pesquisa, há também a da pesquisadora, que ocupa um lugar social. E, neste estudo, o lugar de mulher, negra e acadêmica conforma esta pesquisa desde a escolha desta temática, como busquei demonstrar no desenvolvimento da introdução desta tese.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa junto ao CCN e ao CERI, cheguei ao seguinte objetivo geral para esta tese: *compreender os sentidos das práticas de Letramento Acadêmico nas ações de grupos de estudantes de militância negra da UFMG*. Com base nesse objetivo, foi gerada a seguinte questão geral: *como as ações promovidas pelos grupos de militância negra, CCN e CERI, constituem práticas de letramento acadêmico e quais os sentidos implicados nessas práticas?* A fim de responder a essa questão e alcançar o objetivo proposto, considerando-se a abordagem etnográfica, foram geradas as questões orientadoras da análise dos dados, elaboradas durante a investigação dos dados. De forma a melhor expor a lógica de investigação utilizada nesta pesquisa, todas as referidas questões de natureza analítica serão apresentadas no segundo capítulo desta tese, com a exibição de um quadro (Quadro 1) baseado em Castanheira *et al.* (2001). Tal quadro visa representar a lógica de investigação em uso na pesquisa, de modo a explicitar melhor a relação entre a questão geral e as questões analíticas.

Para cumprir os objetivos propostos e responder às questões analíticas deste estudo, além da teoria dos letramentos acadêmicos e da abordagem teórico-metodológica da

⁶ LEA, M.R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, jun. 98, Vol. 23, Issue 2, pp. 157-173, 1998. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>>. Acesso em 17. Nov. 2019.

perspectiva etnográfica, também irei me valer de teorias desenvolvidas no campo dos estudos pós-coloniais (Cf. HALL, 2011; SANTOS e MENESES, 2009; SANTOS, 2002), e da educação para as relações étnico-raciais com foco no movimento negro (Cf. GOMES, 2017). Um olhar para as teorias pós-coloniais é necessário para esta pesquisa, justamente pelo tema de que ela trata: o desenvolvimento de práticas de letramento, a partir de grupos de militância negra, fora da sala de aula tradicional⁷ e em um contexto histórico no qual o debate sobre relações étnico-raciais e as contribuições das populações negra e indígena na produção de conhecimentos são cada vez mais demandadas por sujeitos diversos e em diferentes partes do globo.

A organização dos capítulos da tese

A presente tese está organizada da seguinte maneira: uma introdução, momento em que reconstruo a trajetória que me permitiu realizar as análises e leituras aqui apresentadas; sete capítulos de desenvolvimento, sendo que os três primeiros compreendem a abordagem teórico-metodológica utilizada na pesquisa e os quatro últimos correspondem às análises do material gerado em campo. Nas considerações finais, busco sintetizar as discussões da tese e aponto futuras contribuições para o campo de estudos em que a pesquisa foi desenvolvida.

No primeiro capítulo, apresento aproximações teóricas entre os estudos dos letramentos como prática social (Cf. STREET, 1984, 1995 [2018]; BARTON e HAMILTON, 1998 [2012]) e os estudos pós-coloniais (Cf. SANTOS e MENESES, 2009; HALL, 2011). Para tanto, serão discutidos conceitos relevantes para esta pesquisa conforme cada um desses campos teóricos, como os letramentos acadêmicos (Cf. LEA; STREET, 2014), a abordagem transformadora desenvolvida nesse campo de estudos (Cf. LILLIS e SCOTT, 2008; LILLIS *et. al.* 2015), bem como as noções de agência (Cf. ZAVALA, 2011) e de identidade (Cf. IVANIČ, 1994, 1998, HALL, 2011). Nesse capítulo, também serão trazidas breves considerações sobre o sentido em que os estudos pós-coloniais são utilizados neste trabalho, considerando-se aproximações com os estudos decoloniais (Cf. BERNARDINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016).

No segundo capítulo, exponho a abordagem teórico-metodológica utilizada neste estudo a partir da apresentação de conceitos da etnografia como lógica de investigação. Nesse capítulo,

⁷ Ao frisar que esta pesquisa foi desenvolvida *fora da sala de aula tradicional* não visou tecer elogios para os letramentos desenvolvidos externamente às paredes institucionalizadas das salas de aula; tampouco visou tecer críticas superficiais às práticas comumente reproduzidas nesses espaços. Antes de tudo, ao apontar que esta pesquisa foi desenvolvida fora da sala de aula tradicional, objetivo localizar o leitor sobre os ambientes de construção da tese e, assim, direcionar olhares para a existência de práticas de letramentos realizadas em diferentes espaços sociais das universidades, desenvolvidas por outros atores que não apenas os docentes, e que não necessariamente se enquadram nas definições organizacionais do currículo acadêmico.

também apresento as questões analíticas mobilizadas para as análises e discuto conceitos relevantes para um estudo de base etnográfica, como a noção de cultura (Cf. AGAR, 1994; GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005), e o processo reflexivo empregado nas análises (Cf. HEATH e STREET, 2008) e na geração de dados (Cf. CASTANHEIRA *et. al.* 2011).

No terceiro capítulo, realizo outro diálogo teórico objetivado para este trabalho, agora a partir dos estudos no campo das relações étnico-raciais. Para tanto, busco trazer considerações sobre a noção de raça como construção social e discursiva (Cf. GUIMARÃES, 1999; HALL, 2011; GOMES, 2012) e sobre os movimentos negros (Cf. GONZALEZ e HASENBALG, 1982). Em seguida, faço uma retomada histórica das práticas sociais de letramento desenvolvidas pela população negra desde o período escravista (Cf. CRUZ, 2005; BARROS, 2005; SILVA e ARAÚJO, 2005; BARBOSA, 2017) até o movimento negro do século XX (Cf. GOMES, 2017), de forma que se possa ter um panorama social mais amplo em que estão inseridos os grupos de militância negra que participaram deste estudo. Neste estudo, também busco trazer considerações sobre epistemicídio (Cf. SANTOS; MENESES, 2009) e racismo epistêmico (Cf. GROSGOUEL, 2007, 2016), seguidas de uma apresentação dos grupos de estudantes negros que participaram desta pesquisa.

No quarto capítulo, são iniciadas as análises do material gerado em campo. Nesse momento, apresento um olhar panorâmico sobre as atividades desenvolvidas pelo CCN e pelo CERI, de forma a trazer uma visão geral das ações e dos temas desenvolvidos no cotidiano dos grupos. Nesse capítulo, também teço considerações sobre o espaço interacional criado e ocupado por eles na universidade e sobre os modos utilizados por eles para o posicionamento de identidades nas práticas de letramento que executam.

No quinto capítulo, são explicitadas as análises das entrevistas realizadas com os integrantes de cada um dos grupos. O objetivo dessa lente de investigação é compreender as razões para a existência do CCN e do CERI para seus integrantes, bem como os sentidos que esses grupos exercem para os membros no desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico e para o seu pertencimento à universidade.

No sexto capítulo, investigo os materiais escritos, elaborados pelos integrantes, de forma a perceber como a questão do pertencimento, cuja relevância foi deflagrada por meio das análises das entrevistas, pôde se fazer visível na constituição desses materiais. Nesse capítulo, também objetivo examinar um evento de letramento desenvolvido no espaço do CCN, direcionado a estudantes da educação básica, de forma a perceber quais elementos são trabalhados pelo grupo no desenvolvimento desse evento de letramento.

No sétimo capítulo, apresento três ângulos de análise considerando as entrevistas e os eventos de letramento, com vistas a compreender as noções de agência e de identidade, com foco específico na perspectiva de uma agenda transformadora dos letramentos acadêmicos (LILLIS *et. al.*, 2015).

Por fim, nas Considerações Finais, elaboro uma síntese das discussões desenvolvidas neste trabalho, bem como sinalizo possíveis contribuições futuras desta tese para os estudos do campo dos letramentos como prática social e para a área de educação e linguagem, notadamente a partir do diálogo teórico pretendido com esta pesquisa.

1 “SE VOCÊ QUER ENTENDER COMO A LEITURA E A ESCRITA FUNCIONAM, NÃO OLHE PARA ELAS DIRETAMENTE”: OS ESTUDOS DO LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL E OUTROS DIÁLOGOS TEÓRICOS POSSÍVEIS

Os Novos Estudos do Letramento começam com uma afirmação bastante paradoxal: Se você quer entender como a leitura e a escrita funcionam, não olhe para elas diretamente ou para elas em si e por si mesmas. Ao contrário, olhe diretamente para práticas sociais específicas nas quais formas específicas de escrita e leitura estão embutidas. Além disso, veja como essas formas específicas de ler e escrever, no interior dessas práticas sociais, estão sempre integralmente ligadas a formas específicas de usar a linguagem oral; formas específicas de agir, interagir, pensar, acreditar, valorizar, sentir; e formas específicas de usar vários tipos de objetos, ferramentas, tecnologias, símbolos, lugares e tempos. Todos estes "modos com palavras, obras e coisas" permitem às pessoas fazer certas coisas (e não outras), significar certas coisas (e não outras), e ser certos tipos de pessoas (e não outras). Portanto, há tantos letramentos quanto há formas nas quais a língua escrita é recrutada em contextos de práticas sociais específicas para permitir às pessoas concretizarem e reconhecerem identidades específicas socialmente situadas (sendo um certo tipo de pessoa) e específicas atividades socialmente situadas (fazendo um certo tipo de coisa). Essa a razão pela qual os Novos Estudos do Letramento frequentemente usam a palavra letramento no plural, letramentos (GEE, 2008, p. 3, tradução minha⁸).

Neste capítulo, que abre as discussões teóricas desta tese, busco realizar aproximações teóricas entre os NEL, os estudos das relações étnico-raciais e os estudos pós-coloniais como forma de compreender os sentidos das práticas de letramento acadêmico construídos nas ações de dois grupos de estudantes de militância negra da UFMG e que se tornaram participantes desta pesquisa: o Centro de Convivência Negra (CCN) e o Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade (CERI). Nesse sentido, é preciso considerar que esta pesquisa investiga práticas de letramento em um contexto institucional ambivalente: ou seja, ao mesmo tempo em que as práticas sociais analisadas neste estudo são realizadas em um contexto institucional, a universidade, seus agentes não são sujeitos que representam formalmente a instituição, como os docentes; mas estudantes que tomam a iniciativa de questionar a instituição tendo em vista

⁸ Texto original: The New Literacies Studies starts with a rather paradoxical claim: If you want to understand how reading and writing work, don't look at them directly and in and of themselves. Rather, look directly at specific social practices in which specific ways of writing and reading are embedded. Furthermore, look at how these specific ways of reading and writing, within these social practices, are always integrally connected to specific ways of using oral language; specific ways of acting, interacting, thinking, believing, valuing, feeling; and specific ways of using various sorts of objects, tools, technologies, symbols, places, and times. All these "ways with words, deeds, and things" allow people to do certain things (and not others), to mean certain things (and not others), and to be certain kinds of people (and not others). Thus, there are as many literacies as there are ways in which written language is recruited within specific social practices to allow people to enact and recognize specific socially situated identities (being a certain kind of person) and specific socially situated activities (doing a certain kind of thing). That's why the New Literacies Studies often uses the word literacy in the plural, literacies (GEE, 2008, p. 3).

a temática étnico-racial como principal mote. Dessa forma, as ações dos grupos enfocados nesta pesquisa, embora aconteçam no espaço da universidade, ocorrem primordialmente em espaços para além das salas de aula.

Ademais, o contexto histórico de ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil, notadamente a partir da Lei de cotas (Lei 12.711/12), além das reivindicações históricas e cada vez mais crescentes dos movimentos negros por acesso à educação e fim do racismo em diversos campos sociais, traz a necessidade de diálogos mais profundos entre os campos de estudos sinalizados, de forma que se possa ter uma leitura mais ampla e sustentada da temática da tese e do contexto histórico-social que a envolve.

A relevância das reflexões teóricas desenvolvidas no campo dos estudos pós-coloniais para uma compreensão mais acurada dos letramentos como prática social já foi sinalizada por pesquisadoras como Zavala (2010), Thesen e Pletzen (2006), Thesen (2015) e Coleman e Thesen (2018). Importante sinalizar que tais trabalhos foram produzidos em países de continentes que vivenciaram a colonização, como América Latina e África, o que sugere a necessidade de somar lentes analíticas para pesquisas do campo dos letramentos nesses contextos, como é o caso desta tese. Dessa forma, uma vez que as práticas de letramento estão, necessariamente, enraizadas em contextos históricos e sociais, como argumenta o campo dos NEL, entendo que o diálogo teórico entre os estudos dos letramentos e os estudos pós-coloniais é recomendado, dado que permite uma compreensão mais aprofundada sobre os sentidos das práticas de letramento desenvolvidas pelos integrantes dos grupos acompanhados nesta pesquisa, o CCN e o CERI, bem como sobre o caráter local e situado dessas práticas.

A partir do exposto, este capítulo será subdividido da seguinte forma: nas próximas seções, viso discutir os letramentos a partir dos NEL, considerando os trabalhos de Street, (1984; [1995], 2018); GEE, ([1990] 2008); Barton e Hamilton ([1998] 2012), Heath (1982), entre outros. Em seguida, intento discutir a perspectiva dos letramentos acadêmicos a partir de trabalhos como os de Lea e Street, (1998; 2014) e Lillis e Scott (2008), seguida de considerações sobre a noção de abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, com base nos trabalhos de Lillis e Scott (2008) e Lillis *et. al.* (2015). Na sequência, busco trazer ponderações sobre a questão da identidade nos estudos dos letramentos, notadamente a partir dos trabalhos de Ivanič (1994; 1998), e também no campo dos estudos pós-coloniais, com foco nos trabalhos desenvolvidos por Hall (2011). Logo após, são apresentadas considerações sobre a noção de agência nos estudos dos letramentos com foco no trabalho de Zavala (2011), além de considerações acerca de trabalhos que aliam a temática étnico-racial aos estudos dos letramentos com base em Souza (2009) e Sito (2016). Por fim, pretendo trazer reflexões sobre

os estudos pós-coloniais, com foco na perspectiva das epistemologias do Sul e da sociologia das ausências e das emergências (SANTOS; MENESES, 2009).

1.1 Os Novos Estudos do Letramento

O título deste capítulo, baseado em um prefácio escrito por Gee (2008) e que inicia as reflexões teóricas desta tese, abre espaço para pensar a leitura e a escrita no campo dos Novos Estudos do Letramento (NEL). Dessa forma, ao sugerir que não olhemos diretamente para a leitura e a escrita se quisermos compreendê-las, Gee (2008) assinala a necessidade de considerarmos o contexto e as práticas sociais diversas que as circundam, buscando conhecer o que as pessoas fazem ao desenvolverem práticas de leitura e escrita. Este é, portanto, um dos focos de investigação dos chamados “letramentos como prática social”, o qual nos permite pensar sobre a diversidade de letramentos e a relação destes com a oralidade, com o simbólico, com as identidades, bem como sobre os usos e as consequências sociais da escrita em um dado contexto. Por essa razão, os letramentos são considerados como situados, local e historicamente, e imbricados na construção de sentidos por parte dos sujeitos envolvidos em práticas de leitura e escrita. É, portanto, com base nessa primeira reflexão baseada nos estudos de Street (1984; 1988, 1993, 2003, [1995] 2018); Gee ([1990] 2008); Barton e Hamilton ([1998] 2012); Barton, Hamilton e Ivanič (2000); Lillis *et al.* (2015); Soares ([1998] 2009); Zavala (2010); Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004) que o presente capítulo dá início às reflexões teóricas para as análises das práticas de letramento acadêmico presentes nos grupos de militância negra da UFMG que acompanhei durante a pesquisa.

O campo dos Novos Estudos do Letramento (NEL) começou a se consolidar no Brasil nos anos 1990⁹, principalmente a partir da linguística aplicada (Cf. KLEIMAN [1995] 2014; KLEIMAN e ASSIS, 2016; VÓVIO, SITO e GRANDE, 2010) e dos estudos desenvolvidos pelo grupo da Universidade de Lancaster, Inglaterra, os quais dão início à chamada “virada social” dos letramentos, ou *New Literacy Studies* (NLS), e que, por sua vez, se articularam a partir de pesquisas como as desenvolvidas por Heath (1983) e Street (1984).

Nessa perspectiva, há uma modificação sobre os estudos da língua escrita de uma perspectiva individual e cognitiva para as práticas sociais e interacionais. Em uma definição ampla, Gee [1990] 2008 aponta que.

⁹ Apesar da consolidação dos NEL como perspectiva teórica ter acontecido no Brasil nos anos 1990, obras brasileiras da década anterior já sinalizavam caminhos para se pensar a linguagem a partir de contextos sociais, culturais e históricos. Um exemplo é o livro “Linguagem, escrita e poder”, de Maurizio Gnerre (1985).

[...] os Novos Estudos do Letramento são em verdade apenas uma maneira de nomear trabalhos que, de várias perspectivas diferentes, veem o letramento em toda a sua gama de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos¹⁰ (GEE [1900] 2008, p. 2, tradução minha).

É por essa razão que a noção de letramento é entendida a partir de práticas sociais, já que os sujeitos em diversas comunidades fazem uso de práticas socialmente compartilhadas que os auxiliam a “ler o mundo” (FREIRE, 1989). É pela variedade dessas práticas que estudiosos do campo preferem falar em “letramentos”, no plural, em oposição a uma visão única e totalizante de letramento, uma vez que há trajetórias singulares de uso da linguagem associadas a variados domínios da vida (BARTON e HAMILTON, 1998 [2012]). Dessa forma, é por se considerar a variedade de trajetórias de usos da linguagem e das práticas de letramento a elas associadas, que se argumenta que os letramentos não podem ser associados somente à habilidade de ler e escrever. Em oposição a uma visão de letramento único e universal, reduzido somente à habilidades cognitivas, pesquisadores vinculados aos NEL argumentam que a prática de leitura vai além da simples decodificação linguística e apontam para o caráter situado nas diversas sociedades e que influenciam a leitura e a escrita. Como aponta novamente Gee [1990] 2008,

[...] o letramento em si e por si mesmo, abstraído das condições históricas e das práticas sociais, não tem efeitos ou, pelo menos, efeitos previsíveis. Em vez disso, o que produz efeitos são práticas sociais situadas histórica e culturalmente, nas quais a leitura e a escrita são apenas partes, partes que são compostas de maneira diferente e situadas em diferentes práticas sociais¹¹ (GEE, [1990] 2008, p. 45, tradução minha).

As bases conceituais da perspectiva desenvolvida por pesquisadores dos NEL são encontradas no trabalho seminal de Street (1984). Nessa obra, o autor estabelece a distinção entre *letramento autônomo* e *letramento ideológico*, que provocou uma mudança paradigmática no campo dos estudos da escrita. O modelo autônomo é aquele que, normalmente ligado a setores dominantes nas sociedades, está relacionado a aspectos cognitivos e a uma forma única de desenvolvimento do letramento, sugerindo que este teria efeitos universais para os sujeitos.

¹⁰ Texto original: The New Literacy Studies is really just a way to name work that, from a variety of different perspectives, views literacy in its full range of cognitive, social, interactional, cultural, political, institutional, economic, moral, and historical contexts.

¹¹ Texto original: literacy in and of itself, abstracted from historical conditions and social practices, has no effects, or, at least, no predictable effects. Rather, what has effects are historically and culturally situated social practices of which reading and writing are only bits, bits that are differently composed and situated in different social practices.

Para o autor, o modelo autônomo é aquele que, ainda presente em espaços escolares e programas de desenvolvimento social,

[...] trabalha com a suposição de que o letramento por si só — autonomamente — terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas "iletradas" em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu 'iletrismo', em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo "autônomo" de letramento. O modelo, eu proponho, disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos (STREET, 2013, p. 53).

Já o modelo ideológico, conforme proposto por Street em sua obra de 1984, reconhece a pluralidade de práticas de letramento e os significados que elas assumem de acordo com as especificidades de cada grupo social (STREET [1995] 2018). Há, nessa concepção, uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, e o entendimento de que estas são permeadas por princípios epistemológicos construídos socialmente. Em outras palavras, no modelo ideológico, os modos pelos quais os sujeitos se relacionam com a leitura e a escrita estão envoltos em conhecimentos socialmente construídos, os quais se ligam a contextos específicos, em que são eleitas concepções de saber, de identidades, de modos de ser e agir (STREET, 2003). Dessa maneira, e como já exposto inicialmente, o modelo ideológico entende que as práticas de letramento estão sempre inseridas em práticas sociais e em contextos mais amplos, a exemplo do mundo do trabalho, da educação, de enquadramentos familiares, entre outras. Mais ainda, tais práticas, ao serem analisadas, não devem ser tratadas como se descoladas das variações culturais e sociais em que são produzidas e que configuram seu caráter situado. Na perspectiva do autor, o modelo autônomo está, geralmente, associado a agências externas às comunidades; já o modelo ideológico, na maioria das vezes, encontra lastro nas dinâmicas características às comunidades em que as práticas de letramento são desenvolvidas.

Apesar de o termo "ideológico" ser associado unicamente a um panorama que se contrapõe ao modelo autônomo, Street (2013) aponta que todas as visões sobre o letramento são, em si, ideológicas. Dessa forma,

[...] o modelo "autônomo" então é, na verdade, profundamente "ideológico" no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, "autônomas". (...) Resulta dessa distinção que os pesquisadores em NLS que empregam um modelo "ideológico" de letramento achariam problemático simplesmente usar o termo "letramento" como sua unidade ou objeto de estudo. O letramento já vem carregado

de pré-suposições ideológicas e políticas que tornam difícil realizar estudos neutros acerca da variedade de letramentos em diferentes contextos (STREET, 2013, p.54).

A partir do exposto por Street (2013), vejo a importância de frisar o caráter ideológico de ambos os modelos de letramento, já que ideológica é a linguagem em sua natureza.

No desenvolvimento do quadro teórico dos estudos dos letramentos, os conceitos de *práticas de letramento* (STREET, 1984, 1988) e de *evento de letramento* (HEATH, 1982) auxiliam a elucidar os letramentos como prática social. A expressão *evento de letramento*¹² corresponde a “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 50 – tradução minha¹³). A partir desse conceito, pesquisadores e pesquisadoras viabilizam o enquadramento de situações específicas de ações dos sujeitos em seus estudos por meio de abordagens etnográficas, já que os eventos de letramento são observáveis.

Em um evento de letramento, não há necessidade de que o texto escrito esteja materialmente presente na interação, podendo ser retomado pelos participantes por diversas formas, como citações, referências a aspectos de composição, entre outras maneiras possíveis e identificáveis em situações de comunicação cotidianas. Heath (1982) exemplifica o conceito de evento de letramento ao fazer referência a situações como o ato de se contar histórias para crianças antes de dormir, a discussão de conteúdos de sala aula ou uma produção cultural, entre outras. No caso desta pesquisa, as reuniões do CCN e do CERI, as atividades realizadas por eles e também as entrevistas são caracterizadas como eventos de letramento observáveis para a análise.

Já ao propor a noção de *práticas de letramento*, Street (1984, 2012) destaca a existência de princípios culturais, que são de natureza social ampla, e de pressupostos subjacentes às ações desenvolvidas por participantes de grupos sociais que convencionam o funcionamento dos eventos de letramento. Nas palavras do autor,

[...] o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica.

¹² O termo evento de letramento deriva de perspectiva sociolinguística de eventos de fala (Cf. BARTON, 1994).

¹³ Texto original: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies (...). Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events.

Temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. É por isso que muitas vezes não faz sentido fazer perguntas às pessoas apenas sobre o letramento, como em pesquisas recentes (Agência de Habilidades Básicas/"Basic Skills Agency/BSA", 1997, Pesquisa Internacional de Letramento de Adultos/"International Adult Literacy Survey, OECD", 1995), ou mesmo sobre a leitura e a escrita, porque o que pode dar sentido a eventos de letramento pode ser realmente alguma coisa que não seja pensada primeiramente em termos de letramento (STREET, 2012, p. 76 -77).

Considerando-se a impossibilidade de se registrar práticas de letramento, como levantado por Street (2012), não há como pesquisadores saberem os elementos conferidores de sentido a um determinado evento de letramento sem que haja contato com determinada comunidade em estudo. Nesse caso, é necessária uma abordagem etnográfica como teoria orientadora, de forma que os usos específicos de determinada prática social possam ser apreendidos em relação à determinada comunidade.

No caso desta pesquisa, por exemplo, em que são focalizados eventos de letramento acadêmico, é possível supor que a realização de uma palestra por um dos grupos de militância negra (ou seja, um evento de letramento) seja comum em meios acadêmicos. Contudo, a compreensão dos princípios e significados atribuídos a esse evento num dado contexto irá decorrer da análise de elementos culturais que subjazem às ações dos integrantes envolvidos na realização da palestra.

Isto posto, uma análise das práticas de letramento envolve a compreensão de eventos de letramento em que elas se enquadram, e, mais ainda, quais as crenças, os valores, os saberes, os construtos histórico-sociais, entre outros elementos abstratos, que compõem essas práticas em contextos específicos. Nesse sentido, ao abordar a questão dos contextos em que são desenvolvidas as práticas de letramento, é importante considerar as diferentes práticas sociais que os compõem. Dessa forma, afirmam Barton e Hamilton (2004):

[...] dentro de uma determinada cultura, existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. A vida contemporânea pode ser analisada de maneira simples, dividindo-a em domínios de atividade como lar, escola e local de trabalho. Portanto, é um ponto de partida útil para examinar as diferentes práticas nesses domínios e comparar, por exemplo, casa e escola ou escola e local de trabalho¹⁴ (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 116, tradução minha.)

¹⁴ Texto original: Si bien aceptamos estos sentidos del término, la forma principal en que usamos esta noción aquí, es para decir que las literacidades son configuraciones coherentes de prácticas letradas. A menudo, este conjunto de prácticas son identificables y pueden ser nombradas, como en el caso de la literacidad académica o de la literacidad del ámbito laboral, y se asocian con aspectos particulares de la vida cultural. Lo anterior significa que, dentro de una cultura dada, hay diferentes literacidades asociadas con distintos dominios de la vida. La vida contemporánea puede ser analizada de manera sencilla dividiéndola en dominios de actividad como el hogar, la escuela y el lugar de trabajo. Así, resulta un punto de partida útil examinar las distintas prácticas en estos dominios, y luego comparar, por ejemplo, el hogar y la escuela o la escuela y el ámbito laboral.

É a partir da caracterização de domínios culturais da vida que Barton e Hamilton trazem a noção de *letramentos situados*, a qual considera os letramentos em sua dimensão inerente às atividades locais, contextuais e cotidianas, variando segundo os diferentes contextos físicos e sociais em que são desenvolvidos (HAMILTON, 2010). No desenvolvimento desta pesquisa, aproximo-me da visão dos letramentos como prática social desenvolvida pelos NEL, sem desconsiderar o caráter iminente situado, local e historicamente, das práticas desenvolvidas pelos indivíduos em dado domínio social analisado. Contudo, embora existam diferentes domínios da vida social em que se desenvolvem práticas de letramento, Barton e Hamilton (2004) reconhecem que esses domínios nem sempre têm uma delimitação definida, podendo sobrepor-se e gerar hibridismo nas práticas que os compõem. De acordo com os autores:

[...] uma parte importante de nosso estudo é esclarecer o domínio que está sendo estudado e diferenciar as noções de lar, espaço doméstico, vizinhança e comunidade. Outro aspecto importante tem a ver com o grau de especificidade do domínio em conjunto com suas próprias práticas e até que ponto as práticas existentes em casa se originaram lá ou se as práticas domésticas são exportadas para outros setores (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 117, tradução minha¹⁵).

Dessa forma, mesmo levando em conta o caráter situado das práticas de letramento, bem como os diferentes meios de que os sujeitos se valem para executá-las, considero relevante que os domínios em que as práticas de letramento se desenvolvem não sejam vistos de forma isolada de seu contexto social, de modo a não incorrer em adjetivações que acarretem uma visão autônoma dos letramentos. É nesse sentido que Street ([1995] 2018) argumenta sobre a necessidade de não se perder de vista as práticas sociais que orientam as ações dos sujeitos, de forma que terminologias associadas ao letramento não sejam utilizadas num sentido funcional, de aquisição de habilidades. A partir do exposto, na próxima seção busco discutir acerca dos letramentos acadêmicos, considerando o espaço universitário como o domínio em que as práticas sociais desenvolvidas pelos grupos acompanhados nesta pesquisa encontram maior prevalência.

¹⁵ Texto original: Una parte importante de nuestro estudio es clarificar el dominio que está siendo estudiado y diferenciar nociones de hogar, espacio doméstico, vecindario y comunidad. Otro aspecto importante tiene que ver con el grado de especificidad del dominio en conjunto con sus propias prácticas, y hasta qué punto las prácticas existentes en el hogar se han originado allí o si las prácticas del hogar son exportadas a otros sectores. En este sentido, el contexto de privacidad del hogar parece estar infiltrado por muchos y diferentes dominios públicos.

1.2 Desdobramentos dos NEL: considerações sobre os letramentos acadêmicos

Dado que o desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir do acompanhamento de grupos de militância negra no espaço universitário, importa pensar sobre os usos da leitura e escrita em práticas voltadas para o contexto acadêmico, os chamados *letramentos acadêmicos*¹⁶ (Cf. LEA e STREET, 1998, 2014; LILLIS e SCOTT, 2008; LILLIS *et al.* 2015). O conceito, desenvolvido no âmbito dos NEL, nasceu a partir de um contexto de mudanças no ensino superior britânico, com foco na ampliação deste com a entrada de estudantes considerados não tradicionais, nesse caso, os participantes de minorias linguísticas, a população negra, os estudantes¹⁷ maiores de 18 anos e a classe trabalhadora¹⁸. No contexto em questão, que foi de expansão do ensino superior, emergiram discursos de crise das instituições universitárias e de *déficit* na escrita desses estudantes. Nesse momento, surge a perspectiva dos letramentos acadêmicos como forma de direcionar a noção de letramento como prática social, com foco no ensino superior e na defesa da diversidade que os estudantes ditos não tradicionais traziam para a academia, e não de uma visão deficitária destes. Sobre a questão da diversidade, Lillis e Scott (2008, p. 8) pontuam que,

[...] embora haja mudanças políticas em direção à expansão e a diversidade seja comemorada nas declarações de missão, a diversidade como dimensão fundamental das práticas de comunicação é frequentemente vista como problemática. Em relação ao interesse específico deste trabalho, 'linguagem' e 'letramento' tendem a se tornar visíveis institucionalmente apenas quando interpretados como um problema a ser resolvido por meio de apoio adicional ou corretivo, quando, como afirma Street, diversidade é vista como 'um problema e não solução'¹⁹ (Street, 1999: 198) (LILLIS e SCOTT, 2008, p. 8, tradução minha).

¹⁶ Lillis e Scott (2008) apresentam uma discussão sobre as formas singular e plural do termo letramentos acadêmicos. Dentre os apontamentos trazidos pelas autoras, concordo com as considerações que as mesmas trazem de Street (2003). O autor sublinha que determinados contextos ainda entendem que o uso de letramentos no singular denota uma visão única e autônoma de letramento, o que torna necessário a pluralização do termo. Nesta tese, há momento em que singularizo o termo, mas mantenho o mesmo com o intuito de significar as práticas sociais que envolvem leitura e escrita, sendo o uso no singular nessas situações apenas uma opção linguística de adequação textual.

¹⁷ Importa considerar a relevância de recursos de linguagem que buscam torná-la mais inclusiva na oralidade e na escrita, a exemplo do uso de “e” na desinência de gênero de substantivos e de adjetivos, ou mesmo na escrita lado a lado das formas feminina e masculina. Tais artifícios são importantes, pois revelam a dinamicidade da linguagem no uso cotidiano pelos falantes, que nesse caso, se traduz na busca por uma não reprodução de opressões de gênero na comunicação, que visa à transformação gradativa de padrões sociais violentos nas relações de gênero. Para este trabalho, embora eu tenha conhecimento desses recursos, o chamado masculino genérico foi utilizado em parte considerável do texto, como nos artigos definidos. Contudo, busquei, quando possível, utilizar substantivos comuns de dois gêneros, como em “estudantes” e “docentes”, como forma de contribuir, ainda que timidamente, para uma relação mais equânime entre linguagem e sociedade nas questões de gênero.

¹⁸ Na introdução, busquei apresentar brevemente esse cenário no contexto brasileiro.

¹⁹ Texto original: Thus whilst there are policy shifts towards expansion, and diversity is rhetorically celebrated in mission statements, diversity as a fundamental dimension to communicative practices is often viewed as problematic. In relation to the specific interest of this paper, 'language' and 'literacy' tend only to become visible

As autoras continuam suas considerações e sinalizam que a escrita tem sido a principal, e em muitos casos, talvez a única forma de avaliação dos estudantes em ambientes acadêmicos. Portanto, uma escrita tida como ruim segundo padrões pré-estabelecidos, e estes últimos, considerados pelos docentes como transparentes para os estudantes, demonstraria uma falha no sistema de ensino. Em contrapartida, a adoção de uma perspectiva dos letramentos acadêmicos não dicotomiza a escrita em boa ou ruim, mas examina as produções dos estudantes em contexto institucional, das relações de poder e das identidades (LEA e STREET, 2014, STREET, 2010). Essa assunção está em conformidade com a virada social trazida pelos NEL, já que uma perspectiva do *déficit* é tributária de uma perspectiva autônoma dos letramentos, que advoga uma visão de neutralidade e transparência das instituições acadêmicas a partir de um modelo homogêneo de estudante. Na concepção de Zavala e Córdova (2010), a perspectiva de letramento trabalhada nas universidades, historicamente vista como neutra e transparente, e utilizada para a transmissão de conhecimentos igualmente concebidos dessa mesma maneira. Contudo, este nada mais é do que um modo particular de uso da linguagem, desenvolvido a partir da tradição intelectual ocidental.

O conceito em torno dos letramentos acadêmicos é constituído pela sobreposição de três modelos: a) o *modelo de habilidades de estudo* (ou *habilidades cognitivas* - Cf. STREET, 2010); b) o *modelo de socialização acadêmica* e c) o *modelo dos letramentos acadêmicos*. O primeiro deles, das habilidades de estudo ou cognitivas, concebe a escrita e o letramento na condição individual de aquisição de conhecimentos técnicos, com foco no domínio de regras gramaticais, de pontuação e de ortografia. Trata-se de um modelo que se ocupa de aspectos superficiais do texto e que concebe a escrita como transparente, na qualidade de um conhecimento que pode ser transferido de um contexto para outro. Para exemplificar, dada a visão instrumental envolvida nesse modelo, seria como se os estudantes que apresentassem um bom domínio das habilidades composicionais da escrita devessem, necessariamente, transpor essa habilidade para a escrita de qualquer gênero textual.

Já no modelo de socialização acadêmica, os estudantes são aculturados no discurso de gêneros prevalentes no ambiente acadêmico. Trata-se da aquisição de modos de ação e de interação que caracterizam o ambiente universitário, pressupondo que tanto discursos quanto gêneros apresentam relativa estabilidade, o que facilitaria sua reprodução pelos estudantes. Street (2004) aponta que, embora esse modelo seja mais sensível ao aluno se comparado ao modelo de habilidades acadêmicas, houve críticas em torno da concepção de que a academia

institutionally when construed as a problem to be solved through additional or remedial support, when, as Street states, 'variety' is viewed as 'a problem rather than resource' (Street, 1999: 198).

seria uma cultura monolítica a ser aprendida pelos estudantes, sem processo de troca de saberes e sem uma teorização de práticas institucionais, “incluindo processos de mudança e exercício de poder” (STREET, 2004, p. 14²⁰, tradução minha). Ainda no sentido das críticas direcionadas a esse modelo, interessa pensar a universidade como um espaço diverso de culturas, entre elas, aquelas trazidas pelos estudantes, o que favorece o crescimento epistemológico das instituições.

Por fim, o modelo dos letramentos acadêmicos “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA e STREET, 2014, p. 479). Trata-se de um modelo que não exclui os dois outros, mas se utiliza deles em situações específicas, compreendendo que as instituições acadêmicas são espaços nos quais ocorrem discursos e relações de poder, e nos quais determinados campos epistemológicos e da construção do saber são privilegiados. Nesse modelo, há importância de se apontar as mudanças de sentidos da escrita de um gênero em relação a outro, algo que não passa unicamente pela forma de composição estrutural, mas também pela disposição de leiaute (como destaca a perspectiva dos multiletramentos, a partir de uma diversidade semiótica de apresentação dos textos), da seleção linguístico-discursiva (nesse caso, a perspectiva de letramentos múltiplos pode lançar luz, por exemplo, sobre os diferentes efeitos de sentido que as escolhas lexicais podem causar em um texto), entre outros. Isto posto, Lea e Street (2014) sintetizam a abordagem praticada pelos letramentos acadêmicos ao apontarem que há necessidade de se privilegiar a diversidade e as especificidades que compõem as práticas institucionais, e “a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido” (LEA e STREET, 2014, p. 491). A asserção dos autores é de grande relevância para esta pesquisa, de modo que posso dizer, inclusive, que “sentido” e “luta” nas práticas de letramento acadêmico foram termos-chave que perpassaram todo o trabalho de campo desta pesquisa com os grupos de militância negra. Dessa forma, entendo que cabe trazer a esse estudo uma importante chave analítica do campo dos letramentos acadêmicos, *a abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos*.

1.2.1 Abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos: olhares para os letramentos como prática social

As pesquisas mais recentes sobre os letramentos acadêmicos têm desenvolvido tópicos específicos nesse campo de estudos, como a questão da *abordagem transformadora* ou *prática transformadora* (Cf. LILLIS *et al.*, 2015; LILLIS e SCOTT, 2008; LEA, 2016). Na obra

²⁰ Texto original: including processes of change and the exercise of power.

“Trabalhando com letramentos acadêmicos: estudos de caso para uma prática transformadora²¹” (LILLIS *et. al.*, 2015), em tradução livre, são apresentados artigos que discorrem sobre o campo dos letramentos acadêmicos a partir do que as autoras chamam *abordagem transformadora*.

Segundo Lillis e Scott (2008), o posicionamento ideológico de estudos do campo dos letramentos acadêmicos é voltado para uma perspectiva *transformadora* e não *normativa*. Uma perspectiva normativa para os estudos dos letramentos seria aquela voltada para uma concepção autônoma, que vê os estudantes e as disciplinas como homogêneas e crê numa relação unidirecional de mediação do conhecimento na direção professor-aluno. Já na abordagem transformadora, há ênfase em se identificar convenções acadêmicas e localizá-las em relação a tradições específicas da produção de conhecimento, em suscitar o modo pelo qual tais convenções interferem na construção de sentido e na busca por maneiras alternativas para a construção epistemológica no espaço acadêmico, levando em consideração o conhecimento já trazido pelos estudantes (LILLIS e SCOTT, 2008; LILLIS *et al.* 2015). Mitchell e Scott (2015), ao abordarem sobre os saberes trazidos pelos estudantes para a universidade, apresentam uma reflexão sobre as bases da pesquisa em letramentos acadêmicos em relação à adoção de uma abordagem transformadora:

Um dos princípios da pesquisa em letramentos acadêmicos é o reconhecimento dos recursos pessoais que o indivíduo traz para qualquer situação, prática ou texto. Em qualquer estudo, o escritor-estudante não está entre parênteses do objeto que ela ou ele produz. Os estudantes trazem para sua escrita e estudos, experiências, valores, atitudes, pensamentos que são pessoais e também ‘acadêmicos’ ou ‘disciplinares’ - embora às vezes eles lutem para negociá-los e possam ser constrangidos por meios os quais os discursos ora silenciam ora dão voz à construção de significado individual. Isso para os estudantes e também, é claro, para todos nós²² (MITCHELL e SCOTT, 2015, p. 117, tradução minha).

Pela perspectiva das autoras, é possível depreender que uma abordagem transformadora vai além tanto de uma abordagem autônoma para os letramentos quanto do modelo de socialização acadêmica, em que estudantes (e também professores) são inseridos em convenções disciplinares e têm de reproduzi-las. De outro modo, numa prática transformadora, são criados espaços para a negociação teórica em que convenções podem ser pensadas,

²¹ Título original: Working with academic literacies: case studies towards transformative practice

²² Texto original: One of the tenets of Academic Literacies research is recognition of the personal resources that an individual brings to any situation, practice, or text. In any inquiry the student writer is not bracketed off from the object that she or he produces. Students bring to their writing and study, experiences, values, attitudes, thoughts which are personal as well as “academic” or “disciplinary”— though they sometimes struggle to negotiate these, and can be constrained by the ways in which discourses silence as well as give voice to individual meaning-making. As for students, so, of course, for all of us ...

discutidas e, se necessário, repensadas ou contestadas a partir de novos paradigmas. É desse ponto que são abertos espaços para que as identidades e as trajetórias de leitura e escrita dos estudantes apareçam nos textos, de modo que possam ser negociados na construção de conhecimento acadêmico.

De acordo com Lillis *et. al.* (2015), uma abordagem transformadora “é fundamentalmente uma forma de ver e ser - e, em particular, ver e ser com respeito à própria contribuição para perpetuar, subverter e reescrever narrativas excludentes de poder e identidade inscritas nas práticas e discursos da ‘escrita acadêmica²³’” (LILLIS *et.al*, 2015, p. 12, tradução minha). Nesse sentido, Lillis e Scott (2008) entendem que uma abordagem transformadora se interessa por localizar as convenções acadêmicas em tradições específicas de produção de conhecimento e por evocar as perspectivas de escritores, estudantes ou profissionais sobre o modo como tais convenções interagem com a sua produção de sentido. A abordagem transformadora, portanto, busca explorar caminhos alternativos para a construção de significados na academia, levando em conta os recursos trazidos pelos estudantes na produção de conhecimento

Lucia Thesen (2015) trabalha os letramentos acadêmicos a partir de universidades da África do Sul, país que teve o seu processo formal de descolonização em tempos bastante recentes. Ao pontuar a questão de uma abordagem transformadora, a autora argumenta que o *engajamento* é um elemento chave da prática transformadora, por questionar o que significa *pertencer* ao ambiente acadêmico, pertencimento este que se relaciona a elementos locais e globais²⁴. Nas palavras da autora, “se quisermos levar a transformação adiante, precisamos entender como os estudantes (e acadêmicos) envolvidos na construção de conhecimento ponderam seus compromissos com o que trazem consigo, e para onde eles esperam ir, e o que querem ser” (THESEN, 2015, p. 424, tradução minha²⁵); ou ainda, “um elemento chave da prática transformadora é um *processo de engajamento* que questiona o pertencimento” (THESEN, 2015, p.424, tradução minha²⁶, grifo da autora). Por essa ótica, a agenda

²³ Texto original: a “transformative approach” is fundamentally a way of seeing and being—and in particular, seeing and being with respect to one’s own contribution to variously perpetuating, subverting and re-writing exclusionary narratives of power and identity inscribed in the practices and discourses of “academic writing”.

²⁴ Quanto às terminologias *local* e *global*, a autora faz referência aos letramentos acadêmicos e aos estudos pós-coloniais. Assim, a questão do local se relaciona ao caráter situado nas práticas de letramento, ao passo que o global se relaciona às noções e homogeneização cultural e de entre-lugar (BHABHA, 1998) sugerida no campo dos estudos pós-coloniais e culturais.

²⁵ Texto original: If we are to take transformation further, we have to understand how students (and academics) engaged in knowledge-making weigh up their commitments to what they bring along, and where they hope to go, and what they want to be.

²⁶ Texto original: key part of transformative practice is a process of engagement that asks questions about belonging.

transformadora dos letramentos acadêmicos é inseparável da questão do pertencimento e do engajamento para a mudança, seja por parte de estudantes, seja por parte dos docentes.

Já Virginia Zavala (2010), ao trabalhar os letramentos acadêmicos a partir do Peru, considera a agenda da transformação e do pertencimento a partir da América Latina. Em seu trabalho de 2010, a autora apresenta considerações relevantes acerca das estruturas acadêmicas e do pertencimento de estudantes. Nas palavras da autora:

Os professores pensam que seus alunos adquirirão o letramento acadêmico durante os anos de seus estudos de graduação. O “bom estudante” é o que já é capaz de desempenhar-se da maneira esperada ou pelo menos de mover-se nesta direção quando ingressa na instituição; os outros são “patologizados” quando comparados com a formulação normativa (...). Tudo isto apenas faz remover os indivíduos de seu rico e complexo contexto, de anular as experiências que eles trazem consigo para o ensino superior e de reduzir a leitura e a escrita a uma técnica que se adquire rapidamente se é que existe vontade para fazê-lo (ZAVALA, 2010, p. 90).

Dessa forma, ingressar na universidade é tido como um processo de metamorfose, em que a cultura e os conhecimentos que não se alinham às convenções acadêmicas devem ser deixados para trás. A autora chama a atenção para a necessidade de a universidade entrar em contato com os conhecimentos das minorias sociais, empoderando-as para fomentar uma transformação crítica da sociedade, de forma que os letramentos acadêmicos sejam trabalhos sem que as trajetórias dos estudantes sejam desconsideradas, mas complementadas.

No campo de uma abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, tanto Zavala (2010) quanto Thesen (2015) chamam atenção para a necessidade de associação dos estudos pós-coloniais de forma que se possa melhor compreender os letramentos como prática social, especialmente considerando-se a situação de estudantes oriundos de países que vivenciaram a colonização. Assim, Zavala (2010) afirma que

[...] a teoria pós-colonial latino-americana deveria estabelecer um diálogo mais produtivo com o campo do letramento acadêmico a fim de complementar essa necessidade de reexaminar o que conta como conhecimento relevante dentro e através das disciplinas, com a abertura das convenções da escrita acadêmica a novas formas de significar (ZAVALA, 2010, p. 92).

Já Thesen (2015) afirma que dado o fato de que a maioria dos estudantes do Ensino Superior vivencia um contexto pós-colonial, os estudos desse campo podem apresentar uma relevância para os estudos dos letramentos acadêmicos maior do que se poderia supor.

Com base na perspectiva teórica dos letramentos acadêmicos a partir de uma abordagem transformadora, como sugerem os trabalhos mencionados, passo agora para a discussão acerca

das noções de *agência* e de *identidade*, categorias sobre as quais as análises deste trabalho foram desenvolvidas. A escolha dessas categorias se justifica, considerando-se que os letramentos acadêmicos levam em conta as identidades, a agência e o poder no processo de aprendizagem (LEA e STREET, 2014). Para auxiliar na compreensão desses conceitos, junto a teorias do campo dos NEL serão trazidas algumas concepções dos estudos pós-coloniais, os quais, segundo Bhabha (1998),

[...] emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das "minorias" dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma "normalidade" hegemônica ao desenvolvimento irregular e as histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos (BHABHA, 1998, p. 239).

Também serão trazidos os apontamentos do campo das relações étnico-raciais, visto que auxiliam na compreensão de papéis sociais atribuídos a negros, brancos e indígenas no Brasil, e quais os efeitos dessas práticas nas relações dos sujeitos tanto no passado quanto na contemporaneidade. Essa orientação teórica se justifica, entre outros aspectos, pela composição dos estudos do letramento como uma teoria essencialmente interdisciplinar (BARTON e HAMILTON, 2004), e pelo fato de que uma *abordagem transformadora*, como demonstram pesquisas mais recentes no campo dos letramentos, em uma abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos é fundamental para a compreensão sobre formas variadas de ver e ser (LILLIS *et.al.*, 2015), as quais se relacionam com a construção e com a afirmação de identidades, e como essas formas variadas configuram-se como contribuições próprias do indivíduo, com seus modos agência para a transformação constante das práticas de letramento na academia.

1.3 Considerações sobre identidades nos estudos dos letramentos

Um dos elementos que configura o modelo dos letramentos acadêmicos, segundo aponta Street (2010), é a possibilidade de levar em conta a natureza das produções textuais dos estudantes no contexto da complexidade da construção de sentidos. Em outras palavras, motivações, sentimentos e interesses que fazem parte das trajetórias de construção identitária dos sujeitos estão sempre implicados nas produções acadêmicas nas quais o estudante se engaja. Nesse sentido, Zavala (2010) afirma que a aquisição de valores, atitudes, perspectivas e maneiras de interagir explica o fato de que o letramento não se vincula apenas a formas de pensar, mas também “de sentir e valorizar em relação a si mesmo” (ZAVALA, 2010, p. 81).

Para a autora, é desde a socialização precoce que são desenvolvidas determinadas formas de lidar com as palavras, e, nesse processo, desde a infância os sujeitos projetam identidades que os fazem se sentir parte de um grupo ou avaliar o que fazem pessoas como elas (ZAVALA, 2010). Em posição semelhante, Vóvio e De Grande (2010) afirmam que a construção de identidades se configura “como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são” (VÓVIO; DE GRANDE, 2010, p. 54). A construção das identidades é, portanto, de caráter múltiplo, relacional e discursivo. Em perspectiva semelhante à das autoras, Ivanič (1994) associa a questão das identidades aos posicionamentos discursivos assumidos pelo sujeito. Assim, o sujeito posicionado discursivamente significa ser alguém “feito para ser visto como um certo tipo de pessoa” (IVANIČ, 1994, p. 4, tradução minha²⁷). Dessa forma, para a autora, cada palavra emitida discursivamente contribui para uma impressão criada para o interlocutor. À vista disso, as identidades que emergem de determinado texto são de responsabilidade múltipla: daquele que escreve, do interlocutor e, ainda, do contexto sociocultural que embasa determinados discursos (IVANIČ, 1994). Já em sua obra de 1998, a autora fornece mais elementos para a discussão das identidades no campo dos letramentos acadêmicos, considerando que as questões acerca das identidades

[...] contribuem para uma maneira mais dinâmica de entender os letramentos acadêmicos como múltiplos, mutáveis e abertos à contestação e à mudança. Tenho enfatizado os perigos de pensar de se adentrar na comunidade de discurso acadêmico como um processo de iniciação em discursos poderosos, e sugerindo, ao contrário, que sempre há tensão e luta na interface entre a instituição e seus membros. Os estudantes trazem para instituições de ensino superior múltiplas práticas e possibilidades identitárias²⁸, todas elas com potencial para desafiar o *status quo*. O ato de escrever uma tarefa específica é uma interação social na qual todas essas questões são colocadas em jogo²⁹ (IVANIČ, 1998, p. 106, tradução minha).

²⁷ Texto original: “Positioned,” means something like “made to seem to be a certain type of person”.

²⁸ As traduções mais associadas ao termo *self-hood* (*selfhood*) se relacionam ao campo semântico de vocábulos como individualidade, personalidade. Por essa razão, e por aproximação com a temática do livro de Ivanič (1998), optei pelo uso do termo “identitário” para a tradução em língua portuguesa.

²⁹ Texto original: Much of the theory and research on academic literacy takes an uncritical view of its norms and conventions as unitary and monolithic, but in this chapter I have been focusing on issues of identity which, in my view, contribute to a more dynamic way of understanding academic literacies as multiple, shifting and open to contestation and change. I have been emphasizing the dangers of thinking about entering the academic discourse community as a process of initiation into powerful discourses, and suggesting instead that there is always tension and struggle at the interface between the institution and its members. Students bring into institutions of higher education multiple practices and possibilities for self-hood, all of which have the potential to challenge the status quo. The act of writing a particular assignment is a social interaction in which all these issues are brought into play.

Nesse viés, Thesen (2015) traz contribuições para essa discussão ao articular considerações sobre escrita acadêmica e pertencimento ao ramo das identidades. Ao analisar práticas de escrita a partir de uma perspectiva de universidade pós-colonial, autora aponta que o sujeito “deve se engajar com a escrita acadêmica, contudo, se obter sucesso, pode ter esgotado ou perdido algo valioso e definidor que também terá implicações no que é tido como conhecimento³⁰” (THESEN, 2015, p. 424, tradução minha). A essa perda de algo valioso, Thesen (2015) relaciona o conceito de mímica (*mimicry*) de Homi Bhabha (1998). De acordo com Bhabha, “a mímica emerge como uma das estratégias mais ardilosas e eficazes do poder e do saber coloniais” (BHABHA, 1998, p.130) e age por repetição do discurso do colonizador a partir de “*uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente*” (BHABHA, 1998, p. 130, grifo do autor). O discurso da mímica colonial, portanto, é aquele que forma sujeitos quase iguais, mas com a diferença necessária para precisar ser reformado, civilizado; é o sujeito ambivalente localizado entre o discurso de seu contexto e o discurso colonizador. A partir das considerações da autora, é possível que a construção de identidades se relacione com o pertencimento no espaço acadêmico: “o pertencimento é para muitos escritores na universidade pós-colonial um espaço cheio de contradições e dilemas” (THESEN, 2015, p. 425).

Outra questão que pode ser levantada envolvendo-se identidades, pertencimento acadêmico e produção de conhecimentos é sobre a existência de outros ambientes, como o lar e agrupamentos sociais, que funcionam como agências de letramento. Dessa forma, ainda que escolas e universidades funcionem como agências de letramento socialmente reconhecidas³¹, a virada social dos letramentos nos convida a considerar outras agências, aquelas em que o letramento não passou por um processo de “pedagogização” (STREET, [1995] 2018). É a partir desses espaços que os sujeitos iniciam a construção de suas identidades e agregam conhecimentos que irão favorecer sua ação no mundo, inclusive, nas agências formais de letramento, como a escola e a universidade. É nesse sentido que Ivanič (1998) inicia a obra *writing and identity* quando propõe uma reflexão sobre quem escreve a obra, delineando aspectos que constituem a sua identidade como escritora: inglesa, mulher, branca, de meia idade, de classe média, professora universitária que quer soar ao leitor como responsável, perspicaz, criativa, entre outros elementos que orientam suas maneiras de ver e agir o mundo. Apesar da diversidade de elementos que compõem a noção de identidade, a autora faz uso do

³⁰ Texto original: You have to engage with academic writing, but if you succeed, you may have sold out or lost out on something valuable and defining that will also have implications for what counts as knowledge.

³¹ Cabe ressaltar que há dinamicidade na circulação de práticas sociais e de gêneros entre diferentes espaços sociais, a exemplo do lar e a escola. Cf. HEATH, 1982.

termo no singular, ao invés de “identidades” ou “identidades múltiplas” por uma opção linguística, sem desconsiderar a pluralidade e a complexidade que o termo denota. Assim, “as lutas sociais nas quais o eu é implicado pelo ato de escrever é o assunto deste livro e afetam a maneira como eu escrevo³²” (IVANIČ, 1998, p. 2, tradução minha). No debate das identidades no campo dos letramentos acadêmicos, cabe ainda pensar na crença em “pensamentos universais”, a qual subjaz abordagens autônomas dos letramentos e que sustentaria discursos tidos como “transparentes”. Sobre essa questão, Zavala (2011) afirma que a perspectiva dos letramentos acadêmicos se ocupa em desmitificar imaginários de que as práticas do ambiente acadêmico seriam neutras e transparentes, e propõe que estas sejam vistas como uma forma específica de uso da linguagem a partir de uma tradição ocidental. Uma das formas possíveis de desmitificação e já teorizada no campo dos letramentos acadêmicos é o conceito de “ecologia dos letramentos”³³ proposto por Ivanič (1998) e baseado em Barton (1994). A metáfora aponta que fatores sociais apoiam atos individuais de leitura e escrita, e que cada um desses atos tem seu espaço de manifestação. Essa concepção é importante, uma vez que auxilia na investigação sobre as várias formas de linguagem que se adequam a diferentes contextos sociais. Dessa forma, uma perspectiva da “ecologia dos letramentos” é relevante por colocar em debate a maneira como a identidade das pessoas é implicada e construída nas práticas de letramento em que se engaja (IVANIČ, 1998).

1.3.1 Identidades e relações culturais

Na relação entre identidades e culturas, interessa considerar, conforme Hall (2000), que as subjetividades são construídas nas negociações que os sujeitos empreendem nas representações sobre cultura. Nesse processo de negociação, o autor elucida que as identidades não se configuram como entidades fixas e determinadas, mas sim que elas se configuram num processo de transformação constante, fazendo com que o sujeito possa transitar em múltiplas identidades ao longo de sua vida. Assim, Hall (2000) define que a terminologia “identidade” é utilizada nos estudos culturais e pós-coloniais para significar

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos

³² Texto original: The social struggles in which the self is implicated through the act of writing are the topic of this book, and they affect the way I am writing it.

³³ Entendo que, para uma visão mais completa da “ecologia dos letramentos”, o conceito de “ecologia de saberes” desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos pode ser de grande valia, dado que este se relaciona com a busca de credibilidade para todos os conhecimentos, explorando a pluralidade da ciência nas práticas científicas alternativas, promovendo interação entre saberes.

nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p.111).

Assim, ao analisar as identidades no plano da cultura Hall (2011) se apoia no conceito de *différance* do filósofo Jacques Derrida. Essa concepção se relaciona tanto com “diferir”, no sentido de adiar ou postergar, remetendo a uma questão de tempo, quanto “diferenciar”, ou seja, quando os termos não possuem significados em si mesmos, mas uma posição relacional. Assim, Hall (2011) afirma que a *différance* é um hibridismo; característica de toda identidade, especialmente as diaspóricas. Ao tomar o Caribe como exemplo de hibridismo, como também é o caso do Brasil, Hall afirma que

[...] as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, [pontos de passagem – tradução minha] e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura (HALL, 2011, p. 33).

Dessa maneira, Hall (2011) completa que a *différance* no sentido de Derrida não se refere a binarismos entre o mesmo e o “Outro”, mas diz de um processo entre similaridades e diferenças nas quais não se aplicam divisões fixas. Na seção a seguir, viso discutir a noção de agência no campo dos letramentos acadêmicos

1.3.2 A noção de agência no campo dos letramentos

O conceito de agência é de grande importância para uma compreensão mais ampla das práticas sociais que envolvem os letramentos. Ao trazer uma discussão sobre esse conceito, não desconsidero a diversidade de abordagens que a noção de agência envolve, a depender do campo de estudos a que o pesquisador se afilie. De maneira geral, Ahearn (2001) define agência como a capacidade socioculturalmente mediada de ação, o que aponta para a sua natureza social. Contudo, há usos do termo que variam entre si, alguns destes serão discutidos a seguir.

A primeira perspectiva sobre agência que eu gostaria de apontar é aquela que aproxima o termo à noção de livre-arbítrio. Nessa perspectiva, há uma centralização nos atos dos indivíduos, e estes são opostos a acontecimentos cotidianos que não tenham uma intercorrência direta do sujeito. Ahearn (2001) exemplifica essa vertente diferenciando o ato de bater em uma bola (agência) à queda de uma escada, (acontecimento cotidiano que não se caracterizaria como

agência). Nessa concepção, a natureza social da agência e a influência da cultura nas intenções humanas são ignoradas, já que há centralidade em elementos como intenção, domínio e motivação. Essa perspectiva tem sido refutada em diversos campos teóricos, dado que considera as ações do indivíduo totalmente livres de influências sociais e culturais.

Outra visão sobre agência traça um paralelo do termo com resistência. Comum aos estudos sobre o subalterno, Ahearn (2001) aponta que a noção de agência como oposição é relevante, mas não pode ser vista como definição estrita do termo. Já a relação entre agência e estrutura social, teorizada pelo sociólogo Anthony Giddens, aponta que as ações dos sujeitos são moldadas por estruturas sociais, e estas, por sua vez, são moldadas ou reforçadas por tais ações. Dito de outro modo, as pessoas não seriam nem totalmente livres e nem totalmente determinadas pelas estruturas sociais que as cercam. Assim, para o autor, a agência, ou ação, dos sujeitos não necessariamente cria sistemas sociais, mas os reproduz ou os transforma (GIDDENS, 1982). De acordo com Zavala (2011), a perspectiva trazida por Giddens evitaria o risco tanto de se pensar agência como uma determinação social quanto de se pensar que os sujeitos interagem de forma totalmente livre das estruturas sociais.

Já Zavala (2011), que discorre sobre a noção de agência que será utilizada nesta tese, insere a discussão no campo dos estudos do letramento ao apontar que sujeitos podem gerar novas possibilidades de ação³⁴ social a partir das práticas em que se envolvem. Dessa forma, os sujeitos³⁵ não são simples efeitos de suas “características culturais”, mas participam ativamente de suas comunidades de prática, muitas vezes, negociando posições institucionais. Ou seja, nessas práticas, além da reprodução de representações sociais, outras novas são construídas por agência própria dos sujeitos. E essas práticas sociais “constroem identidades, desenvolvem relações sociais com outros membros da comunidade, usam artefatos específicos, reproduzem valores implícitos dentro da estrutura de um sistema ideológico específico e, assim, constituem a sociedade e a cultura” (ZAVALA, 2011, p. 55). Nesse sentido, a autora associa a noção de agência às *estratégias* utilizadas pelos estudantes para o desenvolvimento das práticas de letramento em que estão inseridos nas universidades. Assim, os estudantes possuem

³⁴ Ao longo dos capítulos, haverá situações em que *ação* será utilizada como sinônimo de *agência*.

³⁵ Em vários momentos da tese, utilizo a terminologia “sujeito” no lugar de pessoa ou indivíduo, situação que ocorre com mais frequência nas discussões sobre identidade e agência. Ao fazer essa opção, me apoio em Scott (1999), para quem o “sujeito” traz uma vantagem terminológica por poder significar ator e receptor de determinada prática. Ademais, a autora aponta que o uso de sujeito enquanto terminologia traz em seu bojo a concepção de “subjetividade”. Dessa forma, a partir da noção de sujeito, a subjetividade traz a possibilidade de desfazer alguma ideia fixa que se possa ter sobre o conceito de identidade. Mais ainda, a noção de sujeito no âmbito da agência e identidade está em consonância com a noção de sujeito discursivo, desenvolvida no campo da análise do discurso por Patrick Charaudeau. Para o linguista, o sujeito é ao mesmo tempo sobredeterminado por elementos sociais de ordem diversa, mas também livre para escolher em suas operações discursivas. Cf. CHARAUDEAU P. “Une théorie des sujets du langage”. In *Modèles linguistiques*, Lille, 1988.

experiências educacionais e subjetividades diversas que os colocam diferentemente em relação à escrita, caracterizando sua agência. Dessa forma,

[...] o sujeito não é apenas um efeito de suas características culturais, mas também um agente com iniciativas que é capaz de gerar mudanças sociais. Quando um aluno aprende o letramento acadêmico, ele não apenas adquire conhecimento e aceita complacentemente a atividade letrada, mas atua frente o mundo e desenvolve ações no âmbito dos efeitos das estruturas sociais que definiram sua subjetividade³⁶ (ZAVALA, 2011p. 56, tradução minha).

Em outras palavras, o estudante universitário³⁷ em qualquer campo do saber é também produtor e reproduzidor de conhecimentos e não permanece estático frente aos textos a que é submetido em sua trajetória acadêmica. Isso significa que desconsiderar que o discente age sobre as práticas acadêmicas às quais é exposto a partir de suas identidades, culturas e trajetórias, sejam elas escolares e não escolares, é agir sob uma perspectiva autônoma dos letramentos. É nesse sentido que Scott (1999), ao trabalhar a perspectiva de construção de sentidos com base nas noções de agência e identidade, reflete sobre a necessidade de ponderar sobre a seguinte questão: que tipo de significado os estudantes tiram de sua produção acadêmica e de onde vêm tais construções de sentido específicas? “Esta questão indica que a construção de sentido é, na verdade, uma produção, e não uma extração de sentido”³⁸ (SCOTT, 1999, p. 184, tradução minha). Desse modo, a agência e identidade no contexto dos letramentos acadêmicos nos colocam frente a uma noção de escrita não como um produto em si mesma, mas uma ação, uma prática social e historicamente situada (ZAVALA, 2011).

Compreender a construção de sentido nas práticas de letramento acadêmico como um processo ativo por parte dos estudantes é um elemento central para o desenvolvimento desta pesquisa. Nos grupos que foram acompanhados, a questão étnico-racial aparece como elemento tanto de negociação quanto de transformação pessoal e da universidade de maneira geral, e muitos integrantes relacionam a sua atuação individual na universidade com o seu histórico de vida, com suas identidades. Vem desse espaço a discussão na noção de agência associada à de *estratégias*, importante para uma compreensão do conceito no campo dos letramentos

³⁶ Texto original: El sujeto no constituye solo un efecto de sus características culturales, sino también un agente con iniciativas que es capaz de generar cambios sociales. Cuando un estudiante aprende la literacidad académica, no solo adquire conocimiento y acepta de modo complaciente la actividad letrada, sino que actúa frente al mundo desarrolla acciones en el marco de los efectos de las estructuras sociales que han delimitado su subjetividad.

³⁷ Entendo que essa afirmação não é válida apenas para estudantes no Ensino Superior, logo, o uso do termo “universitário” como determinante de “estudante” é devido unicamente ao fato desta tese lidar com os letramentos acadêmicos de forma mais direta.

³⁸ Texto original: This question indicates that the taking of meaning is actually a making, and not an extraction, of meaning.

acadêmicos. Assim, “a noção de estratégia está vinculada aos desdobramentos da agência dos sujeitos na tentativa de lidar com os ditames da ideologia ou com as representações dominantes na sociedade” (ZAVALA, 2011, p. 56, tradução minha³⁹). Dessa forma, ao se desenvolver pesquisas no campo dos letramentos a partir da perspectiva dos estudantes, como foi a proposta desta tese, torna-se possível obter análises mais precisas sobre a criação de estratégias pelos estudantes para a apreensão e a formação de práticas de letramento acadêmico no processo de construção de conhecimentos. Novamente, considerar as estratégias desenvolvidas pelos estudantes afasta-se de uma visão de *déficit* e valoriza a pluralidade de práticas sociais que eles trazem para a universidade.

Ao se considerar a agência do sujeito e as estratégias por ele empregadas para lidar com o letramento na universidade, as práticas de letramento acadêmico deixam de ser entendidas como objeto, mas como atividade (ZAVALA, 2011). Nesse sentido, as estratégias desenvolvidas pelos estudantes para a construção de práticas de letramento acadêmico podem se configurar desde a acomodação ao discurso dominante das universidades, até a criação de outra via para a resolução de conflitos, os quais podem decorrer da aprendizagem de discursos dominantes na academia. É nesse sentido que Zavala (2011) exemplifica o envolvimento emocional como uma dentre as diversas outras vias possíveis utilizadas pelos estudantes para a construção de práticas de letramento acadêmico. Para isso, a autora utiliza um estudo enfocando a questão da agência com dois estudantes de uma universidade peruana:

[...] nestas monografias, ele também emite sua opinião sobre temas tratados como parte de sua formação acadêmica: violência política ou o terremoto em Ica. Assim como Emília, estes são intentos de fazer o que sente que não está em sintonia com a escrita acadêmica – e que mostra uma clara demonstração de agência –. Se o texto acadêmico exige "racionalidade", "objetividade" e distância do que está dizendo, tanto Emília como Félix não concebem um texto sem se envolverem com o que escrevem, transmitindo sua voz e fazendo-o de uma forma emocional⁴⁰ (ZAVALA, 2011, p. 61, tradução minha).

A agência, portanto, pode manifestar-se de diversas formas e ter diversas motivações, dentre elas o envolvimento emocional com as práticas acadêmicas. Por isso, compreendo que o emprego de práticas de letramento acadêmico que permitam que o estudante expresse

³⁹ Texto original: La noción de estrategia se vincula con el despliegue de la agencia de los sujetos en un intento de lidiar con los dictámenes de la ideología o las representaciones dominantes en la sociedad.

⁴⁰ Texto original: En estas monografías también emite su opinión sobre temas tratados como parte de su formación académica: la violencia política o el terremoto de Ica. Al igual que Emilia, se trata de intentos de hacer lo que le parece que no sintoniza con el escrito de tipo académico —y que muestran un claro despliegue de agencia—. Si el texto académico exige “racionalidad”, “objetividad” y tomar distancia de lo que está diciendo, tanto Emilia como Félix no conciben un texto sin involucrarse con lo que escriben, transmitir su voz y hacerlo de forma emotiva.

envolvimento e exprima sua voz favorece para que o ambiente acadêmico se torne mais democrático e acessível a um maior número de pessoas, já que considerar as práticas de letramento como processo implica em diferentes modos de agir, valorizar, crer e interagir com o mundo (ZAVALA, 2010). Por fim, compreender os grupos de estudantes negros enfocados nesta pesquisa, CCN e CERI, a partir de sua agência, como produtores e reprodutores de práticas de letramento e, por consequência, como também produtores e reprodutores de conhecimento, é de suma importância para a compreensão desse estudo. Na próxima seção, busco discutir os trabalhos de Souza (2009) e Sito (2016), os quais permitem traçar aproximações entre os NEL e a temática das relações étnico-raciais.

1.4 Movimento *hip-hop* e escritas afirmativas: aproximações entre os estudos dos letramentos à temática étnico-racial

Esta seção visa discutir trabalhos que aliaram estudos dos letramentos a abordagens teóricas que lançam olhares para as práticas de letramento com foco em grupos sociais negros, como a pesquisa realizada por Souza (2009) com o movimento *hip-hop* e o de Sito (2016) sobre a escrita de trabalhos de conclusão de curso de estudantes cotistas. O objetivo dessa abordagem é angariar meios de compreender os sentidos das práticas de letramento acadêmico promovidas pelos grupos de militância negra da UFMG, CCN e CERI.

Ao partir do pressuposto de que os movimentos sociais funcionam como agências de letramento, Souza (2009, 2011) buscou investigar a diversidade e a complexidade das práticas de letramento entre participantes do movimento *hip-hop*, considerando o ativismo praticado no contexto desses grupos. De acordo com a autora, as práticas de letramento protagonizadas pelos participantes do universo *hip-hop* são voltadas para o cotidiano de suas vivências por meio de versos que incluem a crítica de questões sociais, como o racismo e as divisões de classe econômica. Dessa forma, os *rappers* ou, trocando em miúdos, o “mestre de cerimônia - MC, *disc-jockey* - DJ, dançarino ou dançarina – *b.boy* ou *b.girl* e grafiteiro ou grafiteira” (SOUZA, 2009, p. 21), utilizam-se da poesia, da musicalidade, da expressão corporal, da oralidade, de imagens, bem como da leitura e da escrita materializada em textos, com vistas à contestação de práticas como o racismo e à visibilidade de suas identidades. É pelo manuseio desses elementos que a autora entende o universo *hip-hop* como uma agência emergente de letramento, agência esta que enfoca a palavra lida e escrita de forma distinta da que é realizada na escola, protagonizando o cenário social vivenciado pelos integrantes. Dessa forma, pelo exercício da palavra escrita ou cantada, os *rappers* forjam espaços de ação que contestam o mundo por meio

da arte, seja no espaço das comunidades onde vivem, seja para fora delas. De acordo com Souza (2009), o movimento *hip-hop* é um movimento multicultural, que tem suas origens delineadas a partir movimentos negros estadunidenses e jamaicanos até chegar ao contexto brasileiro e receber influências locais. Há, portanto uma diversidade de práticas, identidades e culturas no movimento, o que aponta para a relevância da pesquisa: ampliar a compreensão dos letramentos no plural de forma que sejam vistos não pelo viés da ausência, mas pela presença de conhecimentos que são desvalorizados socialmente e que têm relevância nas vivências dos participantes (SOUZA, 2009).

A experimentação de saberes construídos socialmente é central no universo *hip-hop*, fato que coloca os usos da linguagem em suas diversas formas como elemento basilar de constituição desses movimentos. Assim,

[...] os grupos têm buscado modos de visibilizar as novas maneiras de relacionar-se com práticas culturais, cuja centralidade está na linguagem escrita, gestual, imagética, musical. Participar do *hip-hop* tem significado a possibilidade de aprender a inserir-se no universo letrado, alterando as imagens naturalizadas sobre as práticas de letramento dos jovens de periferia, dos jovens negros e pobres (SOUZA, 2009, p. 87).

A partir do exposto, a autora aponta que os aprendizados desenvolvidos no meio *hip-hop* levam em consideração elementos comuns aos letramentos produzidos em espaços de escolarização. Desse modo, livros (com destaque para biografias de personagens históricos), vídeos, letras de músicas, entre outros, são ressignificados de forma que a identificação dos sujeitos envolvidos seja parte do processo de criação de letras de música, coreografias e materiais impressos. Importante ressaltar que no movimento *hip-hop* a questão do reconhecimento e do pertencimento dos sujeitos envolvidos nas práticas sociais que exercem têm significados especiais. Como será discutida posteriormente, no terceiro capítulo desta tese, a experiência da população negra com a escolarização em espaços institucionais nunca foi um processo tranquilo. Ao contrário, a presença de negros e negras na escola sempre foi acompanhada por interdições, fossem elas diretas, como do período escravista, ou indiretas, dado o apagamento identitário e cultural nos currículos. Nesse sentido, vem da percepção de interdições e ausências, da pós-abolição à contemporaneidade, que os movimentos negros historicamente têm enfatizado o caráter educacional em suas ações. Tal perspectiva se aplica aos grupos acompanhados nesta pesquisa, que têm a universidade como *locus* de ação. Corroborando com essa perspectiva, Gomes (2003) reforça a importância do movimento negro para tensionar os espaços educacionais em ambientes mais inclusivos:

Não podemos deixar de pontuar que a sociedade e a escola brasileira da atualidade têm construído representações sociais mais positivas sobre o negro e sua estética (...). Essa transformação, sem dúvida, não se dá por honra e glória da educação escolar. Se pesquisarmos mais a fundo, encontraremos a ação da comunidade negra organizada em movimentos sociais, dos grupos culturais negros, das comunidades-terreiro como partes importantes no processo de denúncia contra o racismo e de afirmação da identidade negra. Encontraremos também famílias negras que, atentas aos dilemas de seus filhos e filhas, enfatizam de forma positiva e de diversas maneiras a herança cultural negra (GOMES, 2003, p. 175).

É, portanto, na esteira dos movimentos sociais negros de vanguarda e contemporâneos, os quais questionam suas ausências na escola como agência privilegiada de letramento, que Souza (2009) entende o movimento *hip-hop*. Para a autora, esses movimentos não são estritamente institucionalizados, o que permite fluidez de formas e modos de expressão, abrindo espaços para a criação nos usos da linguagem a partir da vivência da juventude participante. Dessa forma:

[...] o *hip hop* mostra-se como espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades. Ao participarem dessas práticas de uso da linguagem, seja na sua modalidade oral, escrita ou imagética, envolvem-se, portanto, em práticas de letramentos (SOUZA, 2009, p. 22)

É a partir desse contexto, que leva em conta o caráter situado das práticas de letramento, que Souza (2009) define a noção de *letramentos de reexistência*, como “uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (SOUZA, 2009, p. 33). A partir da definição do termo, a autora aponta que as práticas denominadas letramentos de reexistência são voltadas para a concretude da vida dos ativistas e encontram ressonância em questões políticas, culturais e visam

[...] ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual, por meio dos discursos, é negociada a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais (SOUZA, 2009, p. 23).

É possível entender, portanto, que a noção de letramentos de reexistência pode ser lida como uma chave para a compreensão sobre as estratégias da população negra e de outros grupos sociais para a inserção em esferas de letramento consagradas, tendo em vista a criação de espaços em que são dominantes as práticas de reivindicação de direitos e de resistência social. Trata-se, portanto, de uma estratégia de agência, conforme aponta Zavala (2011).

A noção de letramento de reexistência é relevante para compreender práticas de letramento desenvolvidas pelos grupos acompanhados nesta pesquisa, o CCN e o CERI, dado que, como acontece no movimento *hip-hop*, há, nesses grupos de estudantes negros, a busca por pertencimento considerando as identidades negras e sua contribuição teórica na construção de saberes. Dessa forma, é preciso concordar com Barton e Hamilton ([1998] 2012) sobre a produção de saberes e a criação de sentido em agências não institucionalizadas de letramento:

[...] Os letramentos são historicamente situados - as práticas mudam e outras novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizado informal e criação de sentido. As características variadas das práticas de letramento em diferentes domínios da vida social podem ser mapeadas de acordo com diferentes aspectos ou elementos que ajudam a distinguir entre o que chamamos de letramento 'vernacular' e 'institucional' (BARTON e HAMILTON, [1998] 2012, p. 17, tradução minha⁴¹).

Em sua obra intitulada *Local literacies* [1998] 2012, Barton e Hamilton discorrem sobre o que eles entendem por letramentos vernaculares e institucionais. Assim, letramentos vernaculares seriam aqueles voltados para as práticas locais de grupos sociais não dominantes em que são socializadas práticas sociais de leitura e escrita, ao passo que os letramentos dominantes apresentam hegemonia e são mais preponderantes do que outros e se ligam a contextos institucionais. Dessa forma, os autores ressaltam sobre a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as práticas vernaculares de letramento que reconheçam os modos como tais práticas interagem com aquelas consideradas dominantes (BARTON e HAMILTON, [1998] 2012). Com base na discussão desta pesquisa, chamo a atenção para a necessidade de serem realizadas análises sobre esses letramentos chamados vernaculares, tendo em vista a complexidade das relações de raça e classe. Isso porque a escravidão foi o regime político-social mais longo vivenciado pelo país desde o século XVI e, mais ainda, o Brasil vivenciou um extenso período de governos não democráticos no século XX, fato que viabilizou o encobrimento do racismo nas instituições e no cotidiano dos sujeitos.

Outro trabalho que auxilia na compreensão da pluralidade das práticas de letramento foi desenvolvido por Sito (2016) e enfoca as trajetórias de letramento acadêmico de estudantes cotistas. Em seu trabalho, a pesquisadora analisou os modos utilizados por estudantes cotistas de ciências humanas, ingressantes em universidades públicas do Brasil e da Colômbia, para responder às demandas de letramento acadêmico. Para isso, a pesquisa de Sito (2016) foi

⁴¹ Texto original: Literacy is historically situated – practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making. The varying characteristics of literacy practices in different domains of social life can be mapped according to different aspects or elements which help to distinguish between what we have called ‘vernacular’ and ‘institutional’ literacies.

baseada nas trajetórias de letramento acadêmico de quatro estudantes negros e indígenas, dois brasileiros e duas colombianas, em fase de finalização de seus cursos de Graduação. Para as análises, foram utilizadas as narrativas dos estudantes sobre suas próprias histórias, com foco na Educação Superior e na produção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

A partir de um percurso teórico que envolve os NEL e os letramentos acadêmicos, além de teorizações sobre políticas afirmativas, colonialismo, raça e racismo, o trabalho de Sito (2016) propõe questionar o estigma do *déficit* (LILLIS e SCOTT, 2008) geralmente direcionado à escrita acadêmica de estudantes cotistas. A autora se baseou em uma perspectiva sociocultural e descolonial de letramento, de modo a direcionar olhares para as estratégias utilizadas pelos estudantes para subverter as relações de poder e a colonialidade do saber.

Um dos elementos que teve centralidade no trabalho de Sito (2016) foram as trajetórias dos estudantes cotistas e o histórico de interdição de grupos subalternizados nos espaços de escolarização. Nas palavras da autora:

As trajetórias de universitários ingressantes por ações afirmativas trazem um elemento a mais para esse debate: como os estudantes aprendem a viver em um espaço estrangeiro e muitas vezes inclusive hostil por conta das múltiplas assimetrias, que vão desde as de expectativas até as de conhecimentos? (SITO, 2016, p. 181)

As análises das trajetórias de estudantes cotistas, empreendidas por Sito (2016), apontam, entre outros elementos, para questões que se mostraram similares a este trabalho. Nesse sentido, no debate sobre a universidade como um espaço assimétrico para estudantes cotistas, torna-se possível considerar a construção de espaços de pertencimento por discentes na Universidade, aspecto central para este trabalho e que busco abordar no capítulo 5 desta tese. À vista disso, a universidade é tida, inicialmente, como um espaço estrangeiro para os estudantes cotistas acompanhados no trabalho de Sito (2016), e a inserção desses estudantes em grupos de pesquisa ou de militância social é um dos meios encontrados por eles para tornar a academia um espaço mais familiar, em que são abertas possibilidades de expressão de suas identidades e culturas.

Entre as conclusões de seu trabalho, Sito (2016) aponta para a existência de *escritas afirmativas* por ela definidas como “estratégias de uso da linguagem criadas pelos estudantes para subverter a colonialidade do saber em suas trajetórias de letramento acadêmico” (SITO, 2016, p. 251). Esse movimento se mostra na escrita dos estudantes, por exemplo, na organização e na escolha do tema de pesquisa para o TCC a partir de um compromisso político, na subversão da estrutura de gêneros acadêmicos para incluir aspectos de suas trajetórias, na

utilização de língua indígena no processo de escrita, na valorização de saberes oriundos dos grupos sociais a que fazem parte, entre outros recursos. De acordo com a autora, foi por meio de elementos como esses que os estudantes buscavam criar um diálogo mais simétrico entre suas identidades negras e indígenas e as demandas de letramento acadêmico da universidade. Nas próximas seções, visio trazer considerações sobre os estudos pós-coloniais neste trabalho, seguidas da noção de epistemologias do Sul (SANTOS e MENESES, 2009).

1.5. Algumas considerações sobre os estudos pós-coloniais

Ao buscar, nos estudos pós-coloniais, os conceitos que apoiassem a interpretação dos dados construídos neste estudo, foi preciso considerar a existência de discussões quanto aos usos e ao alcance do termo pós-colonial para se referir às experiências de grupos periféricos. De maneira ampla, o pós-colonialismo se refere a uma série de estudos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como o a sociologia, os estudos culturais, a crítica literária, entre outros, e que trazem críticas ao processo de colonização e às narrativas eurocêntricas advindas desse processo, apontando para a criação de novas epistemologias e para a valorização de saberes contra-hegemônicos.

Algumas críticas à questão pós-colonial foram elencadas num artigo de Stuart Hall (2011) intitulado “Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite”, em que o autor trabalha uma série de argumentos que descrevem o conceito de pós-colonial como uma categoria universalizante e homogeneizante, que funde histórias e temporalidades do processo de colonização. Outra vertente da crítica aponta que o prefixo *pós-* tem relação semântica com algo que já foi superado, como se o rompimento com o colonialismo pudesse ser caracterizado como algo único, e as temporalidades de subjugação de cada nação nesse processo pudessem ser apagadas. Ao fazer uma contraposição às críticas, Hall (2011) aponta que

O termo “pós-colonial” não se restringe a descrever determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural - e produz uma reescrita descentrada, diaspórica, ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do “aqui” e “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e no “estrangeiro”. “Global” neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade. Trata-se de como as relações transversais e laterais que Gilroy denomina “diaspóricas” (Gilroy, 1993) complementam e ao mesmo tempo des-locam as noções de centro e periferia, e de como o global e o local reorganizam e moldam um ao outro (HALL, 2011, p. 102, 103).

Nesse sentido, Hall (2011) entende que o pós-colonialismo não se refere a uma simples periodização temporal; antes sim, significa “ir além” de perspectivas epistemológicas dominantes para se teorizar fora delas.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) vão na contramão da concepção de Hall (2011) e apontam que a dimensão temporal inerente à emergência do pós-colonial não pode ser secundarizada. Isso porque, para os autores, o termo teria surgido em discussões sobre a decolonização afro-asiática, sendo produzido por intelectuais de países chamados de “terceiro mundo” radicados em universidades europeias. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), isso acarretou no inglês como língua de nascença do pós-colonialismo, somado a um apagamento da América Latina nesse campo de estudos. Desse modo, da crítica à ausência latina nasce a perspectiva *decolonial*, que entende que as fronteiras funcionam como lugares enunciativos de reformulação de visões e conhecimentos a partir de sujeitos subalternos, de forma que as experiências da América Latina sejam contempladas (BERNARDINO-COSTA e GROSGOQUEL, 2016). De acordo com Maldonado-Torres (2019), a teoria decolonial

[...] criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização (MALDONADO-TORRES, 2019, p.29).

Por conseguinte, apesar de se tratar de uma corrente gestada em meios acadêmicos, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) apontam que a teoria decolonial adota uma perspectiva de leitura que se faz de forma contra-hegemônica. Para este trabalho, não busco teorizar a fundo sobre os limites e alcances do conceito de pós-colonial em relação ao decolonial, já que ambas as perspectivas apresentam conceitos relevantes para a compreensão da temática desenvolvida nesta tese. Essa breve discussão objetivou, contudo, sinalizar ciência de que as produções contra-hegemônicas não se encerram no pós-colonialismo, uma das teorias explicativas utilizadas nesta tese. A partir do exposto, cabe trazer o conceito amplo de pós-colonialismo apresentado por Boaventura de Sousa Santos:

Um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que tem em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política, não acarretou o seu fim enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória (...). A perspectiva pós-colonial parte da

ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse dessa perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz (SANTOS, 2008a, p. 18,19).

Para o autor, a perspectiva pós-colonial traz elementos fundamentais para a compreensão de dominações epistêmicas enraizadas pelo colonialismo que se mantiveram a despeito dos processos de independência. A partir de tais conceitos, seria possível compreender as relações de poder vigentes em diversos espaços de socialização, dentre eles, aqueles voltados para os letramentos desenvolvidos no espaço acadêmico.

1.5.1 Contribuições teóricas das Epistemologias do Sul, sociologia das ausências e das emergências

Dentre as correntes teóricas que indagam a produção de conhecimento e a supressão de saberes próprios de povos colonizados, oferecendo relevância às práticas sociais não hegemônicas, estão as Epistemologias do Sul. Estas, segundo Santos e Meneses (2009), correspondem a um “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS e MENESES, 2009, p. 13). Dentre os objetivos das epistemologias do Sul, estão a “recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objecto ou matéria-prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos” (SANTOS, 2008b, p. 11). Tal perspectiva interessa a este trabalho, pois, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, as epistemologias do Sul buscam incluir experiências de conhecimento que foram marginalizadas ou desacreditadas pelo cânone da ciência moderna, buscando um resgate da diversidade epistemológica do mundo.

Entre as orientações em que a noção de epistemologias do Sul se assenta estão as seguintes: a necessidade de *aprender que existe o Sul*, que corresponde na compreensão de que nesse espaço do globo, que geralmente corresponde ao Sul geográfico, houve processos de colonização que provocaram *epistemicídio*, ou seja, a morte ou a descredibilização de saberes locais. O Sul, portanto, corresponde a uma metáfora do sofrimento humano decorrente do capitalismo. A partir do exposto, é importante destacar que a justaposição entre Sul geográfico em relação ao Sul metafórico não é completa:

[...] a sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (SANTOS e MENESES. 2009, p. 13).

Tal perspectiva encontra pleno eco na história colonial brasileira, já que, do Império à contemporaneidade, sempre houve ações para a criação e a manutenção de uma superioridade europeia no país em sobreposição aos negros e indígenas. Essa questão se mostra, por exemplo, em perspectivas que colocam o europeu como idealização de beleza e de virtudes, inclusive nas lições escolares (D’AVILA, [1970] 2005).

Outro ponto destacado por Santos (2009) como elemento fundante para a epistemologia do Sul é *aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul*. Assim, o autor pontua que todo conhecimento válido é contextual, assim como o são as epistemologias de conhecimentos dominantes, perspectiva que encontra eco no campo dos NEL. As epistemologias dominantes, contudo, carregam uma pretensão de universalidade possibilitada pelo uso da força das intervenções colonialistas (SANTOS, 2009), e pela imposição de suas culturas como norma a ser seguida, relegando à qualidade de contextuais apenas os conhecimentos produzidos do *Outro* lado da linha, o lado Sul colonizado.

Na divisão epistemológica do mundo em Norte e Sul, o autor acrescenta que é na pretensão de universalidade que se tentou suprimir todas as práticas sociais de conhecimento que não estivessem em conformidade com um projeto colonialista, promovendo um ideal de homogeneização do mundo. As práticas que conseguiram resistir ao epistemicídio foram relegadas a uma posição menor, como saberes locais de pouca serventia ao avanço científico:

Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (...). Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2009, p. 25, 26).

Nesse sentido, o chamado conhecimento válido foi caracterizado universal e condicionado a espaços institucionais, como grandes universidades ou centros de investigação. Por essa via, o diálogo com os saberes de povos colonizados foi comprometido e, muitas vezes,

colocado fora de acesso inclusive para os habitantes do Sul geográfico. É com base nessa divisão epistemológica entre Norte e Sul geográfico que Santos (2009) define o *pensamento abissal*. Em outras palavras, a existência de linhas por ele chamadas de *abissais* são aquelas que dividem o mundo entre o lado das práticas sociais válidas e as não-válidas:

Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os actores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objectos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha) (SANTOS e MENESES. 2009, p. 13).

A partir da lógica do pensamento abissal, os conhecimentos do lado Sul da linha são inexistentes ou produzidos como inexistentes. Constatadas as linhas abissais, Santos (2002) apresenta conceitos que buscam aberturas para a diversidade epistemológica: a *sociologia das ausências* e das *emergências* e a *ecologia de saberes*.

A perspectiva da *sociologia das ausências* aponta que não há saber ou ignorância por definição. Por essa razão, há possibilidade de diálogo ou de disputa epistemológica entre todos os saberes, os quais existem em um princípio de incompletude. A partir desse princípio, a sociologia das ausências corresponde a uma investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe foi ativamente produzido como não existente (SANTOS, 2002, SANTOS e MENESES, 2009). Dessa forma, “o objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246). A sociologia das ausências busca dar centralidade à diversidade e multiplicidade de práticas sociais em contraposição à credibilidade construída de forma exclusivista às práticas hegemônicas.

A partir da sociologia das ausências, Santos (2002) trabalha o conceito de *sociologia das emergências*. Esta formulação parte do princípio de uma substituição do vazio do futuro por meio da investigação de alternativas às epistemologias dominantes, em um horizonte de possibilidades concretas. Nas palavras de Santos:

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objectivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de acção que promovam a realização dessas condições. A sociologia das emergências actua tanto sobre as possibilidades (potencialidade) como sobre as capacidades (potência) (SANTOS, 2002, p. 256).

A sociologia das emergências, portanto, trabalha no sentido de se criar alternativas possíveis para de um futuro de maior diversidade epistemológica. Logo, esse conceito trabalha sobre o inconformismo diante da falta constatada no campo da sociologia das ausências e parte para uma realização. Esta realização corresponde à sociologia das emergências, que atua em um horizonte de possibilidades futuras.

A partir do exposto, entendo ser possível associar a luta do movimento negro no campo da educação a partir dos conceitos de sociologia das emergências e das ausências. Isso porque os movimentos negros, por meios diversos de agência, têm denunciado as produções de não existência sobre sua história e seus saberes. A partir disso, esses grupos têm reivindicado sua condição de existência material e epistemológica, de forma a abrir possibilidades de inserção real no espaço acadêmico e na sociedade.

Como ressaltado ao longo deste capítulo, as práticas de letramento desenvolvidas em determinado contexto estão sempre envoltas em questões que são de ordem histórica e social. Dessa forma, associar as análises empreendidas nesta tese aos estudos pós-coloniais e étnico-raciais se justifica, de forma que possam ser trazidas ferramentas teóricas mais assertivas para a compreensão dos eventos de letramento que serão enfocados. Nesse sentido, é preciso concordar com Thesen (2015) quando esta afirma que os estudos pós-coloniais podem ser relevantes para a compreensão da noção de prática transformadora desenvolvida no campo dos letramentos acadêmicos. No próximo capítulo, busco trazer considerações sobre a abordagem teórico-metodológica empregada neste trabalho a partir da abordagem etnográfica.

2 A INSERÇÃO DESSA PESQUISA NOS ESTUDOS DE BASE ETNOGRÁFICA: CONCEITOS DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar “o perigo de uma história única” (...). Sou de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor universitário. Minha mãe era administradora. Tínhamos, como era comum, empregados domésticos que moravam em nossa casa e que, em geral, vinham de vilarejos rurais próximos. No ano em que fiz oito anos, um menino novo foi trabalhar lá em casa. O nome dele era Fide. A única coisa que minha mãe nos contou sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe mandava inhame e arroz, e nossas roupas velhas para eles. Quando eu não comia todo o meu jantar, ela dizia: “Coma tudo! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não têm nada?” E eu sentia uma pena enorme deles. Certo sábado, fomos ao vilarejo de Fide fazer uma visita. Sua mãe nos mostrou um cesto de palha pintado com uns desenhos lindos que o irmão dele tinha feito. Fiquei espantada. Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse fazer alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então ficou impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles. Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita da Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia como usar um fogão. O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe.
(Chimamanda Ngozi Adichie. *O perigo de uma história única*, [2009] 2019).

Neste capítulo, busco delinear o percurso teórico-metodológico empregado nesta pesquisa, apresentando o modo como os pressupostos teóricos da abordagem etnográfica se relacionaram com minha experiência ao longo da pesquisa de campo. Para tanto, na primeira seção, busco discutir a noção de cultura e abordagem etnográfica tendo em vista principalmente os trabalhos de Agar (1994); Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Street (1993b) e Castanheira *et. al.* (2001). Na segunda seção, abordo alguns conceitos empregados na abordagem etnográfica, como perspectiva ética, êmica, *rich points*, geração e coleta de dados, conforme os trabalhos de Green, Dixon e Zaharlick (2005); Balos, Green e Napoli (2019); Agar (1996) e Heath e Street (2008). Em seguida, busco trazer apontamentos sobre o meu processo de escolha dos grupos de pesquisa e a entrada em campo, além da conformação da lógica de pesquisa empregada nesta tese, com base em Castanheira *et. al.* (2001). Nas seções seguintes, discorro sobre os materiais gerados para análise, o período de permanência em campo e as considerações sobre a triangulação teórico-metodológica, conforme Green, Dixon e Zaharlick (2005).

A fim de compreender os significados das práticas de letramento ente grupos de estudantes participantes da militância negra da UFMG, esta pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem etnográfica como aporte teórico-metodológico (Cf. GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA *et. al.* 2001), a partir de um trabalho de campo com dois grupos de militância negra da UFMG: o CCN (Centro de Convivência Negra) e o CERI (Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade) sediados, respectivamente, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e na Faculdade de Medicina, ambas unidades acadêmicas da UFMG.

2.1. Primeiras considerações: cultura e abordagem etnográfica

Ao considerar que a abordagem etnográfica deve ser considerada uma forma de conhecer a cultura de um grupo e não um método, como destacado por Agar (1994), o trecho de Adichie ([2009] 2019) que abre as discussões deste capítulo sugere a necessidade de avaliação de nossas pressuposições, já que o encontro com o *outro* pode nos surpreender mesmo nas situações mais cotidianas. Dessa forma, considerando-se que o desenvolvimento desta pesquisa se deu junto aos referidos grupos de estudantes, que se organizam na universidade, mas fora da sala de aula tradicional, era preciso conhecer suas histórias, seus modos de ser e existir na instituição e, ainda, as motivações para a existência desses grupos e o que eles fazem na universidade. De acordo com Agar (1994), os diferentes modos de fazer, existir e compreender determinados cenários para os indivíduos têm a ver com aquilo que somos, em outras palavras, com as identidades. Nesse sentido, retomo o trecho de Adichie ([2009]2019), visto que, a partir das palavras da autora, é possível depreender a necessidade de uma movimentação para além de discursos já conhecidos, convicções ou lugares sociais, para que se possa reconhecer olhar *do outro* sobre determinado fato social, tendo em vista seu contexto social, as identidades que assume, seu cotidiano e seus modos de agir na dinâmica das interações. Nesse sentido, a escolha da história apresentada por Adichie ([2009] 2019) para abrir este capítulo foi, ainda, devida à semelhança de perspectivas que ela apresenta em relação ao que Street, Lea e Lillis (2015) entendem como a necessidade de uma abordagem etnográfica para os estudos dos letramentos acadêmicos, de forma que sejam reconhecidas as bagagens que os estudantes trazem para a universidade e utilizam no desenvolvimento dos letramentos deste campo.

Ao traçar considerações sobre linguagem e cultura em uma perspectiva etnográfica, Agar (1994) aponta que os sujeitos manifestam culturas e constituem a diferença da vida social, mesmo quando os sujeitos compartilham de um mesmo idioma. Nas palavras do autor:

Algo aconteceu, em nossa língua comum, algo que tinha a ver com quem nós éramos. Algo surgiu, nos sacudiu com uma diferença, nos fez perceber que a maneira “natural” de fazer as coisas não era de forma alguma “natural”. E, mais uma vez, aconteceu dentro da mesma língua, não em línguas diferentes (AGAR, 1994, p. 14, tradução minha⁴²).

A partir do exposto, cabe refletir sobre um conceito relevante para estudos de abordagem etnográfica, a noção de *cultura*, que neste trabalho é entendida “como processo significante – a construção ativa do significado – ao invés de algo estático e reificado” (STREET, 1993b, p. 24, tradução minha⁴³). Assim, no desenvolvimento deste estudo a partir de uma abordagem etnográfica, a(s) cultura(s) pode(m) ser entendida(s) como algo que *acontece* para a pesquisadora ou pesquisador quando estes se deparam com ela(s). É o encontro com a diferença e a tomada de consciência de algo em si mesmo (AGAR, 1994), dado que as pessoas estão inseridas em comunidades dinâmicas, dialógicas e permeadas por histórias coletivas e com as quais interage constantemente (POWER-CARTER e ZAKERI, 2019). Dessa forma, seja na área da educação, campo de estudos em que esta pesquisa foi desenvolvida, seja nas ciências sociais, a cultura “é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p. 75), ou, de acordo com Souza (2009):

A noção de culturas, longe de comportar o anacronismo e a “pureza”, torna-se o espaço no qual são operadas transformações em decorrência dos embates de dominação e de resistências constitutivos das relações políticas e sociais ao longo dos tempos. Dessa maneira, as culturas não se encerram como um estrato autêntico e imutável, tampouco como absolutamente encapsulada pelas formas da cultura dominante (SOUZA, 2009, p. 51).

Ao partir da premissa de que a noção de cultura apresenta um caráter eminentemente versátil, é preciso que o etnógrafo torne visível o *que está acontecendo* em determinado

⁴² Texto original: Something happened, in our common language, something that had to do with who we were. Something came up, jolted us with a difference, made us aware that the “natural” way of doing things wasn’t “natural” at all. And, once again, it happened inside the same language, not between two different ones.

⁴³ Texto original: “the importance of treating the term ‘culture’ as signifying process – the active construction of meaning – rather than the somewhat static and reified”

contexto e a significação de certos fenômenos para o grupo social em questão (BLOOME, 2012). Ademais, é preciso que o pesquisador transforme em linguagem o que foi vivenciado no contexto observado, tornando-o visível, também, para diferentes interlocutores.

No caso de uma análise da cultura em espaços educacionais, “os etnógrafos procuram meios de compreender as consequências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação” (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005, p. 30). A visão da cultura, portanto, deve ser analisada levando-se em conta uma perspectiva holística, de forma que as interações estabelecidas em um evento específico possam ser analisadas consoantes a uma compreensão mais ampla do grupo.

De maneira geral, Mattos (2011, p. 49) aponta que as pesquisas de cunho etnográfico implicam, basicamente, três pressupostos:

[...] 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (MATTOS, 2011, p. 49).

Para que tais pressupostos se efetivem, importa ressaltar, ainda, que a pesquisadora ou pesquisador deve estar em campo sem questões ou hipóteses para serem checadas ou esquemas de interpretação para a observação dos eventos aos quais irá fazer parte. Isso porque uma esquematização prévia para ser checada durante a observação acabaria por definir, ou mesmo estereotipar, os eventos em registro durante a pesquisa (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005). Para tanto, as autoras reforçam a importância de um olhar para a cultura e, “além disso, se o observador não se basear nas teorias da cultura para orientar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou sobrepor sua interpretação pessoal da atividade observada, ele não estará envolvido em uma abordagem etnográfica do ponto de vista antropológico” (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005, p. 66).

A partir do exposto, importa trazer a definição encontrada em Green e Bloome (1997) sobre a *adoção de uma perspectiva* ou *uma abordagem etnográfica*. Para os autores, uma perspectiva ou abordagem etnográfica seria o estudo de aspectos mais focados em eventos do cotidiano e das culturas de determinado grupo. Nessa perspectiva de pesquisa, são utilizadas ferramentas como filmagens, gravações de áudio, notas de campo ou observação participante, de forma a compor os dados a serem analisados. Nas palavras de Castanheira *et al.* (2001, p. 357)

O etnógrafo examina como letramento é falado, praticado e escrito como forma de ser e como, por meio de suas ações, os membros tornam visíveis uns para os outros o que é validado como apropriado nas práticas discursivas e de letramento (CASTANHEIRA *et. al.* 2001, tradução minha⁴⁴).

Ao trazer essas questões para o meu processo de entrada em campo junto ao CCN e o CERI, é possível dizer que estava diante de uma realidade conhecida, mas que, ao mesmo tempo, se revelou desconhecida ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. É nesse sentido que cabe trazer novamente as considerações de Agar (1996) sobre o que seria uma cultura conhecida para pesquisadores em uma abordagem etnográfica, já que a diversidade é característica inerente aos sujeitos. Dessa forma, o autor aponta que, independentemente do histórico vivenciado pelo pesquisador (a) em relação ao grupo em estudo, é preciso reconhecer o choque cultural envolvido no processo de campo. Assim, “uma das coisas com as quais os etnógrafos devem lidar é o choque cultural. O choque vem da súbita imersão nas formas de vida de um grupo diferente de você. De repente, você já não mais conhece as regras” (AGAR, 1996, p. 100, tradução minha⁴⁵). Assim, o contato com os participantes do CCN e do CERI contribuiu para que o meu olhar pudesse ser ampliado, especialmente pela variedade de atividades que esses grupos exerciam na universidade.

Em paralelo, para a compreensão da noção de letramentos, é imperioso conceber as práticas sociais que envolvem pessoas agindo e interagindo com a linguagem em suas diversas formas de manifestação em determinado contexto (BLOOME *et al.*, 2005), situação que se viabiliza por meio da abordagem etnográfica, que, no caso específico deste trabalho, possibilita abrir caminhos para a reflexão sobre o modo como práticas sociais da militância antirracista universitária influenciam ou são influenciadas pelos letramentos do campo acadêmico, da sala de aula tradicional e para fora dela. Na seção a seguir, busco relatar a reflexividade empregada no processo de campo e de escrita do texto da tese associada a alguns conceitos empregados na abordagem etnográfica.

⁴⁴ Texto original: the ethnographer examines how literacy is talked, acted, and written into being, and how, through their actions, members make visible to each other what counts as appropriate discursive and literate practices.

⁴⁵ Texto original: one of the things the ethnographers must deal with is culture shock. The shock comes from the sudden immersion in the lifeways of a group different from yourself. Suddenly, you do not know the rules anymore.

2.2 O processo reflexivo e a apresentação de alguns conceitos empregados na abordagem etnográfica: perspectiva ética,êmica, *rich points*, geração e coleta de dados

Começar a escrita desse texto não foi uma tarefa fácil. Após um período de seis meses em campo de forma presencial, acompanhando discentes do CCN e do CERI, me vi frente a diversas alternativas para interrogar os registros feitos e, assim, dar desenvolvimento à construção da lógica de investigação etnográfica dessa pesquisa. Inusitadamente, foi justamente a diversidade de caminhos, possibilitada pelos modos como o campo de pesquisa se apresentava para mim, em uma lógica de investigação em que sou estreante, que me deixou intimidada em um primeiro momento. Para um pesquisador ou pesquisadora que já tenha explorado uma perspectiva etnográfica, um quadro como o que eu encontrei, repleto de histórias e trajetórias de vida, poderia significar um imenso contentamento. Afinal, o encontro com uma gama de possibilidades poderia indicar que a pesquisa que se busca delinear tem possibilidades de prosperar em diferentes ângulos. Isso se confirma especialmente se compararmos a situação com a qual me deparei em relação a outras em que os dados são gerados com mais dificuldade, seja por indisponibilidade dos participantes em interagir com o pesquisador para compartilhar as experiências do grupo, seja pela adoção, por parte dos pesquisadores, de uma perspectiva epistemológica que não atenta para a diversidade de histórias apresentadas pelos participantes.

A fim de trazer uma explicação para o meu olhar sobre os dados e os participantes na fase inicial da escrita e da entrada em campo, evoco a noção de *sujeito* da Análise do Discurso (AD), área de estudos em que realizei uma parte considerável de minha formação acadêmica. Assim, ainda que o sujeito na AD não seja empírico, ou seja, não corresponda ao indivíduo propriamente dito, mas ao sujeito discursivo, ele traz consigo marcas de um lugar histórico, social e ideológico que se materializa discursivamente. É possível, portanto, que a minha trajetória nesse campo de estudos tenha feito com que eu objetivasse enxergar os dados a partir de uma interpretação teórico-metodológica mais centrada na materialidade linguístico-discursiva, no texto escrito⁴⁶, situação que é pouco praticável quando o pesquisador ou pesquisadora tem diante de si o sujeito de carne e osso. Na abordagem etnográfica, o pesquisador se encontra frente a histórias vivas, dinâmicas, em constante mudança e cujo acesso

⁴⁶ Importa ressaltar que entendo que o texto escrito é também múltiplo de significações, já que os discursos ali presentes são elaborados por sujeitos históricos, e os enunciados são de natureza interdiscursiva, fazendo sempre uma relação com outros discursos (BRANDÃO, 2007). Contudo, é preciso considerar que pesquisas que possuem o texto como elemento principal de análise estudam o que já foi dito e impresso em papel, favorecendo um trabalho com o discurso de maneira distinta daqueles de natureza etnográfica, que lidam com o discurso em sua dinâmica de produção momentânea, ainda que também seja possível apontar a relação desses discursos com o interdiscurso, com o já-dito.

se dá por meio da interação face a face e registrada por recursos como gravações e notas de campo. Assim, quando já de posse dos primeiros dados gerados junto aos grupos, pude perceber que eu pretendia controlá-los a partir de uma determinada lógica como pesquisadora, o que, para uma pesquisa de base etnográfica, resultaria em um tratamento *ético* aos dados em contraposição a uma perspectiva *êmica*. A abordagem *ética* é uma posição que o etnógrafo deve contestar a todo o momento se deseja trazer um olhar mais autêntico para seu estudo. Sobre esse ponto, afirmam Green, Dixon e Zaharlic (2005) que até os anos 1960 a perspectiva própria do etnógrafo sobre o elemento observado, em uma visão *externa* ou *ética*, acabava por enquadrar a descrição de um grupo em modelos pré-concebidos. A preocupação em realizar uma descrição de eventos mais centrada na perspectiva dos participantes, após os anos 1960, caracterizou o que pode ser entendido como uma visão interna ou *êmica* e é parte de um processo de reflexividade etnográfica. A reflexividade, portanto, configura

[...] um processo pelo qual os etnógrafos revelam suas autopercepções, contratempos metodológicos e estados mentais, geralmente inclui amplas críticas gerais ao campo. A reflexividade permite que os etnógrafos vejam suas pesquisas no contexto de limitações históricas e estruturais que resultam de relações de poder assimétricas (HEATH e STREET, 2008, p. 123, tradução minha⁴⁷).

O processo reflexivo aplicado à pesquisa de campo permite, ainda, que o pesquisador ou pesquisadora tenha consciência de si mesmo no contato com os sujeitos com quem desenvolve seu estudo e deve permear todo o período da pesquisa. Para que haja esse processo reflexivo na interpretação dos dados, Balos, Green e Napoli (2019) indicam os seguintes princípios:

- Suspender categorias conhecidas;
- Reconhecer as diferenças entre o que o pesquisador conhece e o que os atores em contexto conhecem;
- Construir novas maneiras de conhecer através de suas observações e interações com membros de um grupo específico;
- Representar o que é conhecido pelos atores locais e o que foi aprendido pelo etnógrafo por essa perspectiva epistemológica⁴⁸. (BALOS; GREEN, NAPOLI, 2019, p. 305, tradução minha)

⁴⁷ Texto original: Reflexivity, a process by which ethnographers reveal their self-perceptions, methodological setbacks, and mental states, often includes broad general critiques of the field. Reflexivity enables ethnographers to see their research within historical and structural constraints that result from asymmetrical power distributions.

⁴⁸ Texto original: Suspend known categories; acknowledge difference between what the researcher (or designer) knows and what the actors in the context know; construct new ways of knowing through their observations and interactions with members of a particular group; represent what is known by the local actors and what was learned by the ethnographer through this epistemological perspective.

Assim, de forma a colocar em prática esse processo reflexivo com os grupos de estudantes negros da UFMG, fui desafiada a perceber determinados aspectos como constitutivos do meu posicionamento em campo e, ao longo desse processo, tive alguns pressupostos confirmados bem como outros refutados. Em minhas reflexões, entendo que as suposições que fiz sobre meu contato com os grupos derivam de minha trajetória pessoal e que, ao mesmo tempo em que me deu base para entender com mais facilidade determinados eventos de letramento e interacionais protagonizados pelos estudantes, também me trouxe desafios para o desenvolvimento da pesquisa, como explicarei a seguir.

O primeiro desafio foi o de trabalhar o meu olhar para os dados deixando de lado uma perspectiva *ética* para adotar uma abordagem *êmica*. Assim, mais do que compreender os conceitos da abordagem etnográfica e aplicá-los a uma realidade conhecida, era preciso buscar identificar e compreender princípios culturais⁴⁹ que orientaram as ações do CCN e do CERI nos eventos de letramento que pude acompanhar. Seria, portanto, com base nesses princípios culturais que seriam sustentadas minhas inferências como pesquisadora sobre os significados das práticas por eles desenvolvidas.

Para adotar uma abordagem *êmica*, seria importante que fossem deixados em suspenso conceitos que elaborei previamente sobre movimentos sociais na universidade. Essa suspensão, no entanto, de modo algum significa o apagamento do pesquisador. Antes sim, deixar em suspenso elaborações prévias sobre o campo de pesquisa permite o encontro com a cultura e abre espaço para outro elemento importante em pesquisas de base etnográfica: a *geração* de dados.

A geração de dados envolve um processo participativo, reflexivo e de interpretação das escolhas feitas por participantes e pesquisadores a partir de um determinado enfoque de pesquisa (MASON, 2002). Assim, quando o pesquisador ou pesquisadora deixa em suspenso suas pressuposições anteriores, é aberto o espaço para a descoberta do grupo em questão; em outras palavras, abre-se espaço para a reflexão e a *geração* de dados.

Em oposição à geração de dados está a *coleta de dados*, como aponta Mason (2002). Nessa perspectiva, há uma aspiração à neutralidade e uma pressuposição de que os acontecimentos sociais das comunidades em estudo estariam *já lá*, prontos e à espera do pesquisador. A *geração de dados*, portanto, implica uma perspectiva de participação e reflexão

⁴⁹ Gostaria de retomar que o tratamento para o termo “cultura” neste trabalho não se relaciona a determinantes extremamente amplos, como povo, nação, etnia, raça entre outros. Antes sim, aponto para os modos locais, situados e extremamente fluidos com os quais grupos e comunidades têm de agir, ensinar ou significar experiências que podem se tornar visíveis ao longo de pesquisa de base etnográfica.

da pesquisadora ou pesquisador nos eventos interacionais, bem como sua implicação no próprio processo de escolha dos caminhos analíticos em que os dados serão gerados. À vista disso, há maior possibilidade de tornar visíveis os sentidos possíveis das ações nos grupos em estudo. De forma a facilitar o processo reflexivo para a geração de dados, importa considerar a noção de uma visão *interna* ou *participante (insider)* ao grupo, como explicita Spradley (1980, p. 56):

O participante comum em uma situação social geralmente vivencia essa situação de maneira imediata, subjetiva. Nós vemos um pouco daquilo do que vai à nossa volta; experienciamos nossos próprios movimentos, nos movemos por uma sequência de atividades como sujeitos, como aqueles que se engajam nas atividades. Em resumo, somos *pertencentes*. Nossa experiência de participar em uma situação social ganha sentido e coerência a partir do fato de sermos *pertencentes* à situação, parte dela (SPRADLEY, 1980, p. 56, tradução minha⁵⁰).

A apresentação de conceitos relacionados à abordagem etnográfica e aplicados a este estudo apontaram que minha tarefa na pesquisa não seria a de coletar informações já disponíveis, mas sim a de assumir o papel de uma participante que cria espaços de interlocução e verifica situações passíveis de análise por determinado ângulo, de modo a relatar os sentidos envolvidos nos eventos que pude participar.

Ainda no tocante ao processo de geração de dados, apontam Green, Dixon e Zaharlic (2005) que nós, pesquisadores, costumamos não refletir de forma consciente sobre o processo de observação em campo, a menos que ocorra uma situação inesperada ao nosso olhar. Em outros termos, pouco se examina sobre como nossas lentes individuais influenciam o que vemos, interpretamos ou sobre como chegamos a determinadas conclusões. Tais lentes são guiadas por experiências passadas, valores e propósitos nas observações, dentre outros parâmetros de ordem individual (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p. 9) e que devem ser vistos com cautela. Nesse sentido, Agar (1994, 1996) reforça a importância de um olhar atento para o processo de participação e construção da pesquisa para que as situações inesperadas não passem despercebidas ao olhar do pesquisador. Estes seriam os chamados *rich points*, “momentos ricos”, em tradução livre. Tratam-se de ocasiões de pesquisa que fazem com que aspectos culturais se tornem visíveis para o pesquisador ou pesquisadora. Nas palavras de Agar (1996):

⁵⁰ *Texto original:* The ordinary participant in a social situation usually experiences it in an immediate, subjective manner. We see some of what goes on around us; we experience our own movements; we move from a sequence of activities as subjects, as the ones engaging in the activities. In short, we are *insiders*. Our experience of participating in a social situation takes on meaning and coherence from the fact that we are *inside* the situation, part of it.

A observação participante possibilita que surpresas aconteçam, que o inesperado ocorra. Essas falhas de compreensão são chamadas de *rich points*⁵¹. Quando ocorre um *rich point*, um etnógrafo aprende que as suposições dele ou dela sobre como o mundo funciona, geralmente implícitas e inconscientes, são inadequadas para entender algo que tenha acontecido. Uma lacuna, uma distância entre dois mundos, acaba de surgir nos detalhes da atividade humana. *Rich points*, as palavras ou ações que sinalizam essas lacunas, são a matéria-prima da etnografia, pois é essa distância entre dois mundos da experiência que é exatamente o problema que a pesquisa etnográfica é feita para identificar e resolver (AGAR, 1996, p. 31, tradução minha⁵²).

Assim, entendo que, quando ocorre um *rich point*, o pesquisador ou pesquisadora pode explorá-lo como uma oportunidade de assumir uma perspectiva *ênica* na análise dos dados. Vem também desse preceito a necessidade de se colocar certos princípios iniciais em suspenso, ainda que não apagados, ao entrar em contato com os grupos de estudantes que participaram da pesquisa, para que, assim, sua a cultura pudesse se fazer visível durante meu processo de observação.

No caso desta pesquisa, o primeiro dos *rich points* que vivenciei em campo ocorreu ao me deparar com uma quantidade bem maior do que eu poderia imaginar de grupos e coletivos de estudantes negros na UFMG criados por iniciativa discente. A justificativa para chamar este fato de *rich point* reside no fato de que, mesmo quando já havia sido definido que esta pesquisa se daria junto ao CCN e o CERI, foi apenas após meses de contato que eu pude ter a dimensão da quantidade desses grupos na Universidade. Mais ainda, esses grupos não se estruturavam da mesma forma, mas dialogavam entre si, com posicionamentos que ora se aproximavam, ora se afastavam. O *rich point*, portanto, permitiu que eu pudesse visualizar as diferenças de atuação existentes entre o CCN e o CERI, mesmo quando esses grupos tratavam de uma mesma temática. Ademais, essa percepção me permitiu revistar minha trajetória na UFMG e traçar pontos de aproximação e distanciamento. Assim, em 2007, quando comecei meus estudos de Graduação, a temática racial era ainda mais encoberta pelo viés de classe econômica e pelo mito da democracia racial. Embora a discussão sobre políticas afirmativas tenha começado a se sedimentar no país em 2002, reacendendo o debate racial no território nacional de forma mais ampla, na UFMG, a discussão sobre questões étnico-raciais ainda se dava de forma bastante localizada e não alcançava a maioria das unidades acadêmicas. Na primeira metade dos anos

⁵¹ Por não ter encontrado uma tradução que abarque o sentido de *rich point* de maneira mais precisa, optei por deixar o termo no original em inglês na tradução do trecho.

⁵² *Texto original:* Participant observation makes it possible for surprises to happen, for the unexpected to occur. These problems in understanding are called rich points. When a rich point occurs, an ethnographer learns that his or her assumptions about how the world works, usually implicit and out of awareness, are inadequate to understand something that had happened. A gap, a distance between two worlds, has just surfaced in the details of human activity. Rich points, the words or actions that signal those gaps, are the raw material of ethnography, for it is this distance between two worlds of experience that is exactly the problem that ethnographic research is designed to locate and resolve.

2000, intentar uma pesquisa relacionando a AD e as relações étnico-raciais, como o fiz em minha primeira iniciação científica durante a Graduação, ainda era um desafio. Refiro-me especialmente no sentido da necessidade de se provar que o estudo das relações raciais brasileiras, atrelado a um campo de estudos que não o da sociologia, era uma temática merecedora de análise. Não aludo aqui sobre os elementos básicos para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, em que o proponente tem de apontar os fundamentos que legitimam o desenvolvimento de um determinado estudo. Digo, por exemplo, sobre a busca tantas vezes cansativa para encontrar um professor que se dispusesse à orientação de um trabalho atrelando relações raciais e linguagem. Fatos como esse talvez possam justificar a pouca quantidade de pares que estudassem relações étnico-raciais na linguística durante meu período de Graduação na UFMG, mesma universidade em que o CCN e o CERI se localizavam. Àquela época, primeira metade dos anos 2000, contei apenas uma colega, estudante de mestrado, envolvida na mesma temática⁵³.

A reflexão advinda do encontro com uma quantidade mais numerosa de estudantes negros organizados em torno da temática racial na UFMG em relação às décadas anteriores fez com que eu também pudesse compreender melhor os sujeitos desta pesquisa. Os integrantes do CCN e do CERI são estudantes que acompanharam a primeira geração de políticas para o ingresso no Ensino Superior, com a implementação de políticas afirmativas, e têm vivenciado de perto o segundo momento destas, a partir da busca por ações de permanência e de uma aplicação efetiva da política de cotas. São estudantes que chegaram à universidade provavelmente mais providos de informações prévias sobre as relações étnico-raciais no Brasil do que as gerações anteriores. Mais ainda, a geração de estudantes que compõe os grupos de militância negra acompanhados, em sua maioria, pode ter contato com legislações de proposta antirracista durante a Educação Básica. Dentre elas, ressalto as já citadas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificaram a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica⁵⁴. O ingresso na universidade desses estudantes é

⁵³ Nos anos em que esta pesquisa de Doutorado foi desenvolvida, mesmo com os avanços observados sobre o tratamento da temática racial e com a maior quantidade de estudantes negros no Ensino Superior público, principalmente após a Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, o debate sobre relações raciais ainda não se encontra institucionalmente presente em todas as unidades acadêmicas da Universidade. Como tentarei demonstrar ao longo desta tese, esse quadro ainda é visível em setores da Faculdade de Medicina, como relatam alguns integrantes do CERI, que buscaram estratégias para o preenchimento dessa lacuna na formação do profissional de saúde.

⁵⁴ Apesar da importância que as leis 10.639/03 e 11.645/08 representam para a construção de uma educação antirracista desde os anos iniciais da escolarização, reconheço que ainda há docentes e instituições que negligenciam a devida aplicação dessas legislações no currículo escolar.

também pouco posterior à Lei 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial, que visa garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades e o combate à discriminação racial.

Dado que grande parte dos integrantes tanto do CERI quanto do CCN tenha ingressado no Ensino Superior após o ano de 2012, é possível que muitos deles tenham tido maior contato com professores de Educação Básica munidos de maiores informações sobre relações étnico-raciais e docência. Embora esse cenário de uma educação básica que trate das questões raciais não se efetive na trajetória de todos os integrantes, do total de 12 participantes do CCN e do CERI que aceitaram participar desta pesquisa, 11 são nascidos entre os anos 1990 e 1999, e um no ano de 1989, fazendo com que eles se enquadram entre os chamados “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Os nativos digitais são aqueles que cresceram mais habituados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como computadores e celulares com conexão à *internet*⁵⁵.

Essa informação sobre o ano de nascimento dos integrantes foi obtida via questionário e contemplava informações pessoais, como nome completo, período do curso, ano de nascimento entre outras. Tais dados tiveram relevância para a pesquisa por duas razões. Primeiramente, saber o ano de nascimento e o período de curso dos integrantes favoreceu para que eu tivesse um olhar sobre o contexto histórico-social vivenciado por eles da Educação Básica ao Ensino Superior em relação ao debate étnico-racial. A segunda razão para a relevância dessa informação foi para que eu pudesse perceber a relevância do uso das tecnologias da informação pelos participantes. Dessa forma, eu pude integrar às análises não apenas os dados e materiais gerados durante a minha presença física em campo, mas também aqueles gerados via redes sociais e via aplicativos como o *WhatsApp* e o *Instagram*. Dessa forma, é possível pensar que os participantes da pesquisa são sujeitos que mais comumente utilizaram da difusão de informações propiciada por meios digitais para a busca de conhecimentos gerais, nos quais se enquadram as relações étnico-raciais⁵⁶.

Pelas informações apresentadas, foi possível depreender que a quantidade de grupos de militância negra poderia se caracterizar como um *rich point* justamente por viabilizar uma análise dos dados que atentasse de forma mais acurada ao contexto histórico social atravessado

⁵⁵ É de meu conhecimento que a descrição dos nativos digitais encontrada em Prensky (2001) é bastante generalista por considerar apenas o período de nascimento, sem levar em consideração intersecções de raça, classe, gênero, localidade, entre outros aspectos que diferenciam o acesso às tecnologias digitais entre os diferentes grupos de pessoas, mesmo entre aqueles nascidos em um mesmo período.

⁵⁶ Vale ressaltar que, devido ao uso ostensivo das plataformas digitais pelos integrantes dos grupos, para a análise de dados também utilizei imagens de mensagens trocadas entre os integrantes via redes sociais. Uma apresentação dos dados gerados em campo e que seriam utilizados na análise serão explicitados adiante, em seção posterior deste mesmo capítulo.

pelos grupos. Na seção a seguir, busco trazer outras reflexões sobre a conformação inicial da pesquisa, enfocando os contatos iniciais da entrada em campo com os grupos de militância negra e as primeiras reflexões advindas desse processo.

2.2.1. Primeiros contatos com os participantes do CCN e do CERI: considerações sobre a escolha da temática de pesquisa e a entrada em campo

Dado o processo reflexivo necessário a um estudo de base etnográfica, é relevante que o pesquisador ou pesquisadora busque os motivos para a realização de pesquisas com determinada temática ou grupo social. Ao partir de uma herança antropológica, os NEL colocam em primeiro plano as relações culturais situadas em relação à história e as relações de poder, notadamente no questionamento de uma visão dominante, hierárquica e neutra dos letramentos.

Nesse sentido, a opção por trabalhar os letramentos, e mais especificamente, os letramentos em contexto⁵⁷ acadêmico, tendo dois grupos de militância negra da UFMG como participantes, é devida tanto a um cenário histórico-social amplo, que diz das relações raciais em conjuntura mundial, quanto do meu interesse pela própria dinâmica desses grupos na universidade em questão, que é, também, onde cursei minha Graduação. Ao lançarmos um olhar para a história de diversos países, não é difícil concluir que chamadas por transformações do mundo num espaço mais equânime, em relações econômicas, sociais ou educacionais, sempre existiram. Contudo, talvez devido ao volume de informações que nosso tempo tem permitido produzir e trocar, é flagrante a intensidade com que a questão racial tem sido tematizada no rol dessas chamadas por mudança. No campo educacional, a militância antirracista dentro e fora das instituições de ensino têm tido um papel notório, tanto no acesso quanto na permanência de pessoas negras em uma educação de qualidade. Na educação superior, o Brasil tem assistido, desde o início dos anos 2000, as já citadas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior que culminaram na Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas. Por meio dessa determinação, universidades e institutos federais tiveram que reservar metade das vagas ofertadas para estudantes da rede pública de ensino e autodeclarados pretos, pardos, indígenas e portadores de deficiência.

⁵⁷ Entendo que existem nuances para a noção de “contexto” que não devem ser desconsideradas. Dessa forma, me apoio nas considerações de Blommaert (2001) para quem o contexto diz dos meios pelos quais formas linguísticas se tornam parte ou constituem ações mais amplas no mundo social.

Os estudantes que integram tanto o CCN quanto o CERI, portanto, são fruto dessa ampliação do acesso ao Ensino Superior. Em ambos os grupos, a maioria dos integrantes vivenciou uma formação na Educação Básica em um momento de gestação de políticas públicas para a educação superior e colheram, direta ou indiretamente, os resultados da luta do movimento negro para a visibilidade da temática racial nas escolas de educação básica e nas universidades, como a implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Outro elemento que cabe ressaltar para além da escolha dos grupos de militância negra, é a universidade em que eles atuam mais diretamente, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A opção por desenvolver a pesquisa nessa universidade diz do(s) lugar(es) que ocupo como pesquisadora e já sinalizado(s) na introdução da tese: mulher, negra, com uma trajetória de estudo e pesquisa em relações étnico-raciais na UFMG, bolsista, durante a Graduação, do primeiro grupo que buscou o debate sobre as relações étnico-raciais na Universidade e para fora dela, o *Ações Afirmativas na UFMG*, chamado pelos participantes, de “Ações”. Também ex-participante do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e ex-representante discente na câmara de graduação da universidade pelo DCE. Como já sinalizado na introdução desta tese, ao longo de minha graduação presenciei mudanças expressivas na Educação Superior, seja na UFMG, seja fora dela, como a implementação da política de bônus-sócio-racial, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Esse lugar social é importante, pois diz sobre o modo como iniciei a pesquisa e, possivelmente, sobre os modos como os participantes do CCN e do CERI possivelmente me receberam. A realização deste estudo na UFMG e não em qualquer outra instituição de ensino, portanto, permitiu-me, na condição de pesquisadora, ter um olhar comparativo entre a realidade vivenciada hoje pelos integrantes dos grupos acompanhados em relação àquela vivenciada por mim durante a Graduação.

Outra questão que foi alvo de minhas reflexões, especialmente nos momentos anteriores à entrada em campo e nos primeiros momentos de desenvolvimento da pesquisa, foi sobre a aceitação ou a negação da realização deste trabalho entre os integrantes dos grupos de militância negra. Meu contato com os discentes tidos como lideranças de grupos de estudantes negros da UFMG ocorreu por intermédio de uma colega que transitava em diversos espaços de militância negra tanto na Universidade quanto fora dela, e com quem realizei um projeto de tutoria para a rede pública de ensino sobre doença falciforme, em uma parceria entre as Faculdades de Educação e de Medicina da UFMG. Dentre os cinco representantes de grupos de militância

negra da Universidade por ela indicados e com os quais fiz contato, três não me deram retorno favorável.

O fato de não ter meu pedido de pesquisa aceito em todos os grupos e ter tido aceitação em outros foi, para mim, paradoxal. Mesmo que eu não tenha recebido uma resposta formal de três grupos sobre o motivo para a negação de participar neste estudo, imagino haver nesse posicionamento uma rejeição a uma perspectiva de pesquisa que não caminhasse junto dos sujeitos no processo de construção do estudo, caracterizando-os como objeto de análise. Souza (2011), ao refletir sobre seu processo de entrada em campo, em sua pesquisa desenvolvida com grupos de *hip-hop*, expõe a existência de uma relação não simétrica entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa:

Em que consiste esse compromisso? [Com os sujeitos da pesquisa]. Em simplesmente agradecer pelos depoimentos e entrevistas obtidos? Se alguma vez acreditei que isso seria suficiente, os sujeitos de minha pesquisa me disseram em alto e bom som: ‘Não’. (...) ‘Não queremos mais ser tratados como objeto de pesquisa para acadêmico vir aqui e ganhar título’ (...). Alguns jovens do grupo, depois de me ouvirem com atenção, passaram a discorrer sobre suas frustrações com o universo acadêmico. Diziam que, por diversas vezes, haviam sido objeto de estudo e que pouco ou nada sabiam sobre o desenvolvimento e a finalização dos trabalhos, a não ser quando os viam publicados, algumas vezes sem mesmo ter um exemplar em mãos (...). Percebi que o fato de ser negra não necessariamente validava minha presença como pesquisadora entre eles. Na leitura deles, eu fazia parte do mesmo universo de pesquisadores que anteriormente os tomara como objeto de estudo (SOUZA, 2011, p. 20, 21).

Em minhas considerações, infiro que a negativa de determinados grupos sobre participar desta pesquisa, mesmo que esta posição não tenha sido abertamente expressa, poderia ser decorrente do fato de que esses estudantes, tal como relatou Souza (2011), possivelmente não queriam assumir o risco de serem vistos como objeto de pesquisa, ou mesmo tidos como exóticos ao meio acadêmico, carecendo, portanto, de serem estudados. Essas recusas permitiram, ainda, que eu pudesse refletir sobre a minha identidade e a dos participantes da pesquisa de forma não essencializante (HALL, 2011), já que minha caracterização como pesquisadora negra e com histórico no movimento estudantil durante a Graduação, não necessariamente avalizava o desenvolvimento do estudo entre eles.

Já o que chamo de paradoxal, nesse caso, é decorrente da aceitação relativamente fácil que tive com outros dois grupos de estudantes, o que me levou a desenvolver a tese com os já mencionados CCN e CERI. Assim, se determinados aspectos de minha identidade, como o fato de ser mulher, negra e pesquisadora com uma trajetória prévia na UFMG, não foram suficientes para validar minha presença entre os grupos com os quais não obtive sucesso, cogito que esses mesmos aspectos de minha identidade podem ter favorecido a autorização dessa pesquisa com

o CCN e o CERI. Essa inferência pôde ser confirmada por mim ao final do período presencial de campo, quando pude observar uma conversa, via grupo de *WhatsApp*, do CERI. Tratava-se de uma enquete, realizada pelos integrantes, e que buscava compreender se os membros seriam contrários ou favoráveis a receber pesquisadores brancos no cotidiano do grupo. À época da enquete, foi realizado um debate pelos integrantes nessa rede social sobre o histórico de objetificação de pessoas negras na ciência e sobre a estrutura do racismo em que a racialização é comumente atribuída a negros e indígenas, ao passo que pessoas brancas podem se ver como neutras nas relações sociais.

Ainda nesse processo de reflexão, mesmo que minha entrada no CCN e no CERI tenha se dado de forma tranquila, a negação de outros grupos me deixou alerta para duas questões: a primeira delas foi sobre a necessidade de manter uma análise constante sobre o meu papel de pesquisadora entre os estudantes; e a segunda foi de que a noção de identidade como categoria de análise começava a se mostrar relevante. Assim, era preciso construir uma lógica de percepção dos enunciados que não homogeneizasse os participantes e que não perdesse de vista que os movimentos sociais são diversos, tanto nas características de uma agremiação para outra, quanto em sua constituição interna. Essa perspectiva, portanto, se faz ainda mais relevante no caso de temáticas que têm como sujeito grupos historicamente subalternizados e colocados na posição de objetos de estudo, como as populações negra e indígena até meados do século XX, chamando novamente a atenção para o cuidado em não se desenvolver uma perspectiva *ética* sobre grupos sociais, como apontado por Green, Dixon e Zaharlick (2005). Nas palavras de Guerreiro Ramos (1955), a busca por considerar os movimentos sociais negros em toda a sua diversidade, é uma postura de pesquisa que se aproxima do que ele entende por negro-vida:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (GUERREIRO RAMOS, 1955, p. 215).

A busca pelo multiforme negro-vida leva-nos a compreender melhor sobre os diferentes processos de recepção da proposta de pesquisa entre os diferentes grupos de militância negra.

No processo de entrada em campo, a adoção da perspectiva de *geração* dos dados foi importante, inclusive, na determinação dos rumos da pesquisa para que os *rich points* não

passassem ocultos. Antes do período de campo, era meu desejo inicial que a tese fosse desenvolvida com estudantes cotistas, para assim dar continuidade ao meu trabalho do Mestrado, que analisou os discursos contrários e favoráveis às cotas raciais em um periódico produzido e divulgado na UFMG – o *Boletim UFMG* – no período de 2002 a 2012 (SANTOS, J., 2016). Dessa forma, se no Mestrado o meu trabalho foi em torno das imagens discursivas criadas sobre a entrada de cotistas nas universidades e o que tais discursos revelavam sobre as relações raciais brasileiras, no Doutorado era meu objetivo investigar o cotidiano desses estudantes pela voz deles mesmos, já inseridos no meio acadêmico. Tal intenção, contudo, se mostrou impraticável, como irei expor a seguir, a partir desenvolvimento efetivo do período de campo e a conformação da lógica de investigação da pesquisa.

2.3 A conformação da lógica de pesquisa

No início do trabalho de campo, tive três encontros com os alunos do CCN antes de me encontrar com os alunos do CERI. Nesse primeiro momento, não me preocupei em saber dos participantes se eles tinham feito o seu ingresso na UFMG por meio de cotas raciais ou não. Contudo, encontrar estudantes cujo ingresso na Universidade tivesse se dado por meio de ações afirmativas de recorte racial era uma expectativa de pesquisa. O relato a seguir, registrado como nota de campo de meu primeiro encontro com o CERI, é capaz de ilustrar esse quadro. O meu primeiro contato com o grupo foi no período da noite, quando os estudantes se reuniram para a realização de uma reunião do grupo de estudos, com palestrantes convidados. Antes do início das atividades, Junico chegou até mim e disse achar muito importante a pesquisa que eu intentava desenvolver. Eu o questionei sobre a razão dessa importância, e ele me respondeu sobre a possibilidade de visibilidade e divulgação de ações de grupos de estudantes negros. Nesse momento, informei-lhe que a pesquisa tinha como foco estudantes cotistas raciais, ao que ele me respondeu sobre a quase inexistência de cotistas negros participando do CERI. Ele me informou, ainda, que quase não havia cotistas em sua sala de aula, e perguntou à outra integrante que estava próxima a nós, Januária, sobre a existência de cotistas negros em sua turma. A estudante ficou reflexiva e respondeu dizendo que a turma de M.V. poderia ter cotistas. Eu busquei continuar a conversa com Junico, o que não pôde acontecer dada a abertura das atividades do grupo de estudos daquela noite por M.V.

Após essa conversa, por mais que, posteriormente, eu tenha descoberto que há uma maior quantidade de estudantes cotistas do que não cotistas na gestão do CERI, e que Junico se referia à Faculdade de Medicina como um todo, a conversa com o estudante serviu-me

novamente de alerta sobre a necessidade de percepção dos *rich points* e de deixar em suspenso minha visão carregada de saberes prévios que delineava o que é ser negro e, mais especificamente, um negro ativista na universidade. Com base em Hall (2011), isso poderia incorrer na reprodução de discursos que essencializam a variedade das identidades negras e um tratamento dos dados a partir de uma visão *ética*, externa ao contexto do grupo. Nas palavras do autor:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, como sempre acontece quando naturalizamos categorias históricas (pensem em gênero e sexualidade), fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas. Existe, é claro, um conjunto de experiências negras historicamente distintas que contribuem para os repertórios alternativos que mencionei anteriormente. Mas é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora. Não é somente para apreciar as diferenças históricas e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro. A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe (HALL, 2011, p. 326, 327).

A essencialização, portanto, é um apagamento, dado que retira a história, o gênero, a sexualidade, a classe, as trajetórias individuais e outros elementos que atravessam as pessoas em sua totalidade para uma associação do *negro* a algo único e acabado. Para Hall (2011), arrancar o significante negro de toda a sua totalidade e historicidade é nos remeter, mesmo que por inversão, às estruturas racistas que buscamos desconstruir. Com base nesse momento, que também entendi como um *rich point* (AGAR, 1996), pude me abrir para possibilidades mais concretas sobre quem são os participantes da pesquisa e me atentar sobre os rumos propriamente ditos de desenvolvimento da tese, considerando a diversidade de ingresso no Ensino Superior dos integrantes dos grupos de militância negra. Ao iniciar o Mestrado, em 2014, a Lei 12.711/2012 estava em exercício há pouco mais de um ano; já nos anos de 2018, 2019 e 2020, quando esta tese foi realizada, a Lei completou seis anos de efetivo exercício. Isso sem mencionar o histórico de instituições estaduais como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que, precursoras da política de cotas raciais no país desde o ano 2001, já estavam, há quase 20 anos, aplicando políticas afirmativas de recorte racial em seus processos seletivos.

Assim, a partir dessa conversa com integrantes do CERJ e de uma análise sobre o momento das políticas afirmativas que estávamos vivendo em 2018, seis anos após a implementação da lei de cotas, foi possível visualizar, de forma mais acurada, o contexto histórico-social em que os grupos estavam inseridos. Dessa forma, por mais que eu desejasse seguir com o foco da pesquisa nas cotas raciais, esse momento não seria mais o de analisar o discurso *sobre* essa política. Tampouco vivemos o momento de repetir o discurso sobre os chamados *impactos* dos estudantes cotistas nas universidades. Antes, sim, o momento atual reclamava a necessidade de se pensar os *efeitos* da universidade na vida dos estudantes e como estes, por sua vez, influenciariam a estrutura acadêmica, desviando o meu olhar de forma exclusiva para o ingresso desses estudantes no Ensino Superior. Assim, um dos vieses possíveis para se pensar a universidade que ora se delineava seria acerca das práticas sociais desenvolvidas por esses grupos de estudantes, e como essas práticas influenciam ou são influenciadas pelos letramentos desenvolvidos no campo acadêmico, tendo em vista o desenvolvimento do debate étnico-racial nas universidades brasileiras.

Vem dessa abordagem reflexiva a mudança de percurso nessa pesquisa. Mais ainda, adotar uma perspectiva *êmica* para o desenvolvimento deste trabalho implicava, necessariamente, considerar a diversidade de acesso ao Ensino Superior dos estudantes que compunham a organização do CCN e do CERJ. E na variedade de acesso, também está embutida a variedade de trajetórias da população negra, ativista ou não, respeitando-se as experiências historicamente distintas de que trata Hall (2011) e contribuindo para desmitificação de uma história única do povo negro como relata Adichie ([2009]2019), na epígrafe que abriu este capítulo.

A partir do exposto, é possível retomar o objetivo geral desta pesquisa: *compreender os sentidos das práticas de letramento acadêmico construídos nas ações de grupos de estudantes de militância negra da UFMG*. Para atender a esse objetivo, os capítulos foram baseados em uma questão geral e outras questões específicas, que surgiram durante do processo reflexivo do período em campo e ao longo da escrita da tese. As questões desenvolvidas na tese foram apresentadas no quadro a seguir, que demonstra a lógica de investigação utilizada na pesquisa.

Quadro 1: Representação da lógica de investigação do processo analítico

Questão geral: Como as ações promovidas pelos grupos de militância negra, CCN e CERI, constituem práticas de letramento acadêmico e quais os sentidos implicados nessas práticas?

Propondo questões: como é construído o contexto interacional de participação nos grupos de militância negra acompanhados ao longo da pesquisa?

Representando os dados: Mapeamento de atividades gerais realizadas por cada um dos grupos.

Analisando os eventos: exame das ações descritas e comparação entre as características relativas a cada um dos grupos.

Propondo questões: Como a construção do espaço interacional pelos grupos de militância negra, seja ele físico ou virtual, configura práticas de letramento?

Representando os dados: seleção de imagens do espaço físico e virtual; transcrição de um trecho de entrevista.

Analisando os eventos: exame de elementos físicos e dos posicionamentos que podem ser apreendidos do uso dessas imagens.

Propondo questões: qual(is) elemento(s) motiva(m) a construção dos grupos de militância negra acompanhados durante a pesquisa, CCN e CERI, e qual a importância desse(s) elementos na constituição das ações dos grupos?

Representando os dados: Transcrição de trechos das entrevistas.

Analisando os eventos: Exame dos aspectos identificados sobre cada um dos grupos pelos integrantes a partir dos relatos trazidos em entrevista.

Propondo questões: Como o(s) elemento(s) motivadore(s) para a criação dos grupos de militância negra configuram práticas de letramento acadêmico?

Representando os dados: seleção de materiais de divulgação (virtuais e um impresso), transcrição de trechos das entrevistas, elaboração de mapa de eventos de letramento; transcrição de trechos gravados em áudio da interação entre os participantes, seleção de imagens de um evento de letramento.

Analisando os eventos: Análise das ações divulgadas por meio do material impresso em contraste com os trechos das entrevistas; exame dos aspectos identificados no mapa de eventos de letramento e na transcrição das interações; análise das temáticas presentes nas imagens em contraste com trechos das entrevistas gravadas em áudio.

Propondo questões: como as ações desenvolvidas por participantes dos grupos de militância negra acompanhados auxiliam na constituição da universidade e na transformação de práticas de letramento acadêmico?

Representando os dados: mapeamento de atividades realizadas pelos grupos; imagens de uma atividade e de um formulário virtual; transcrição de trechos gravados em áudio das entrevistas e das interações em grupo.

Analisando os eventos: análise contrastiva entre os mapeamentos realizados, dos trechos transcritos das entrevistas e das atividades realizadas em grupo.

A lógica de investigação do processo analítico dessa pesquisa foi representada pelo Quadro 1 e elaborada com base no trabalho de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001). Com a elaboração do quadro, busquei demonstrar como foi estabelecida a relação entre a questão de caráter mais geral e as subquestões que dela emergiram a partir do desenvolvimento da pesquisa. A relação entre os diferentes momentos do processo de análise foi representada pela justaposição de quadros que explicitam a relação de continuidade de uma questão em relação à outra. A partir da representação mostrada anteriormente, é possível perceber o caráter fluido e relacional do desenvolvimento de pesquisas de cunho etnográfico. Esse processo de construção é importante, pois visa demonstrar o encadeamento do processo de estruturação e análise de dados, além da intenção de não enquadrar os participantes em significantes pré-definidos de pesquisa. Após o estabelecimento dessa agenda da pesquisa, o próximo tópico visa apresentar os materiais gerados para a análise de dados.

2.3.1. Os materiais gerados para análise

Desde o primeiro contato com o CCN e com o CERI, quando me apresentei e expliquei sobre o que se trataria o estudo que eu buscava desenvolver, houve autorização tanto da gravação de áudio, quanto da minha observação das reuniões com notas de campo. Para que os participantes pudessem se sentir mais à vontade com minha presença, permiti a eles a leitura de minhas notas de campo quando desejassem, e a possibilidade de interrupção das gravações de áudio sempre que não se sentissem confortáveis com algum registro específico. O contato com os grupos gerou os seguintes materiais:

- Notas de campo;
- Gravação de áudio das reuniões de organização e de ações na UFMG;
- Fotografias;
- *Prints* de telas de conversas via conversa por aplicativo *WhatsApp*;
- Folders e cartazes de divulgação (impressos e em formato digital, divulgados em redes sociais);
- Entrevistas em grupo e uma individual.

A seguir, apresento uma tabela com a natureza dos materiais que pude ter acesso em ambos os grupos e o período em que isso ocorreu.

Tabela 1: Visão geral dos dados e seu período de geração – Centro de Convivência Negra (CCN) e Grupo de Estudo sobre Negritude e Interseccionalidade (CERI)

Visão geral de dados – Centro de Convivência Negra (CCN) e Grupo de Estudos Negritude e Interseccionalidade (CERI)		
Grupo	Natureza do artefato	Período de geração do artefato
CCN	Áudios e notas de campo	Agosto 2018 a abril 2019
CERI		Setembro 2018 a abril 2019
CCN	Fotografias	Setembro 2018 a novembro 2020
CERI		
CCN	Conversas via <i>WhatsApp</i> / folders de divulgação para redes sociais (<i>Instagram</i>); boletim informativo	Agosto 2018 a novembro 2020
CERI		Setembro 2018 a novembro 2020
CCN	Entrevistas em grupo e uma individual	Setembro 2019
CERI	Entrevistas em grupo	

Fonte: Elaborado pela autora.

As fotografias mencionadas na segunda linha da Tabela 1 foram tiradas por mim ou por algum participante dos grupos e são do ambiente de realização dos encontros ou de objetos e cartazes presentes no espaço. Também tive acesso a imagens de conversas entre os participantes em grupos de conversa pelo aplicativo *WhatsApp*, que geralmente versavam sobre o cotidiano acadêmico, manifestações de racismo na Universidade, estabelecimento de datas e horários de reuniões e atividades (promovidas pelos estudantes, pela Universidade ou por outras instituições) ou indicações de atividades e obras para a leitura. Houve também *folders*, impressos e em forma de postagem para divulgação na rede social *Instagram*. Estes eram de caráter informativo sobre atividades do grupo ou divulgação de atividades gerais.

A diversidade de artefatos gerados ao longo da permanência em campo endossa a caracterização dos letramentos como prática social, como advogam os Novos Estudos do Letramento (NEL), já que os participantes da pesquisa (re)produzem práticas de letramento não apenas no contexto físico da universidade, mas, também, para fora dela, como sugere o uso de redes sociais como ferramenta do grupo. Mais ainda, o processo interacional é capaz de compor as práticas de letramento vivenciadas pelos participantes de determinado grupo, e é na composição desse processo que o contexto espacial, social, bem como os materiais produzidos pelos participantes, adquirem significado para análise. Os artefatos, portanto, são materiais que carregam a história de seu desenvolvimento e dão forma às ações humanas:

[...] eles foram fabricados ou produzidos e continuam a ser usados como parte de – e em relação a – ações humanas intencionais. Consequentemente, os artefatos assumem um aspecto material óbvio e necessário, além de um aspecto ideal ou conceitual, uma intencionalidade, cuja substância está embutida no mundo figurado de seu uso. Pela mesma simbologia, eles são tanto instrumento quanto memória coletiva⁵⁸ (HOLLAND *et al.*, 1998, p. 61, tradução minha).

Nesse sentido, os artefatos são providos de significados e afetam as ações do próprio sujeito e do outro com quem ele se relaciona, tendo um aspecto material e também conceitual, simbólico.

2.3.1.1 O período de permanência em campo e considerações sobre a geração virtual de dados

Na pesquisa de abordagem etnográfica, o pesquisador busca ter acesso a diversas fontes de informação para registro e construção dos dados, como ficou demonstrado pelo apontamento dos artefatos aos quais pude ter acesso. Essa busca envolve a exploração de vários espaços, bem como formas de registro por um determinado período de tempo em que se permanece em campo. Nessa seção, discorro sobre o período que permaneci em campo junto aos grupos de militância negra acompanhados – CCN e CERI e sobre as formas como entendo o espaço virtual como continuidade da pesquisa de campo de forma presencial.

De maneira a tornar visível o processo de permanência em campo, organizei um calendário do tempo de trabalho (Tabela 2) em que estive presencialmente com os dois grupos, excetuando-se o período de entrevistas. Nele, constam os dias em que ocorria a reunião de organização realizada pelo CCN e pelo CERI, bem como as atividades acadêmicas observadas em outros espaços da universidade e que tiveram participação direta de membros de algum dos grupos.

⁵⁸ Texto original: They have been manufactured or produced and continue to be used as part of, and in relation to, intentional human actions. Hence artifacts assume both an obvious and necessary material aspect and an ideal or conceptual aspect, an intentionality, whose substance is embedded in the figured world of their use. By the same token they are both instrument and collective remembrance.

Tabela 2: Calendário do trabalho de campo no CCN e no CERI - 2018-2019: encontros e reuniões presenciais

Mês/ano	AGO. 2018	SET. 2018	OUT. 2018	NOV. 2018	DEZ. 2018	FEV. 2019	ABR. 2019	
Dias do mês	27	03	01	01	03	27	9	Total de encontros
	28	10	09	08				
		17	20	12				
		19	22	13				
		20	29	21				
		24		01				
		25						
		26						
		28						
Total Mensal	2	9	5	6	1	1	1	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais do que as datas de minha permanência em campo, a Tabela 2 oferece indícios iniciais sobre os modos de funcionamento dos grupos associado à dinâmica da Universidade. Durante minha permanência em campo, o CCN costumava ter uma reunião semanal entre os integrantes da organização e ações diversas na Universidade. Já o CERI costumava ter uma reunião mensal de atividades para o público interno e externo à universidade e também reuniões restritas aos membros organizadores com intervalos maiores ao longo do ano. A minha negociação com os grupos para a autorização da pesquisa se deu entre os meses de junho e agosto, o que justifica minha entrada em campo ter se dado no final do mês de agosto. Considerando que minha permanência nas reuniões presenciais tenha acontecido a partir do segundo semestre de 2018, a Tabela 2 revela que há maior concentração de reuniões durante os meses de setembro, outubro e novembro.

Na rotina universitária, o mês de setembro costuma caracterizar certa estabilidade na rotina acadêmica, uma vez que o período de matrículas, de trancamento e de troca de disciplinas normalmente já passou. O mês de outubro é o de preparação de atividades para o mês de novembro, quando acontecem as atividades do mês da consciência negra. É nesse mês que se definem os tipos de atividades, as datas e as pessoas que serão convidadas para ministrarem as palestras e as mesas redondas do mês de novembro, quando há grande concentração de ações organizadas pelos grupos sobre o mês da consciência negra. No caso do ano de 2018, houve uma divulgação conjunta de atividades dos grupos de militância negra da UFMG, o que foi chamado Novembro Negro.

No mês de dezembro, houve um volume menor de ações, provavelmente em decorrência da quantidade de atividades para a finalização do semestre nas disciplinas dos cursos de origem

de cada integrante dos grupos. O mês de janeiro não está representado por ser período de férias na Universidade. Já no mês de fevereiro, que também é período de férias para a maior parte dos estudantes, houve apenas uma reunião de organização para o início do semestre. O mês de março não está representado. Por ser este o primeiro mês de aulas na Universidade, a maior concentração de atividades foi de conversas no grupo de *WhatsApp* sobre a recepção dos calouros, que aconteceu no mês de abril.

Outra fonte que me possibilitou ter acesso a materiais de análise foi a minha inserção nos grupos de troca de mensagens *on-line* do CCN e do CERI pelo aplicativo *WhatsApp* e a observação da página desses grupos na rede social *Instagram*. Sobre este ponto, é importante ressaltar que a geração de dados no espaço virtual teve por objetivo a complementação dos dados gerados na interação presencial. Isso porque, considerando-se que vivemos em um momento em que pessoas de variadas idades e regiões do globo utilizam com frequência os ambientes digitais, entendo que a interação dos grupos desenvolvida nas mensagens por aplicativo é uma extensão da comunicação face a face, caracterizando, assim, uma importante ferramenta de comunicação para além dos encontros presenciais. No caso do CCN e do CERI, as temáticas que costumavam ser debatidas nas conversas pelo aplicativo *WhatsApp* giravam basicamente em torno das relações étnico-raciais brasileiras, vivências acadêmicas dos estudantes e atividades de interesse geral. Já as postagens da rede social *Instagram* costumavam ser de caráter informativo, sobre a divulgação de determinada atividade relacionada à temática étnico-racial; formativos, a partir da divulgação de conhecimentos sobre determinado assunto; de posicionamento, trazendo a opinião do grupo sobre determinado fato social; ou de divulgação de determinado acontecimento vinculado aos integrantes do grupo⁵⁹. Como a interação por essa rede social foi menos intensa ao longo do período de campo, observei postagens feitas pelos grupos ao longo e após o período de campo presencial, incluindo o período de redação final da tese, no segundo semestre de 2019 e ao longo do ano de 2020.

Sobre a geração virtual de dados, Hine (2001) explicita que uma das formas de compreender esse tipo de interação é na qualidade de *artefato cultural*, em que é dada atenção aos usos e às apropriações da *internet* pelos sujeitos. Nas palavras da autora, a *internet* seria “um produto da cultura: uma tecnologia que foi produzida por pessoas particulares com objetivos e prioridades situadas contextualmente” (HINE, 2001, p. 9, tradução minha⁶⁰). Assim,

⁵⁹ Este último caráter foi verificado apenas na página de Instagram do CERI, que trazia informações sobre a formatura de membros do grupo.

⁶⁰ Texto original: This approach sees the Internet as a product of culture: a technology that was produced by particular people with contextually situated goals and priorities.

como não foi o objetivo deste estudo realizar uma *etnografia virtual* propriamente dita, entendo que a captura de imagens das conversas por *WhatsApp* e das postagens via *Instagram* auxiliam a compor um conjunto de artefatos produzidos pelos participantes da pesquisa e utilizados por mim nas análises.

Dado o caráter quase contínuo dos diálogos *on-line* via *WhatsApp* e a pouca previsibilidade das postagens via *Instagram*, não elaborei um calendário sobre o período de geração de dados nessas mídias. Contudo, para se ter uma percepção sobre o tempo em que essas mídias foram observadas, a minha participação nas interações *on-line* com o CCN teve início em 29 de agosto de 2018 e em 19 de setembro do mesmo ano no CERI. Desta data até o mês de novembro 2020, foram feitas observações diárias das interações feitas pelos integrantes dos grupos, tanto via *WhatsApp* quanto *Instagram*. Na próxima seção, busco trazer algumas considerações sobre a realização de entrevistas e a triangulação teórico-metodológica empregada na tese.

2.4 Entrevistas, triangulação teórico-metodológica desenvolvida na tese e as diretrizes para o processo interpretativo dos dados

Outra fonte para análise dos dados gerados na tese foram as entrevistas realizadas com os integrantes de cada um dos grupos. Dada a riqueza de trajetórias que cada um dos integrantes demonstrou ao longo do período de campo, não foi tarefa fácil selecionar um número menor daqueles com quem eu faria entrevistas. Por isso, tomei a decisão de realizá-las em grupo, com todos os participantes do CERI e do CCN. Apenas uma entrevista do CCN, com a estudante J.C.S. aconteceu de forma individual por falta de horário disponível da estudante em relação aos demais participantes. As entrevistas compuseram o material de análise de nelas foram trabalhados os tópicos pré-ingresso na UFMG e ingresso na UFMG, de forma semiestruturada.

Antes da realização das entrevistas, os estudantes responderam individualmente a um questionário sobre os seguintes tópicos: informações pessoais de contato, informações da relação dos integrantes com o mundo, como religião e autodeclaração étnico-racial, informações de classe social e renda, escolarização familiar e pessoal e forma de ingresso na UFMG. Esse questionário foi utilizado para momentos em que precisei situar alguma informação de perfil dos integrantes dos grupos na constituição das análises, como poderá ser visto na caracterização de um perfil de renda e de percurso escolar, apresentada no capítulo 5 desta tese. Para a realização das entrevistas, foi meu objetivo fazer com que os tópicos fossem desenvolvidos de maneira fluida, como em uma conversa natural. Durante essa fase, os

integrantes da pesquisa já haviam assinado o Termo *de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) e estavam cientes sobre o desenvolvimento do estudo.

Quanto aos dados gerados para análise, ao longo da pesquisa, foi possível angariar uma diversidade considerável de materiais. Já quanto aos referenciais teóricos, foi possível perceber que outros campos do saber, para além dos NEL, se mostraram fundamentais para a interpretação desses dados, como os estudos das relações étnico-raciais, os estudos pós-coloniais e decoloniais, além de perspectivas do campo da sociologia e da história do Brasil. Nesse sentido, é importante salientar que a diversidade tanto de dados como de teorias explicativas pode ser justificada pela própria escolha da abordagem etnográfica como teoria orientadora. Nesse caso, foi possível adotar uma perspectiva contrastiva entre dados gerados e as perspectivas teóricas que serão apresentadas ao longo da tese, compondo a lógica de *triangulação*. Para Green, Dixon e Zaharlick (2005)

[...] uma noção fundamental associada à ideia de triangulação é que, ao justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias, o etnógrafo será capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interação, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 35)

Já para Green e Chian (2018), a triangulação se relaciona à possibilidade de legitimar ou não suposições sobre a validade de fenômenos em avaliação por meio de uma abordagem multimetodológica e multifacetada, de forma a garantir que o estudo em questão não seja realizado por uma única via de avaliação. Ainda de acordo com as autoras, o uso diverso de ferramentas etnográficas como notas de campo, gravação de áudio, registro de imagens e entrevistas são de bastante relevância numa abordagem contrastiva e devem ser fundamentadas em teorias explicativas selecionadas para determinada pesquisa.

A fim de captar o negro-vida (GUERREIRO RAMOS, 1955), o contato com os grupos de militância negra reafirmou uma das bases da abordagem teórico-metodológica utilizada neste estudo: o afastamento de concepções homogeneizantes das relações para o reconhecimento de particularidades regionais, econômicas, culturais, históricas de saberes tradicionais, entre outras. Tais concepções, além de influenciarem diretamente nas práticas de sociais em que os estudantes se envolvem e desenvolvem, demonstram o caráter situado dos letramentos.

De maneira a manter coerência com a perspectiva da triangulação de dados, as etapas do processo analítico serão baseadas na perspectiva de Wolcott (1994), que apresenta diretrizes para a construção de análises qualitativas em pesquisas de base etnográfica. Para esse autor, é

necessária uma interrogação dos dados a partir de três níveis, que devem ser vistos de forma indissociada: *descrição, análise e interpretação*.

A etapa da *descrição* aponta para a necessidade de o pesquisador questionar "o que está acontecendo" a partir das seguintes questões: onde, o que, quando e quem participa do evento em análise. A *análise* envolve a formação de redes a partir da descrição feita, elegendo conceitos para o exame dos dados. É o momento em que o pesquisador valida suas percepções de campo em relação a conceitos teóricos. E, por fim, a *interpretação* envolve conhecimentos que o pesquisador traz de outras áreas, explicações sobre as razões de determinado quadro. De acordo com o autor, "o comportamento humano é complexamente motivado. Nossas interpretações devem refletir essa complexidade, em vez de sugerir que temos a onisciência para inferir significados 'reais'⁶¹ (WOLCOTT, 1994, p. 69, grifo do autor, tradução minha). A abordagem analítica proposta pelo autor corresponde a uma distinção heurística, não havendo, portanto, separação definida entre descrição, análise e interpretação, uma vez que elas se sobrepõem. No próximo capítulo, busco traçar algumas considerações sobre raça e movimento negro, seguidas de um levantamento histórico sobre a educação da população negra e, por fim, busco realizar uma apresentação dos integrantes do CCN e do CERI.

⁶¹ Texto original: Human behavior is complexly motivated. Our interpretations should mirror that complexity, rather than imply that we have the omniscience to infer "real" meanings.

3 UM OLHAR HISTÓRICO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTOS DESENVOLVIDAS PELA POPULAÇÃO NEGRA

Paulo Freire diz coisas fantásticas sobre a educação. Mas eu aprendi a importância da educação ainda pequena, com a minha avó que nem estudou. E, quando fui ver as coisas super batiam com as ideias do Paulo Freire. Ó. Mulher preta e pobre e produtora de conhecimento (Olhos D'água, integrante do CERI)

Na epígrafe que abre este capítulo, Olhos d'água, integrante do CERI, reflete sobre como as conversas sobre educação com sua avó se afinam com as ideias de Paulo Freire, teórico cujos textos são amplamente estudados em meios acadêmicos, especialmente nas áreas de Ciências Humanas. Em suas considerações, a estudante afirma que sua avó não estudou, ou nos dizeres dos estudos dos letramentos, ela não teve a oportunidade de frequentar uma agência formal de letramento, como a escola de Educação Básica ou a universidade. A ponderação da estudante é relevante e coaduna com as considerações que serão trazidas neste capítulo: um resgate histórico sobre o desenvolvimento de estratégias pela população negra para o desenvolvimento de práticas de letramento, a despeito das interdições impostas a essa população pela escravização e o racismo institucional. Portanto, neste capítulo, discuto considerações de ordem histórica e social com o objetivo de trazer mais ferramentas para a compreensão dos grupos estudados nesta pesquisa e das práticas de letramento que eles desenvolvem no espaço acadêmico. A proposta deste capítulo é relevante, pois, como afirmam Barton e Hamilton ([1998]2012):

As práticas de letramento são construídas culturalmente e, como todos os fenômenos culturais, elas têm suas raízes no passado. Para compreender o letramento contemporâneo, é necessário documentar as maneiras pelas quais o *letramento é historicamente situado*: as práticas de letramento são tão fluidas, dinâmicas e mutáveis tanto quanto as vidas e as sociedades das quais elas fazem parte. Nós precisamos de uma abordagem histórica para a compreensão da ideologia, cultura e tradições nas quais as práticas atuais se baseiam. (...) Essas influências localizam-se em parte nas próprias práticas de letramento, complementadas por memórias familiares que remontam ao início do século e antes. Há também um contexto mais amplo de uma história cultural de cinco mil anos de letramentos no mundo, e as formas como isso molda práticas contemporâneas (BARTON e HAMILTON, ([1998] 2012, p. 12, grifos dos autores, tradução minha⁶²).

⁶² Texto original: Literacy practices are culturally constructed, and, like all cultural phenomena, they have their roots in the past. To understand contemporary literacy it is necessary to document the ways in which *literary is historically situated*: literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part. We need a historical approach for an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based.(...) These influences are located partly in the literacy practices themselves, complemented by family memories which go back to the beginning of the century and earlier. There is also a broader context of a cultural history of five years of literacy in the world, and the ways in which this shapes thousand contemporary practices.

A partir do que expõem os autores, é possível sinalizar que as razões para a produção e reprodução de conhecimentos pela avó de Olhos d'água, mesmo sem ter tido acesso às agências formais de letramento, encontra explicação na constituição histórica do país, notadamente no campo das relações étnico-raciais.

De forma a atender a proposta para o capítulo, inicio esta seção com a definição de raça utilizada neste trabalho e algumas considerações sobre movimentos negros (Cf. GONZALEZ e HASENBALG, 1982; GOMES, 2017) e, em seguida, teço considerações sobre população negra e educação, fazendo um resgate histórico do período escravista até os movimentos negros do século XX (Cf. CRUZ, 2005; BARROS, 2005; SILVA e ARAÚJO, 2005; BARBOSA, 2017; GOMES, 2017). Nessa mesma seção, teço algumas considerações sobre epistemicídio (SANTOS e MENESES, 2009) e racismo epistêmico (GROSGOUEL, 2007, 2016), seguidas de algumas considerações de ações da população negra para a sobrevivência epistêmica a despeito do colonialismo (NASCIMENTO, 2008; GONZALEZ, 1984). Por fim, apresento os integrantes dos grupos de militância negra em foco nesta pesquisa, o CCN e o CERI.

3.1 Considerações sobre raça e diversidade dos movimentos sociais negros

Raça, neste trabalho, é entendida como construto social e não biológico a que os sujeitos recorrem para “construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 153), uma vez que “não existem subdivisões da espécie humana que possam ser, de modo inequívoco, identificadas pela genética e às quais correspondam qualidades físicas, psicológicas, morais e intelectuais distintas” (GUIMARÃES, 1999, p. 148). De acordo com Hall (2011), raça também pode ser entendida de um ponto de vista discursivo:

[...] uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como pratica discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2011, p. 66).

No tocante à justificação que Hall (2011) oferece para as diferenças sociais, importa considerar com Gonzalez e Hasenbalg (1982) que “a raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social” (GONZALEZ e HALSENBALG, 1982, p. 89), situação que ocorre mesmo quando os indivíduos negros e brancos ocupam o mesmo espaço nas relações de poder. Dessa forma, é por meio das relações cotidianas que a persistência dos efeitos do

processo de escravização vivenciado pelo Brasil se torna visível. Por essa razão, e como será demonstrado nas discussões das seções seguintes, é possível afirmar com Gomes (2012) que a raça é um elemento estrutural e estruturante das relações sociais. Na busca por uma reelaboração dessas relações, emerge a atuação de movimentos negros, a exemplo daqueles acompanhados nesta pesquisa, como agremiações na busca por “ressignificação e politização emancipatória da raça, (...) com destaque para as suas ações políticas em prol da educação, as quais têm conseguido provocar mudanças na esfera do Estado” (GOMES, 2012, p. 728).

Ao considerar este estudo a partir da atuação do movimento negro no espaço universitário, o conceito de identidade discutido previamente é relevante não apenas para assinalar a existência de uma diversidade de práticas de letramento em todas as esferas da relação humana. Antes sim, o conceito também apresenta relevância, e operacionalidade no caso deste trabalho, para auxiliar na compreensão das diferenças entre o próprio movimento negro, evitando estereótipos que possam classificar esse movimento social como uma instituição homogênea. Essa é a concepção defendida por Gonzalez e Hasenbalg (1982), que afirmam a necessidade de considerar complexidade e variantes sobre o movimento negro, ao invés de considerá-lo um bloco unitário, monolítico. Tais variantes, de ordem cultural, regional, entre outros aspectos, constituíram não apenas as diferenças de ação do movimento negro contemporâneo, como diferentes modos de reação ao escravismo e ao racismo. Assim,

[...] os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês, muçulmanos, angolanos, congolezes, ganenses, moçambicanos, etc), apesar da redução à igualdade, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo N.S. do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares etc., constituíram-se em diferentes tipos de resposta dados ao regime escravista (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p. 18, grifo meu).

Dessa forma, é preciso levar em conta a diversidade de trajetórias dos indivíduos que compõem o movimento negro e, por consequência, as distintas formas de ação de um grupo em relação a outro. Por essa razão, Gonzalez e Hasenbalg (1982) sublinham que não se pode falar em movimento negro como entidade fixa, mas sim, *movimentos negros* no *Movimento Negro*⁶³.

De acordo com Gomes (2017), que realizou uma pesquisa minuciosa relacionando o movimento negro e a educação, os movimentos sociais, de forma geral, são grandes produtores

⁶³ Apesar de reconhecer a diversidade em diversos sentidos inerentes a qualquer movimento social, dentre estes, o movimento negro, optei pela grafia no singular em diversos momentos do texto por uma questão de padronização linguística.

de saberes emancipatórios. De acordo com a autora, isso ocorre, sobretudo, nos campos da educação, antropologia e sociologia, especialmente no questionamento da produção científica tradicional desses campos. Dessa forma, esses movimentos resgatam, ressignificam, ou fazem surgir novos conhecimentos e conceitos, levando em conta a questão racial, que foi apagada ou mesmo enviesada na produção científica tradicional. Ao focar suas análises no movimento negro, a autora defende que, ao longo da história brasileira, esse movimento assumiu o caráter de ator político, ou seja, entidade social que, por meio de suas ações, politiza e educa a população brasileira quanto à temática racial. Nas palavras de Gomes,

[...] se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 19).

A partir da perspectiva trazida pela autora, entendo que o movimento negro não apenas pleiteia junto ao Estado a criação de políticas públicas para a inserção da população negra na sociedade, como muitas vezes ele mesmo faz o papel dessas políticas públicas, especialmente quando há ausência do Estado na solução de desigualdades. Tal perspectiva será apresentada ao longo deste capítulo, quando buscarei demonstrar ações do movimento negro desde os tempos do Império para a sua inserção em práticas letradas, bem como nos capítulos de análise, por meio dos eventos de letramento enfocados, protagonizados pelo CCN e o CERI. Dessa forma, ao se levar em conta suas diversas formas de organização, é possível avaliar que o movimento negro existe no país desde a imposição dos primeiros negros para a escravidão em diversos espaços do globo.

A organização desses movimentos se dava por diversas formas, como a reação ao sequestro de suas terras, a formação de revoltas contra o regime escravista – a exemplo da formação de quilombos e insurreições –, na busca por proteção mútua no cotidiano ou na luta pela abolição. Essas organizações ocorriam, ainda, na busca por educação em espaços não institucionais, devido às interdições da população escravizada em frequentar escola no Brasil. Dessa forma, a despeito dos poucos registros históricos sobre os modos de organização da população negra pela educação em épocas mais remotas, essa história tem sido resgatada na contemporaneidade por pesquisadores, em sua maioria afrodescendentes, interessados em conhecer o histórico de seus antepassados. Esses investigadores têm buscado traçar relações entre a população negra e escolarização oficial e não oficial e os papéis de movimentações

negras nesse processo (Cf. CRUZ, 2005; BARROS, 2005; SILVA e ARAÚJO, 2005; BARBOSA, 2017, entre outros). Nas linhas a seguir, busco trazer breves considerações sobre as práticas de letramento utilizadas pela população negra ao longo do Império, a despeito das interdições impostas a esses sujeitos.

3.2. Um resgate histórico sobre população negra e educação: estratégias de resistência

Ao discorrer sobre os poucos registros históricos sobre os meios utilizados pela população negra para a educação durante o Império, Cruz (2005) aponta que muitas fontes existentes foram destruídas ao longo do processo de dominação. Desde a chegada do continente africano, havia proibição da população negra em frequentar a escola formal, ainda que essa interdição não se desse, em certos momentos, com referência direta à cor da pele dos candidatos a estudantes. A Constituição de 1824, para exemplificar, rezava que a escola formal era restrita a cidadãos brasileiros, o que excluía a população negra que era, em sua maioria, africana de nascimento (SILVA e ARAÚJO, 2005). Posteriormente, em 1854, com a reforma de Couto Ferraz, decreto 1.331A, é instituída a obrigatoriedade da educação escolar e gratuita a crianças maiores de 7 anos e menores de 15 (Artigo 70). Já o artigo 69 proibia a matrícula daqueles que apresentassem doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados⁶⁴. Há, portanto, proibição expressa de que os negros frequentassem a escola, mesmo os nascidos no Brasil, dada a condição de propriedade destes desde o nascimento. Sobre esse decreto, afirmam Silva e Araújo (2005):

Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose. Desta forma, tão difícil quanto viver numa sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.68).

Barros (2005) aponta que até 1887 foram reforçados os decretos que excluía a população escravizada da escolarização formal. Dessa forma, não se fazia necessário que a letra

⁶⁴ A Lei do Ventre-Livre só veio a acontecer em 1871.

da lei explicitasse essa proibição⁶⁵, uma vez que ela estava em plena consonância com as ações do regime escravista. De acordo com a autora:

[...] assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de “vestimentas adequadas”, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular (BARROS, 2005, p. 85).

Não obstante o contexto escravista, é possível dizer de ações de resistência entre os escravizados na busca de elementos representativos da escolarização formal, bem como da elaboração de práticas de letramento em substituição ao ensino formal interdito. Barbosa (2017) apresenta, em seu estudo sobre as práticas de leitura e escrita de escravizados brasileiros, os muitos modos de comunicação dessa população, “que incluíam não apenas a possibilidade leitora e letrada, mas a capacidade de manejar códigos escritos, por muito tempo relegados a um silêncio ensurdecedor” (BARBOSA, 2017, p. 153). De acordo com a autora, um dos elementos fundamentais que a leitura de fontes históricas indica sobre práticas de letramento entre escravizados é a oralidade. Nesse caso, a memória é posta como “lugar fundamental para a repetição de narrativas imemoriais. Ao pé do fogo, após um dia estafante de trabalho, homens e mulheres podiam se reunir para contar histórias e, através delas, relembrar uma terra que se constituía, sobretudo para os mais velhos, numa espécie de paraíso perdido” (BARBOSA, 2017, p. 154). Nesses momentos de encontro ao final do dia, palestras e gesticulações eram preponderantes, assim como também se faziam presentes a musicalidade e a dança. A autora aponta que, nos encontros noturnos, grupos de escravizados improvisavam sons com o próprio corpo e voz, a exemplo do batuque e, assim, executavam músicas que eram direcionadas a um público, na formação em roda

A comunicação criada oralmente é sempre orientada para outro, pressupondo uma audiência, um público externo àquele que fala e que é percebido como alguém que, mesmo estando ao largo do que executa os atos comunicacionais sonoros, é parceiro da cena dialógica que se estabelece. Diante da audiência e de suas reações, os atores da comunicação oral podiam mudar a intensidade do acompanhamento, os gestos da dança e mesmo os versos da música. Criava-se sempre uma composição partilhada (...). Pelas possibilidades do aparelho tecnológico da fala – a boca –, transmitiam o

⁶⁵ É preciso considerar, ainda, como aponta Barros (2005), que, com o Ato Adicional de 1834, o governo imperial deixou às províncias a responsabilidade de legislar sobre a educação de sua competência. Assim, estados como o Rio de Janeiro proibiam matrículas de negros e africanos, ainda que libertos (BARROS, 2005).

código de uma cultura não letrada⁶⁶ cuja competência também se fazia pela capacidade de transmissão de sentidos e da comunicação. O canto era acompanhado por ritmos que vinham do corpo e da boca e outros entendiam os sinais emitidos, podendo repetir o refrão, que fora memorizado em função da frequência com que o ato dialógico musical era executado (BARBOSA, 2017, p. 156, 157).

A musicalidade, além de um elemento de comunicação, integração e continuação dos costumes e das memórias entre os escravizados, servia também como elemento de resistência física. Isso porque, de acordo com Barbosa (2017), a música também compunha o espaço do trabalho para fins específicos. Assim, composições como os vissungos, cantigas africanas, eram utilizadas para dar ritmo às atividades e também para estabelecer interlocuções cifradas, comunicando assuntos que não poderiam ser ditos diretamente ou, ainda, para avisar sobre a aproximação do feitor, para exemplificar. “A vida escrava se organizava de maneira particular em torno das práticas orais complexas de uma comunicação que fazia da música forma de sobrevivência” (BARBOSA, 2017, p. 157).

Outro espaço em que a oralidade aparece de forma significativa são os encontros nos chafarizes nos centros das cidades. No entorno destes monumentos, se reuniam prisioneiros, os chamados *libambos*, encarregados de levar água para repartições públicas e para as cadeias, bem como escravizados com outros tipos de funções. De acordo com Barbosa (2017), era nos chafarizes que os *libambos* trocavam informações com diversas pessoas e levavam tais informações para a cadeia, sendo chamados de “janelas da prisão”:

[...] os modos de comunicação entre os escravos prisioneiros apontam para um pacto com a informação que estava ausente como possibilidade para muitos. Por solidariedade, se transformam em meios de comunicação para os que não podiam ver a luz do dia. Nesse caso, seus corpos e a tecnologia da voz eram a possibilidade de outros entrarem em contato com as novidades do mundo. Eram homens que alargavam o horizonte de visão (pela informação) para outrem, se constituindo em janelas que, da prisão, se abriam em direção ao que existia no mundo lá fora (BARBOSA, 2017, p. 155).

Não apenas por meio da oralidade, as práticas de letramento entre escravizados também se faziam presentes por meio de material escrito. De acordo com Barbosa (2017), artistas como Debret e Rugendas registraram em suas telas situações cotidianas que retratavam escravizados

⁶⁶ Como já discutido nos capítulos anteriores, entendo que a noção de letramento não corresponde à alfabetização e tampouco à aquisição de habilidades individuais ou de cultura a partir de uma concepção específica desta em que se divide a sociedade entre letrados X não letrados. Antes sim, “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 44). Dessa forma, considerando que o trabalho em questão tenha sido desenvolvido em outro campo do conhecimento, a História, é possível que os termos *letramento* e *alfabetização* escolarizada tenham sido utilizados de forma intercambiada.

e materiais escritos constituindo o mesmo espaço⁶⁷. Dessa forma, é possível compreender que, mesmo fora do espaço institucionalizado da escola, os escravizados tomavam contato com a materialidade textual, ainda que nem todos pudessem, de pronto, decifrar o código escrito. É nesse sentido que Morais (2016) associa a noção de práticas de letramento para se pensar a relação dos escravizados com a leitura e a escrita.

No manejo de práticas cotidianas de letramento, grande parte dos escravizados entre os séculos XVI e XIX tinha formação autodidata no exercício de alguma profissão⁶⁸, ou aprendiam a ler, escrever e a contar em espaços não escolares. Já no século XIX, Barbosa (2017) aponta para a existência em escravizados leitores de múltiplas naturezas:

[...] leitores por saberem efetivamente ler e escrever, estando imersos em códigos de leitura e de escrita; leitores por escutarem os textos, os que eram diretamente lidos para eles ou os que se espalhavam pelos ambientes das casas de seus proprietários; leitores, enfim, por saberem o significado das letras impressas e por acompanharem as imagens de suas faces e corpos expostos com frequência nos periódicos que circulavam pelos campos e pelas cidades. Muitos, entretanto, mesmo sem saber manejar os códigos escritos, eram letrados: sabiam contar; eram capazes de exercer o ofício de carpinteiro e pedreiro, para os quais é indispensável o conhecimento dos códigos numéricos; podiam ser vendedores; impressores; enfim, exerciam múltiplas profissões nas quais os códigos letrados eram fundamentais (BARBOSA, 2017, p. 161).

Entre as agências não formais de letramento, é possível pensar nos quilombos como um desses espaços. Nesse sentido, Cruz (2005) aborda a criação de escolas por ação da população negra, embora haja poucos registros de pesquisa sobre essas ações. Um exemplo é a escola criada por Negro Cosme no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, localizado no Estado do Maranhão, que objetivava o ensino de leitura e escrita a escravizados residentes do Quilombo⁶⁹. Mais ainda, nesses espaços, eram desenvolvidas técnicas de construção de moradia, agricultura e organização política. Silva e Araújo (2005) destacam que, mesmo a par de todas as limitações sociais, a população negra escravizada formava grupos de proteção mútua que passavam desde a resistência cultural, como a manutenção da fé em religiões africanas, e até mesmo a escrita em idioma natal. Nesse sentido, escravos de origem africana podem ter recebido alfabetização em árabe, pois como revelam os autores, existiam queixas coloniais de que

⁶⁷ Exemplos dessas obras são *Uma Senhora Brasileira em seu Lar* (Jean-Baptiste Debret, litografia aquarelada à mão, 1823); *Vista de Matosinho, próximo de São João Del Rei* (Johann Moritz Rugendas, litografia, 1835) e *Praia Rodriguez, perto do Rio de Janeiro* (Johann Moritz Rugendas, litografia, 1835).

⁶⁸ Muitos desses eram os chamados *escravos de ganho* (LUZ, 2016), que aumentavam os rendimentos dos escravocratas pela execução de profissões especializadas.

⁶⁹ Cruz (2005) destaca que Negro Cosme foi um dos líderes da Guerra dos Balaies e que há pouco registro sobre essa escola, já que todos os seus habitantes foram dizimados em decorrência da referida guerra.

[...] negros *minas*⁷⁰ da cidade do Rio de Janeiro se reuniam em ‘associações secretas’ e se correspondiam em escritos cifrados com os *minas* da Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Após intensas buscas policiais, são descobertos uma infinidade de papéis e livros manuscritos em caracteres desconhecidos, posteriormente declarados como ‘orações do Corão’ em ‘árabe espúrio’ (...). Ao contrário dos estereótipos a respeito da ignorância do negro escravo ou liberto, existia um pequeno grupo alfabetizado e letrado que possuía um grau de aprendizado talvez superior ao de seus senhores (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 69,70, grifos dos autores).

Entre outros exemplos de práticas para a escolarização e o letramento, é possível citar a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Este espaço contava, entre seus alunos filhos de cativos e negros alforriados, com “alguns chegando até mesmo ao patamar de mestres do ofício, mas que, em razão do estatuto social referendado na cor da pele, acabavam encontrando dificuldades de acessar as letras por meio da instrução formal” (LUZ, 2016, p. 124). De acordo com Luz (2016), a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco foi empreendida por um reduzido grupo de carpinteiros que trabalhavam juntos numa obra em Recife e organizaram, em 1836, uma associação para atender aos interesses profissionais de ofícios mecânicos, sendo a educação seu eixo central. O autor destaca que entre os fundadores da instituição estava o carpinteiro Izídio de Santa Clara, o primeiro diretor da escola. Assim,

[...] graças ao seu suposto hábito de ler em voz alta no trabalho, ele despertou o interesse dos seus companheiros para o aprendizado da leitura e da escrita, o que se efetivou quando eles aceitaram o convite para participar das aulas de primeiras letras que Santa Clara ministrava todas as noites em sua casa (LUZ, 2016, p. 122).

Sobre as práticas de letramento e a busca por escolarização da população negra ao longo do Império, é possível concluir, conforme Moysés (1995), que, não obstante as interdições de acesso à educação formal, “o que se dimensiona é o contraste dessas interdições com a diversidade de produções e apropriações culturais, com a invenção – segundo Certeau – de várias maneiras de ler desses grupos sociais” (MOYSÉS, 1995, p. 53). Na seção seguinte, busco dar continuidade a essa discussão a partir do enfoque sobre o movimento negro no século XX, seguida de algumas considerações sobre epistemicídio e racismo epistêmico.

⁷⁰ Segundo Law (2006), os negros *minas* provavelmente foram residentes das regiões do Togo, Benim e Nigéria.

3.2.1 O movimento negro do passado aos nossos dias: diversidades de agência e resistência ao racismo epistêmico

Do início da República aos nossos dias, o movimento negro assumiu diversas frentes e muitas delas se relacionam ao acesso à educação, dada a ausência do Estado, que não promoveu qualquer inclusão da população negra na educação ou no mercado de trabalho com o fim do regime escravista⁷¹. Como apontam Silva e Araújo (2005), a pequena parcela da população negra que obteve sucesso educacional se mobilizou de forma a servir de base para os novos movimentos negros no século XX. Assim,

[...] esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 73).

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi um exemplo de organização criada com ações educativas, chegando, inclusive, a implementar uma escola e expandir-se para outros estados além de São Paulo, como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco (SILVA e ARAÚJO, 2005). De acordo com os autores, os “frentenegrinos” davam aulas, estudavam engenharia, comércio, biologia e executavam um processo educacional voltado para a construção de uma identidade negra livre com sujeitos mobilizados para a resistência e ação política.

No campo das artes, é possível destacar o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento nos anos de 1940, com a proposta de valorização social do negro por meio da arte e da educação. De acordo com Romão (2005), as ações educativas no TEN não se relacionavam unicamente à escolarização formal, mas a um projeto de inserção cidadã da população negra de forma ampla. Assim, os integrantes buscavam favorecer a formação para o mercado de trabalho, especialmente no campo artístico, bem como uma educação para o sentido político de ser negro. Uma das grandes frentes de atuação do TEN foi o curso de alfabetização de adultos, especialmente considerando a existência de pessoas negras analfabetas saídas do regime escravista.

⁷¹ As organizações do movimento negro que foram destacadas neste texto têm o intuito de demonstrar o percurso longínquo de existência desses movimentos, e não de traçar uma revisão detalhada desses grupos. Uma análise mais ampla acerca das fases do movimento negro desde os primeiros momentos da República pode ser conferida em Domingues (2007).

No final da década de 1970, com o avanço de movimentos estudantis e sindicais, houve a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). De acordo com Domingues (2007), o MNU foi uma organização marxista que formou política e ideologicamente várias lideranças do movimento negro. Na perspectiva dessa organização, a luta contra o racismo deveria ser combinada à luta contra o capitalismo, que se beneficiava do racismo. Dentre as reivindicações do MNU, estava, por exemplo, a inclusão de história da África e do negro brasileiro nos currículos escolares, o que veio a se concretizar apenas em 2003, como Lei 10.639/03. As ações que tornaram o dia 13 de maio em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e do dia 20 novembro em Dia Nacional de Consciência Negra também são algumas das conquistas do MNU (DOMINGUES, 2007).

Ao final do século XX, a partir dos anos 1990, Gomes (2017) chama atenção para uma atuação do movimento negro que leva em conta o questionamento de conceitos universais de igualdade. É possível depreender que, a partir desse período, a luta contra o racismo começa a se voltar para um direcionamento mais discursivo e acadêmico, a exemplo das críticas às argumentações favoráveis ao imaginário de harmonia racial brasileira, quando emergem os debates sobre a implementação de cotas raciais. Há maior centralidade nas reivindicações por ações afirmativas e ênfase na centralidade da raça nos processos de desigualdade existentes no Brasil, fato que Gomes (2017) entende como “nova fase do Movimento Negro”.

As ações citadas, além de demonstrar que as organizações entre negros e negras vêm desde os momentos iniciais do país, apontam para uma plasticidade de intervenções ao longo do tempo. No século XXI, as formas de expressão do movimento negro são ainda mais diversas tanto em reivindicações quanto nas plataformas utilizadas para expô-las. Dessa forma, há atuações por meio das religiões afro-brasileiras, pelos movimentos de mulheres, de juventudes, o movimento negro acadêmico, seja nas universidades, como é o caso desta tese, seja no pré-ingresso às universidades, como é o caso e cursinhos populares voltados para a população negra.

As formas utilizadas pelos movimentos negros para expressar reivindicações acompanham a fluidez da comunicação contemporânea, abarcando desde formas tradicionais, como passeatas e protestos de presença física, até a expressão por meios digitais, como o as redes sociais. Como demonstrado anteriormente, por meio de legislações alcançadas por ações do MNU, as ações do movimento negro ao longo dos tempos também favoreceram a criação da política de cotas:

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas da Promoção da

Igualdade Racial (SEPPPIR), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. Cabe destacar que as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de Abdias do Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações (GOMES, 2017, p. 35).

A implementação de políticas de ações afirmativas com recorte racial tem sido uma das grandes propulsoras para a criação de movimentos negros nas universidades. O maior ingresso de negros, indígenas e pessoas de baixa renda, proporcionado pela política, favorece para que esses grupos possam observar mais de perto o processo de implementação das políticas afirmativas. O acesso ao Ensino Superior também ocasiona maior difusão de informações sobre os direitos historicamente negados aos grupos negros e indígenas no país, informações estas que alcançam espaços extramuros das universidades por meio de plataformas digitais.

A referida fluidez das formas de atuação está presente nos dados gerados para esta pesquisa, que compreendeu desde o acompanhamento de reuniões presenciais, ações na universidade e o uso de textos veiculados em redes sociais. Assim, é a partir do entendimento das amplitudes de ação desse movimento social que Gomes (2017) traz uma definição de movimento negro que compreende:

As mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23, 24).

A partir do exposto, a autora aponta a existência de vínculos históricos, políticos e sociais do movimento negro tanto com a ancestralidade do continente africano quanto com o histórico das populações escravizadas no Brasil. Por essa razão, a autora entende o movimento negro como um ator político que constrói, sistematiza e articula saberes produzidos pela população negra desde momentos mais remotos da história brasileira em relação à diáspora africana. Ao focar seu trabalho no potencial educador do movimento negro, Gomes (2017) aponta que as ações empreendidas por este movimento desde a sua gênese não devem ser vistas apenas como ações circunstanciais, mas sim como produção de conhecimentos. Isso por que, de acordo com a autora, as ações políticas dos movimentos sociais reconstróem identidades, indagam e ressignificam conceitos sobre o grupo que representam e a realidade social que o cerca. Nesse sentido, ao focar no papel do movimento negro como participante de alternativas

epistemológicas, Gomes (2017) nomeia o conhecimento sistematizado por esses grupos de *saberes emancipatórios*. Isso porque, de acordo com a autora, o movimento negro age na reconquista de saberes obliterados pelo processo de dominação, promovendo uma sistematização de saberes que emergem na forma de reivindicações. De acordo com a autora, esses saberes emancipatórios auxiliam na superação do pensamento abissal presente na ciência moderna ocidental (SANTOS, 2002, 2009). Dessa forma,

A relação do Movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissais. Para tal, será necessário compreender como se deu uma tensão histórica construída nas relações de poder e conhecimento e que envolve os coletivos sociais e suas práticas: a tensão regulação-emancipação social que interfere na produção de conhecimentos e dos saberes (GOMES, 2017, p. 55).

É na construção de uma pedagogia pós-abissal, como são os saberes emancipatórios destacados por Gomes (2017), que a ecologia de saberes opera de forma mais direta, já que se trata de uma formulação que visa ao diálogo equânime entre saberes e práticas sociais, a qual eu associo o caráter plural das práticas de letramento (Cf. STREET, 1995[2018]; BARTON e HAMILTON, 1998 [2012]). Dessa forma, na composição de uma ecologia dos saberes, é preciso ressaltar a importância das universidades. De acordo com Santos (2017), as universidades não apenas participaram da exclusão social e epistemológica de grupos subalternizados, como também teorizaram essa suposta inferioridade. Por meio dessa referida teorização da inferioridade, decorre o epistemicídio, o qual, segundo Santos e Meneses (2009), é a extinção de saberes locais a partir de um conhecimento externo, decorrente do colonialismo.

Na esteira da noção de epistemicídio, Grosfoguel (2007, 2016) apresenta a noção de racismo epistêmico. De acordo com autor, o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (e eu arriscaria em dizer que não apenas nas ciências sociais e humanidades, mas em todos os campos de saber da academia ocidentalizada) é baseado no conhecimento produzido por poucos homens de cinco países: Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Itália e França (GROSFOGUEL, 2016). Nessa perspectiva, Grosfoguel (2016) engloba a tradição patriarcal na produção de conhecimentos no sistema-mundo, o que acarreta na formulação mais recente do termo: racismo/sexismo epistêmico. Ao trabalhar a relação da produção de conhecimento vinculada a esses países, Grosfoguel (2016) aponta que, embora seja provinciano circunscrever todo o pensamento científico ao que é produzido nesses cinco países, esse provincianismo é autorizado por meio

de um discurso de universalidade fabricado desde o processo de colonização. Nas palavras do autor,

[...] o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência” (GROSFOGUEL, 2016, p. 40).

Nessa esteira, não é difícil encontrar nas universidades brasileiras uma prevalência de teorias formuladas conforme uma perspectiva ocidental, sobretudo europeias ou norte-americanas, sem que haja um diálogo mais profundo com perspectivas não ocidentais ou produzidas no lado Sul do Globo. De acordo com Grosfoguel (2007), tais perspectivas teóricas são carregadas por um mito de neutralidade e que esconde um *lócus* de enunciação branco, masculino e eurocentrado nas relações de poder. Por essa razão, enquanto as epistemologias hegemônicas seriam ausentes de cor, raça ou interesses locais, as epistemologias contra-hegemônicas seriam naturalmente identitárias e demasiado específicas. Dessa forma, Grosfoguel (2007) pondera que, se as epistemologias contra-hegemônicas têm cor, inequivocamente as epistemologias dominantes e eurocentradas também a têm (GROSFOGUEL, 2007), embora essa condição não seja comumente compartilhada no senso comum e nem no senso acadêmico.

Como meio de superação do racismo/sexismo epistêmico, o autor propõe o reconhecimento de saberes que sobreviveram ao colonialismo por ele entendido como *transmodernidade*: a redefinição de elementos que passaram por apropriação na Modernidade eurocêntrica rumo a um projeto decolonial⁷² de pluralidade científica e de práticas sociais. De acordo com Grosfoguel (2016):

Ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma exterioridade relativa da Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo genocídio/epistemicídio, mas não foram completamente destruídas. É esta exterioridade relativa que, de acordo com Enrique Dussel, propicia esperança e possibilidade de um mundo transmoderno: “um mundo onde muitos mundos são possíveis”, para usar o slogan zapatista (GROSFOGUEL, 2016, p. 44).

⁷² De acordo com Maldonado-Torres (2019), “a decoloniedade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos (p. 36).

No caso da população negra brasileira, que passou tanto pelo processo de genocídio quanto de epistemicídio, é possível perceber saberes que sobreviveram a esses processos e que têm sido resgatados pelo movimento negro, acadêmico ou não. Um desses casos encontra-se no campo da linguagem e na arquitetura de portões brasileiros, por meio do uso do símbolo Adinkra⁷³ Sankofa (San: voltar, retornar; ko: ir; fa: olhar, buscar e pegar).

Na língua akan, Sankofa significa “se wo were fi na wosan kofa a yenki⁷⁴”, que pode ser traduzido para o português brasileiro como “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu” ou “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”; ou ainda, “sempre podemos retificar nossos erros, aprendendo com o passado para construir o presente e o futuro” (NASCIMENTO, 2008). De acordo com Dravet e Oliveira (2017, p. 14), “trata-se de uma palavra-provêrbio acompanhada de um desenho-símbolo em formato circular, uma forma de oralidade escrita ou de escrita oralizada”. O símbolo Sankofa é a representação de um pássaro que voa para frente, com a cabeça para trás e um ovo em seu bico, que simboliza o futuro. É também representado como um desenho que se assemelha a um coração ocidental (NASCIMENTO, 2008; histórico do periódico da revista Sankofa, Universidade de São Paulo).

A linguagem Adinkra, em consonância com o processo de colonização, foi apagada da construção cultural do Brasil, sendo resgata apenas em pesquisas recentes. De acordo com Cerqueira (2016), escravizados ferreiros esculpam o símbolo Sankofa em seus trabalhos, o que pode ser entendido como forma de resistência e afirmação de um saber, já que no Sankofa se inscreve uma prática social: voltar atrás e apanhar o que esqueceu. De acordo com a autora:

A população negra escravizada atuou firmemente pela sua libertação, porém quando essa possibilidade ainda parecia irreal, sua resistência sempre foi algo nítido entre os escravizados, que ao ter sua força de trabalho e seus corpos submetidos ao trabalho forçado e a violência, usou de suas memórias e raízes na realização destes trabalhos, tornando-os um espaço de resistência, como, por exemplo, os africanos ferreiros que esculpiram em seu trabalho símbolos de resistência, como uma variação de um ideograma adinkra, o “sankofa” (CERQUEIRA, 2016).

Conforme Cerqueira (2016), essas memórias ocultadas, expostas em portões residenciais e de grandes edifícios, não fazem parte dos saberes de grande parte da população contemporânea, como também não eram dos colonizadores, que julgavam os africanos por um

⁷³ Os Adinkra são símbolos que representam ideias como provérbios e ditos históricos e se faziam presentes entre os povos de língua akan da região da África Ocidental (especialmente Gana e Costa do Marfim). Por ser considerado um sistema de escrita, os símbolos Adinkra sinalizam que as culturas africanas não se restringiam à oralidade, como se convencionou pensar. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/acoef/pesquisa/adinkra/>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sankofa/about>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

viés de incivilidade cultural. Apresento, a seguir, nas figuras 1 e 2, o símbolo Adinkra *Sankofa* e suas variações, uma delas (Figura 2), esculpida em um portão.

Figura 1: Símbolo Adinkra Sankofa e sua variação



Fonte: Dicionário de Símbolos.

Figura 2: Portão esculpido com símbolo Sankofa



Fonte: CEERT

Ao discorrer sobre a relação entre memória e cultura omitida, Gonzalez (1984) também aponta para a sobrevivência de saberes da população negra, não obstante o colonialismo. Nas palavras da autora:

E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem (...). Por isso, a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias,

seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido. Só que isso ta aí... e fala (GONZALEZ, 1984, p. 226, grifos da autora).

É ainda Gonzalez (1988), que discorre sobre elementos da cultura negra que sobreviveram ao epistemicídio no campo da linguagem. De acordo com a autora, toda linguagem é epistêmica e, e como tal, deve contribuir para o entendimento de nossa realidade, ao que ela desenvolve dois conceitos: *Amefricanidade* e *Pretoguês*⁷⁵. A Amefricanidade é um conceito que se insere em uma perspectiva pós-colonial e busca recuperar histórias e resistências das populações negra e indígena contra a colonialidade do poder (CARDOSO, 2014). Ao focar nas Américas, Gonzalez (1988) discorre sobre a preponderância de elementos ameríndios e africanos; logo, no Brasil, somos todos, e não apenas os negros e indígenas, *ladinoamefricanos* viventes em uma *América Ladina*. A amefricanidade, portanto, é um conceito formulado anteriormente em relação às noções de epistemologias do Sul e decolonialidade. E, como estas, também objetiva o resgate de saberes colonizados e o faz a partir da proposição de outros olhares e da formulação de categorias próprias da experiência afro-ameríndia, deslocando negros e indígenas da margem e da ausência para o centro e a produção de conhecimento relevante. Nas próximas seções, busco apresentar os grupos de estudantes negros que participaram desta pesquisa, o CCN e o CERI.

3.3 O Centro de Convivência Negra – CCN e seus participantes

Os grupos de militância negra que acompanhei durante o campo possuem características distintas no que diz respeito à história de formação e composição. O CCN é sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH e foi criado com esse nome e formato após as ocupações⁷⁶ de escolas públicas e universidades no ano de 2016. Possui uma sala própria, um docente orientador, bolsas acadêmicas e um reconhecimento oficial da Universidade, ainda que não tenha registro de institucionalização como órgão oficial da UFMG. Talvez por estar sediado em uma faculdade que abarca diversos cursos, o grupo é igualmente diverso na composição de participantes quanto ao curso de Graduação de cada um deles.

⁷⁵ A palavra aparece nas obras da autora grafadas tanto como *pretoguês* quanto *pretuguês*.

⁷⁶ As ocupações de escolas e universidades foi um movimento nacional de protesto de estudantes contra a proposta de emenda constitucional que cria um teto para os gastos públicos, a chamada PEC 241 ou PEC 55, a medida provisória do Novo Ensino Médio entre outras reivindicações do campo da educação.

Assim, no CCN, há estudantes de Psicologia, Letras, Comunicação Social, Fisioterapia, dentre outros que já passaram pela organização do grupo, mas que não estão caracterizados nesta pesquisa por terem tido pouca frequência durante o período em que realizei o campo. Dos discentes que compõem o núcleo de organização do CCN, pude ter maior contato com os seguintes estudantes para o desenvolvimento da pesquisa:

- **C.B:** estudante de Psicologia, 5º período em 2019/02; 20 anos. É ativista de outros grupos do movimento negro e estudantil na Universidade, como o “Juntos” e o “UFMG contra as fraudes”. Completou o Ensino Médio na rede privada de ensino. O ingresso na Universidade foi por ampla concorrência.
- **Oliveira G.:** estudante de Psicologia, 11º período em 2019/02; 25 anos. Foi aluna do curso de Veterinária da UFMG até o 3º período. Completou o Ensino Médio na rede privada de ensino. O ingresso na Universidade se deu por ampla concorrência.
- **Luiza Souza:** estudante de Fisioterapia, 4º período em 2019/02; 29 anos. Foi aluna do curso de Engenharia de sistemas em 2015 e Engenharia aeroespacial em 2016, ambos pela UFMG. Concluiu o Ensino Médio na rede pública de ensino. O ingresso na UFMG se deu por cotas para estudantes da rede pública, autodeclarados negros renda bruta *per capita* acima de 1,5 salários mínimos.
- **J.C.S.:** graduada em Letras/licenciatura em português pela UFMG. Estava cursando o 2º período da continuidade de estudos: bacharelado em linguística, 2019/02; 27 anos. Realizou o Ensino Médio na rede pública. O ingresso na UFMG se deu por ampla concorrência. A estudante considera sua participação como filha de santo em um terreiro do Candomblé como uma forma de militância.
- **Julien Joseph:** estudante do último período de Comunicação Social (relações públicas), em 2019/02; 29 anos. Foi aprovado para o Mestrado em Comunicação Social, também pela UFMG, nesse mesmo ano. É haitiano e seu ingresso na Universidade foi pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), de cooperação educacional do Governo brasileiro com outros países em desenvolvimento, especialmente continente africano e da América Latina.
- **A.R.M.:** estudante do 7º período de Comunicação Social (publicidade e propaganda) em 2019/02; 30 anos, pai de uma menina. Cursou o Ensino Médio na rede pública de ensino. Seu ingresso na Universidade foi por cotas para estudantes de escola pública, renda bruta *per capita* menor ou igual a 1,5 salários mínimos, autodeclarados negros. Já

foi aluno do curso de Sistemas de Informação quando a UFMG ainda mantinha o bônus sócio racial como política afirmativa.

Todos os nomes dados aos estudantes do CCN são fictícios e foram escolhidos por eles próprios, de forma a respeitar a individualidade de cada um. O grupo possui um corpo de organizadores, composto pelos estudantes citados e outros que não participaram da pesquisa. O CCN realiza atividades diversas na Universidade, em diferentes unidades acadêmicas e com formatos distintos de apresentação, como seminários, rodas de conversa, cinema comentado, grupos de estudo, entre outros. A sala própria do grupo, onde ficam os bolsistas, é um ponto de encontro não apenas para os organizadores, mas também para a comunidade acadêmica em geral. A seguir, apresento algumas imagens do espaço físico do CCN:

Figura 3: Placa oficial da sala do CCN



Fonte: Acervo da autora.

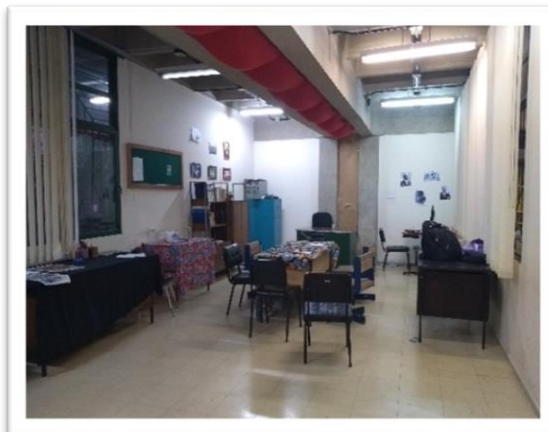
Figura 4: Quadro de horários do funcionamento da sala do CCN

 O quadro de horários do funcionamento da sala do CCN é um calendário semanal com colunas para os dias da semana e linhas para os horários. O cabeçalho contém as seguintes colunas: "HORÁRIO", "SEGUNDA", "TERÇA", "QUARTA", "QUINTA" e "SEXTA". O conteúdo do quadro é o seguinte:

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00					
10:00					
11:00					
12:00					
13:00					
14:00					
15:00					
16:00					
17:00					
18:00					
19:00					
20:00					
21:00					

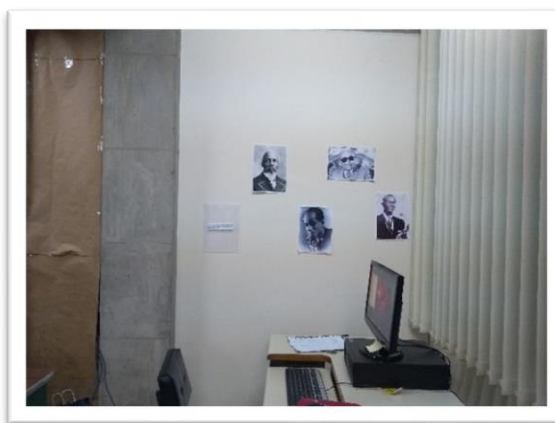
Fonte: Acervo da autora.

Figura 5: Vista interna da sala do CCN: mesa de reuniões



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6: Vista interna da sala do CCN: personalidades negras, computador para uso dos estudantes em geral e estação de trabalho dos bolsistas



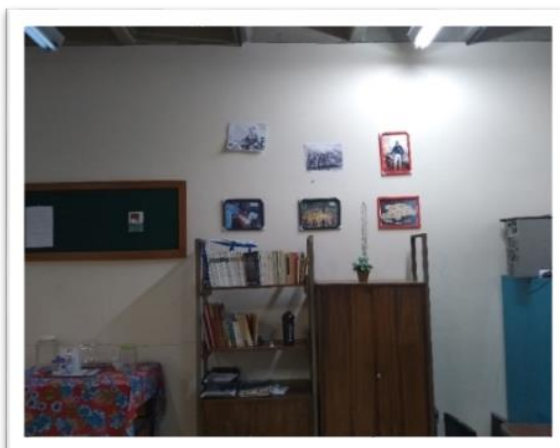
Fonte: Acervo da autora.

Figura 7: Porta da sala do CCN: arte de identificação da sala, horário de funcionamento e divulgação de edital de cotas raciais em concurso público para docente da FAFICH



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8: Vista interna da sala do CCN: biblioteca, personalidades negras e arquivos



Fonte: Acervo da autora.

As imagens apresentadas iniciam a caracterização do espaço do CCN, o qual será melhor detalhado no capítulo 4 desta tese. Já a breve caracterização dos integrantes do CCN, a qual também foi realizada para o CERI, foi feita com base no questionário que apliquei aos integrantes individualmente antes da realização das entrevistas. Como mencionado no segundo capítulo desta tese, o questionário foi utilizado com a finalidade de compor um perfil dos integrantes de cada um dos grupos a partir de informações como idade, período em curso, renda familiar ou forma de ingresso na universidade.

3.4 O Centro de Estudos Raça e Interseccionalidade – CERI e seus participantes

O CERI, sediado na Faculdade de Medicina, foi criado em 2018, mesmo ano em que iniciei o contato para a pesquisa e a maior parte dos estudantes que organizam o grupo cursam Medicina. Mesmo com esse fato, os integrantes não se consideram como um grupo *da* Medicina, mas sim, um grupo sediado *no campus* Saúde e aberto à participação de todos os estudantes negros da universidade e da comunidade externa à UFMG, sejam da área da saúde ou não. O CERI não possui uma sala própria como o CCN e, assim como o primeiro, também não é reconhecido como órgão institucional da UFMG. As reuniões da organização acontecem em espaços que estejam disponíveis na unidade acadêmica, seja uma sala da unidade previamente reservada, seja um espaço aberto no *campus* saúde. A forma de atuação difere daquela observada no CCN, sendo a principal delas a realização de seminários, chamados por eles de reuniões do grupo de estudos, de periodicidade quinzenal, e com temáticas e convidados definidos previamente pelos organizadores.

O CERI também possui um grupo organizador de estudantes, tal como ocorre no CCN, e os espaços para a realização dos encontros são os auditórios e salas da faculdade, previamente

reservados por algum estudante da organização. Assim como o CCN, o CERI não possui uma estrutura fechada na composição do grupo organizador e ambos se colocam abertos para a entrada de novos integrantes negros para esse corpo. Os dois grupos realizam recepções de calouros negros e indígenas com o objetivo de se apresentarem, integrar os participantes e convidar novos membros para a organização. Os integrantes da organização com os quais tive maior contato durante o período de campo foram os seguintes:

- **M.V.:** estudante do 5º período de Medicina em 2019/02; 20 anos. cursou o Ensino Médio na rede pública. O seu ingresso na Universidade se deu por cotas para estudantes da rede pública, autodeclarados negros e renda bruta *per capita* maior que 1,5 salários mínimos. É ativista de outros grupos do movimento negro e estudantil da UFMG, como o “UFMG contra as fraudes”, o “Afronte”, o Diretório Acadêmico do curso de Medicina – DAAB e o Diretório Central dos Estudantes – DCE-UFMG. Fora da Universidade, participa da Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina – DENEM.
- **Olhos d’água:** estudante do 2º período de Medicina em 2019/02; 23 anos; cursou o Ensino Médio na rede pública. O seu ingresso na UFMG se deu por meio de cotas para estudantes da rede pública de ensino, autodeclarados negros e de renda bruta familiar *per capita* menor ou igual a 1,5 salários mínimos. Milita em outro grupo de estudantes da UFMG, o chamado “UFMG contra as fraudes”, que verifica a aplicação da Lei 12.711/2012 na Universidade.
- **Marsha:** aluno do 8º período de Medicina em 2019/02; 22 anos. cursou o Ensino Médio na rede pública. O seu ingresso na UFMG se deu por meio de cotas para estudantes da rede pública, autodeclarados negros e renda bruta mensal *per capita* menor ou igual a 1,5 salários mínimos.
- **Iara:** estudante do 11º período de Medicina em 2019/02; 27 anos, mãe de um menino. Foi estudante da rede pública no Ensino Médio. Ingressou na UFMG via bônus sócio racial, antes da Lei de Cotas, em 2011 (estudante de escola pública e autodeclarados negros) no curso de Psicologia. Foi para o curso de Medicina por reopção.
- **Januária:** estudante do 5º período de Medicina em 2019/02; 22 anos. cursou o Ensino Médio na rede privada de ensino. Seu ingresso na UFMG se deu por ampla concorrência.

- **Junico:** estudante do 11º de Medicina em 2019/02; 26 anos. Coursou o Ensino Médio na rede privada de ensino. O seu ingresso na UFMG se deu por ampla concorrência. Foi estudante do mesmo curso na UFRJ.

Quanto aos nomes dos estudantes, apliquei o mesmo procedimento adotado no CCN: liberdade de escolha por um nome fictício, que objetivou respeitar as identidades dos estudantes a partir de um nome com o qual se identificassem. No começo da pesquisa, eu havia deixado aberta a opção de uso do nome real aos estudantes de ambos os grupos. Contudo, em reflexões posteriores com minha orientadora e coorientadora, optei por retirar essa opção e pedi a todos que escolhessem nomes fictícios. O objetivo foi de proteger as identidades dos estudantes, tendo em vista o ressurgimento de discursos reacionários que vigoram no país desde meados de 2016. Os estudantes de ambos os grupos optaram por nomes significativos para eles, seja por relações interpessoais, opção política ou parte de seus nomes próprios. No caso do CERI, Olhos d'água e Marsha escolheram nomes que faziam referência a pessoas negras conhecidas: Olhos d'água é o nome de um livro de contos da escritora mineira Conceição Evaristo, que aborda diversas temáticas com protagonistas negros. A obra foi referenciada pela estudante como seu livro predileto. Já Marsha é referência à Marsha P. Johnson, *drag queen* estadunidense ativista em favor da população negra LGBTQI+. Sobre a questão da nomeação, afirma Rajagopalan (2003, p. 82): “é preciso pensar além da semântica dos nomes próprios para encarar o fenômeno de nomeação como um ato eminentemente político”. Assim, entendo que a escolha dos nomes pelos participantes auxiliou na expressão de suas identidades no desenvolvimento da pesquisa. A seguir, apresento imagens que caracterizam uma parcela do modo de funcionamento do CERI:

Figura 9: Divulgação das reuniões do grupo de estudos – CERI



CERI
(Centro de Estudos Raça e Interseccionalidade)

Cronograma segundo semestre 2018

21/08 (Terça) - Interseccionalidade e Acolhimento (FECHADO)
 29/08 (Quarta) - Racismo e Saúde mental (ABERTO)
 12/09 (Quarta) - Masculinidades Negras: Do "Negão" à "Bixa Preta" (FECHADO)
 26/09 (Quarta) - História do Movimento Negro (FECHADO)
 09/10 (Terça) - Saúde da população Indígena (ABERTO)
 24/10 (Quarta) - Educação e Negritude (FECHADO)
 06/11 (Terça) - Epistemicídio (FECHADO)
 13/11 (Terça) - Genocídio e Sistema Penitenciário (ABERTO)
 21/11 (Quarta) - Saúde da População Negra (ABERTO)

ATENÇÃO 1: Os encontros FECHADOS são EXCLUSIVAMENTE para o público NEGRO e INDÍGENA, os encontros ABERTOS são para todos os públicos.

ATENÇÃO 2: Os **Locais** que ocorrerão os eventos serão divulgados nas redes sociais do CERI (Facebook, Instagram), junto com x **convidadx** para o tema.

f [] @ []

Fonte: Acervo da autora.

Figura 10: Reunião aberta do CERI: saúde da população indígena



Fonte: Acervo da Autora.

Tal como nas imagens do CCN apresentadas previamente, as fotografias do CERI buscaram trazer uma caracterização breve do funcionamento do grupo, o que será melhor detalhada no capítulo 4 desta tese. Contudo, ao observarmos a Figura 9, em que são listados os encontros do grupo de estudos para o segundo semestre de 2018, no CERI, é possível perceber a quantidade de atividades que esses estudantes realizam para além de seus cursos de Graduação: o cronograma lista dois encontros por mês e três para o mês de novembro, mês da consciência negra. A imagem também mostra que o CERI faz uma diferenciação sobre a participação dos estudantes nas reuniões do grupo de estudos entre reuniões *abertas e fechadas*. As reuniões fechadas são exclusivas para o público negro e indígena, já os encontros abertos são aqueles destinados à comunidade acadêmica como um todo. De acordo com o integrante M.V., a importância de atividades fechadas está na possibilidade de amadurecer a identificação racial de estudantes negros e indígenas dentro na universidade no país de forma mais ampla (nota de campo). A postagem digital do cronograma de atividades do CERI, representada pela Figura 9, não eram divulgadas apenas entre os integrantes do grupo, como também circulava entre outros grupos de pessoas, tanto da Faculdade de Medicina como de fora dela.

Como explicitado anteriormente, os participantes do CCN e do CERI ingressaram na Universidade por formas variadas em seus respectivos cursos: a ampla concorrência e as cotas raciais eram duas dessas modalidades. A pesquisa contava ainda com integrantes que fizeram uso de políticas afirmativas anteriores à Lei 12.711/12, como é o caso do bônus sócio racial⁷⁷, ou que estavam na Universidade por intercâmbio, como demonstra a Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Modalidades de ingresso na UFMG - CCN e CERI.

Modo de ingresso na UFMG – integrantes do CCN e do CERI			
Grupo	Ingresso por reserva de vagas – Lei 12.711/12	Ingresso por ampla concorrência	Outras formas de ingresso
CCN	2	3	1 (PEC-G)
CERI	3	2	1 (bônus-sócio- racial)

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁷ A política de bônus da UFMG vigorou de 2009 a 2011 e consistiu num bônus de 10% sobre os pontos alcançados para candidatos que comprovassem ter estudado sete anos na rede pública de ensino (Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio). Aqueles que, além de provenientes da escola pública, se autodeclarassem negros teriam um bônus adicional de 5% sobre os pontos alcançados, totalizando 15%.

Como mencionado anteriormente e confirmado pela Tabela 3, os estudantes que compõem os grupos de militância negra acompanhados possuem diferentes trajetórias de ingresso na UFMG, o que não viabilizaria uma análise a partir da realidade de estudantes cujo ingresso tivesse se dado exclusivamente pela Lei 12.711/12.

Ao levar em conta os grupos de militância negra universitária estudados nesta pesquisa, sinalizo que esta tese não foi desenvolvida em uma sala de aula convencional. Assim, se em um contexto de sala de aula há a participação de um docente em uma disciplina inserida de enquadramento institucional pré-definido, essa pesquisa parte da vivência dos discentes como centralidade da elaboração de ações que não derivam, necessariamente, de iniciativas institucionais, e que estas, por muitas vezes, são problematizadas e questionadas nas ações desses grupos. Contudo, na perspectiva teórica dos letramentos acadêmicos, há pertinência em se pensar práticas de letramento para além de um quadro disciplinar específico, de forma que pautas caras aos movimentos sociais, como as relações de poder, as identidades e o agenciamento de práticas sociais diversas possam ser levadas em consideração no desenvolvimento de práticas de letramento. Como apontam Lea e Street (2014), o modelo dos letramentos acadêmicos dispensa

[...] particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos. Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer. [...] O modelo de letramentos acadêmicos é influenciado pela linguística crítica e social (Candlin, Hyland, 1999; Fairclough, 1992) e por críticas recentes oriundas da teoria sociocultural (Bloome *et al.*, 2005; Lewis *et al.*, 2007), que dão ênfase a uma teoria da aprendizagem que coloque, em primeiro plano, poder, identidade e agenciamento como papel da linguagem no processo de aprendizagem (LEA e STREET, 2014, p. 481).

Como apontam os autores, a perspectiva dos letramentos acadêmicos não se volta exclusivamente para o contexto exclusivo da sala de aula, mas também para as práticas desenvolvidas em outras instâncias, dentre as quais, eu incluo os movimentos sociais negros no espaço acadêmico. No próximo capítulo, inicio as análises advindas dos materiais gerados no período de campo.

4 UM OLHAR EXPLORATÓRIO PARA AS ATIVIDADES DOS GRUPOS: O QUE FAZEM O CCN E O CERI POR UMA UNIVERSIDADE MAIS INCLUSIVA?

É um sonho assim, isso vai demorar muito, talvez anos pra acontecer, mas que [a universidade] deixe de ser um espaço excludente, seja menos elitista (J.C.S., Integrante do CCN ao discorrer sobre sua visão da universidade no futuro)

Na epígrafe que abre este capítulo, J.C.S. expressa um dos sonhos que compartilha com outros integrantes do CCN, quando questionada sobre sua visão da universidade no futuro tendo em vista a existência de grupos como o CCN: o de que um dia a universidade “deixe de ser um espaço excludente, seja menos elitista.” Esse sonho, conforme ficará evidente ao longo deste trabalho, é um dos elementos que aglutina e orienta as ações desenvolvidas pelos participantes dos dois grupos de militância negra focalizados neste estudo: o CCN e o CERI.

Por essa via, inicio a apresentação dos resultados de análises realizadas com o intuito de produzir uma visão panorâmica das ações desenvolvidas pelos integrantes de ambos os grupos que participaram deste estudo. Neste capítulo, apresento resultados de análise exploratória do cotidiano desses dois grupos para a identificação de temas relacionados à cultura dos grupos, como o espaço da mulher negra, os sentidos de ser um estudante negro num curso de prestígio social, os meios de atuação dos grupos de militância negra, entre outras temáticas que se mostraram relevantes para os seus participantes, bem como os espaços sociais construídos e ocupados por eles. A partir dessa análise exploratória, foi possível destacar, ainda, artefatos materiais e eventos de letramento a serem analisados neste e nos demais capítulos da tese.

A investigação inicial dos registros feitos durante o desenvolvimento da pesquisa participante apresentada neste capítulo foi orientada pelas seguintes questões: *como é construído o contexto interacional de participação nos grupos de militância negra acompanhados ao longo da pesquisa? Como a construção do espaço interacional pelos grupos de militância negra, seja ele físico ou virtual, configura práticas de letramento?* Ao buscar responder a essas questões, objetivei alcançar uma visão panorâmica da organização dos grupos e das atividades que desenvolviam de modo a compreender sua contribuição para a construção de práticas sociais mais inclusivas no espaço acadêmico.

4.1. Um panorama das atividades realizadas pelos integrantes do CCN e do CERI

Durante o período de permanência em campo, pude presenciar e acompanhar as atividades realizadas pelos participantes dos grupos CCN e CERI: desde reuniões de organização interna, que configuram a maior parte das atividades acompanhadas, até atividades voltadas para o público da universidade e de fora dela, como reuniões de grupo de estudos. O exame inicial dessas atividades buscou tornar visíveis aspectos que as caracterizavam e a dinâmica de funcionamento desses grupos. Para isso, fiz uma investigação voltada para as notas de campo, as gravações em áudio e as imagens capturadas em foto ou criadas pelos estudantes para divulgação virtual, de modo a identificar aspectos constitutivos das atividades observadas durante as reuniões dos grupos. Para a análise desses registros, busquei indagar *quem faz o que, com quem, onde, como*, refletindo sobre os significados sociais de tais aspectos.

O resultado desse olhar exploratório foi representado em dois quadros elaborados para cada um dos grupos (Quadros 2 e 3), organizados em oito colunas, da esquerda para a direita: a primeira traz informações sobre a data, o horário e o local de realização da atividade; a segunda indica o tema geral da atividade; a terceira e a quarta colunas mostram indicações sobre os participantes, se integrante ou não integrante do grupo, se bolsista ou não (no caso do CCN). A quinta coluna apresenta uma lista de objetos, chamados artefatos, que compuseram a cena em que a atividade foi realizada; a sexta lista os tópicos discutidos pelos participantes durante a atividade; a sétima coluna, chamada “formas de interação”, descreve a organização espacial em que os participantes realizaram a atividade. Finalmente, a oitava coluna, diz sobre modos de referência feitas à leitura e à escrita, trazendo observações sobre a presença da escrita, seja por anotações dos participantes, referências orais a livros e textos, leitura de textos escritos durante a atividade (como ata de reunião, no caso do CCN), seja por uso de artefatos, como computadores e cadernos.

Para dar continuidade às análises, é importante destacar o que será considerado artefato material nesta tese:

[...] por material entendemos todos os aspectos que podem ser vivenciados pelos participantes. Isso inclui as configurações físicas (sala, mesas, cadeira, etc.) onde o evento ocorre, os artefatos (livros, apostilas, lápis) manipulados pelos participantes durante um evento, os participantes (ou seja, adultos e crianças) que constroem o evento e o comportamento dos participantes (por exemplo, como eles agem e reagem uns aos outros, as declarações que fazem). A linguagem também tem uma base material (BLOOME e BAILEY, 1992, p. 184, tradução minha⁷⁸).

⁷⁸ Texto original: by material we mean all those aspects that can be experienced by the participants. This includes the physical settings (room, desks, chair, etc.) where the event takes place, the artifacts (textbooks, handouts,

A partir das considerações dos autores, é possível perceber que os elementos materiais são parte relevante da construção de um evento, seja ele de letramento, seja ele interacional. Assim, as análises empreendidas levarão em conta elementos que compõem o espaço físico, como carteiras, mesas e livros; materiais produzidos pelos participantes, como folders, cartazes, imagens; materiais para divulgação virtual; falas e os modos de agir dos participantes em dada situação, entre outros elementos.

A análise e representação dos dados a partir dessas premissas possibilitaram um mapeamento geral das atividades realizadas pelos participantes, tanto do CCN quanto do CERI, iniciadas pelos Quadros 2 e 3. Tal mapeamento serviu de base para identificar e contextualizar eventos de letramento, artefatos e trechos das entrevistas selecionados para análise posterior. Mais ainda, foi por meio da construção dos quadros que se tornaram visíveis os meios utilizados pelos grupos para construir novas possibilidades de ser e estar no espaço acadêmico, questionando ou fazendo uso de práticas de letramento acadêmico adaptadas a determinados propósitos.

Nas próximas seções, apresento um recorte dos quadros gerais resultantes desse processo de investigação. O Quadro 2, referente às atividades desenvolvidas pelo grupo CCN, e o Quadro 3, referente às atividades desenvolvidas pelo CERI. A escolha pelos dias apresentados nos quadros foi devida à recorrência dessas atividades no cotidiano dos grupos ou pela relevância da discussão apresentada na data em questão: fosse por ter havido algum tema cuja discussão tenha reverberado em outras ações, fosse por sinalizar alguma ação relevante para o cotidiano dos integrantes em sua vivência na universidade.

4.1.1 Mapeamento das atividades realizadas pelos participantes do CCN

Nesta seção, examino aspectos que auxiliam na caracterização das condições e da natureza das atividades desenvolvidas pelos participantes do CCN por meio da apresentação e de uma breve análise das atividades observadas nos encontros realizados nos dias 27/08/2018 (dividido em duas partes); 20/09/2018; 01/10/2018 e 12/11/2018. As atividades desenvolvidas em tais dias foram representativas da dinâmica geral dos trabalhos desse grupo, conforme Quadro 2, a seguir.

pencils) manipulated by the participants during an event, the participants (i.e., adults and children) who construct the event, and the behavior of the participants (e.g., how they act and react to each other, the utterances they make). Language, also, has a material basis.

Quadro 2: Atividades do CCN e seu modo de desenvolvimento

Data, Horário Local	Atividade Tema	Participantes Integrantes do CCN	Participantes externos ou Convidados	Artefatos	Tópicos discutidos	Formas de Interação	Como a leitura e a escrita são referenciadas?
27/08/2018 16:15 Sala do CCN (FAFICH/UFMG)	Reunião de organização	Luiza Souza Oliveira G. A.R.M. C.B. Professora orientadora do grupo	_____	Mesa de reuniões; Computador <i>desktop</i> Sofás e cadeiras Quadro de avisos e quadro branco Mesa com livros, jornais e revistas Estante de livros Figuras impressas com personalidades do movimento negro nas paredes Pano vermelho no teto Pano estampado sobre a mesa	Visita ao CCN da UNB Institucionalizar ou não o CCN? Frase relevante para a discussão: “a elite dá plataformas de acomodação” (Professora orientadora)	Conversa em grupo: estudantes e orientadora sentados em torno de uma mesa central.	Ata da reunião: Luiza Souza (computador <i>desktop</i>) Verificação de informações pelo celular e anotação de informações em aplicativos e cadernetas pelos participantes.
27/08/2018 17:00 – 18:15 Sala do CCN FAFICH – UFMG	Reunião de organização (Continuação)	Luiza Souza Oliveira G. A.R.M. C.B. Julien Joseph	_____	Idem acima	Planejamento de atividades gerais do semestre Frase relevante para a discussão: “a elite dá plataformas de acomodação’: O CCN está acomodado”? (A.R.M)	Conversa em grupo: estudantes sentados em torno de uma mesa central.	“Só tem autores homens nas paredes (da sala do CCN), faltam autoras mulheres!” (C.B.) “Li um texto da Lélia Gonzalez e gostei muito!” (A.R.M.)

(Continuação)

Data Horário Local	Atividade Tema	Participantes Integrantes do CCN	Participantes externos ou Convidados	Artefatos	Tópicos discutidos	Formas de Interação	Como a leitura e a escrita são referenciadas?
20/09/2018 15:50 – 16:30 Sala do CCN FAFICH – UFMG	Visita de estudantes uma escola pública municipal de Belo Horizonte ao CCN	Julien Joseph	Em torno de 12 a 15 estudantes e 2 professores de uma escola pública municipal de Belo Horizonte	Idem acima; Imagens de personalidades haitianas nas paredes Cadernos, canetas e celulares dos alunos e professoras	O que é o CCN? Frase relevante para a discussão: “Ô gente, eu já fui na escola conversar com vocês. Aqui é o CCN” (Julien Joseph) “Exemplo, essas fotos que vocês tão vendo aqui foi uma atividade que realizou no início do semestre sobre o Haiti” (Julien Joseph)	Estudantes e professoras sentados em volta da sala. Julien Joseph à frente da sala Exposição tipo palestra/aula Perguntas dos estudantes	Anotações em cadernos Referência da professora Lara ao conteúdo estudado em sala de aula Referência a cursos de línguas e grupos de estudos do CCN Referência a autores de literatura e de artes plásticas da cultura haitiana (a partir das fotos nas paredes)
01/10/2018 16:26 – 17:40 Sala do CCN FAFICH – UFMG	Reunião de organização	C.B. Oliveira G. Luiza Souza; Julien Joseph	Nando Nangurã	Idem acima; Novas figuras impressas com personalidades do movimento negro nas paredes Celulares dos participantes	Cancelamento de palestra sobre a independência da Guiné-Bissau Remarcação da palestra sobre independência da Guiné-Bissau; Organização da visita ao CCN de Brasília; Acompanhamento das bolsistas; Chamada para reunião geral de coletivos de estudantes negros da UFMG.	Conversa em grupo: estudantes sentados em volta da mesa e em frente ao computador de mesa;	Referências a gêneros acadêmicos: palestra, ofício, certificado; resumo; projeto. Utilização do quadro branco ao fundo da sala Frase relevante para a discussão: “(...) porque tem exposição de vídeo, e também, data de independência precisa de um lugar (palavra ininteligível) para dar mais credibilidade etc”. (Nando Nangurã).

(Continuação).

Data Horário Local	Atividade Tema	Participantes Integrantes do CCN	Participantes externos ou Convidados	Artefatos	Tópicos discutidos	Formas de Interação	Como a leitura e a escrita são referenciadas?
12/11/2018 16:45 – 18:50 Sala do grupo FAFICH – UFMG	Mesa redonda: <i>saúde mental da população negra</i>	Luiza Souza; C.B.; Bárbara; J.C.S.	Duas palestrantes da UFMG: Uma estudante da graduação em Psicologia (UFMG); estudante de doutorado (UFMG) graduada e Psicologia. Outros estudantes da Universidade.	Idem acima; Mesinha de centro com tecido estampado decorativo Jarra de água e copos Cadernetas, canetas e celulares	A importância dos afetos no contexto da população negra Frase relevante para a discussão: “Minha fala vai ser um pouco a partir de minha experiência na clínica/.../ eu enquanto mulher negra, periférica, que entro na universidade a partir de um projeto do governo Lula, o ProUni” (convidada – psicóloga)	Palestrantes sentadas à frente, lado e a lado, atrás da mesinha de centro decorada Palestra; Convidados em semicírculo	Certificado Currículo dos convidados Referência a obras literárias e acadêmicas (Frantz Fanon, Carl G. Jung, bell hooks) Anotações Perguntas dos participantes Referência a artigos acadêmicos Lista de presença

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme indicado na primeira coluna do Quadro 2, as reuniões de organização do CCN, bem como outras atividades promovidas pelo grupo, ocorriam, na maioria das vezes, ao fim da tarde, tendo início por volta das 16h, no espaço conhecido como sala do CCN, localizada na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Nesse horário, as aulas da maior parte dos integrantes já haviam terminado, sendo, portanto, um horário mais viável à participação da maioria dos integrantes. Contudo, foi possível observar flexibilidade dos estudantes para estabelecer horários alternativos. Isso se mostra, por exemplo, no encontro do dia 20/09/19, em que foi realizada uma visita de alunos de uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte entre 15:50 e 16:30. É interessante observar que tal abertura de disponibilidade possibilita ampliar o campo de atuação do grupo para além do espaço universitário, como a atividade mencionada demonstrou. O horário do fim da tarde também correspondia ao momento em que Luiza Souza, uma das bolsistas do CCN, finalizava seu período de permanência na sala, realizando suas atividades como bolsista. Dessa forma, na parte da manhã, havia uma bolsista responsável por manter a sala aberta para a comunidade acadêmica; na parte da tarde, essa responsabilidade era de Luiza Souza.

O espaço da sala do CCN é organizado, arejado e relativamente amplo. Nela, há uma mesa ao centro para reuniões com cadeiras ao entorno, sofá, telefone fixo e um computador de mesa. Há, ainda, uma máquina de café, alguns potes com biscoitos, estantes e aparadores com livros e revistas. Trata-se de um espaço acolhedor; em diversos momentos em que acompanhei as reuniões, pude presenciar estudantes em geral da Universidade, notadamente negros, que chegavam à sala para usar o telefone, vender lanches ou descansar no sofá.

A análise das colunas “Atividade e Tema” e “Participantes”, respectivamente, evidenciou que a maior parte das atividades do CCN foi de reuniões de organização e de periodicidade semanal. Outras atividades, como a realização de palestras, eram planejadas nessas reuniões. Dentre outras tarefas realizadas pelo CCN e não listadas na tabela, constam dois grupos de estudos (conflitos em África e África pré-colonial); e três cursos de línguas (Inglês, Francês e Kikongo⁷⁹). De acordo com Oliveira G., trata-se de um curso acessível financeiramente, voltado para pessoas negras da UFMG e de fora dela, especialmente as de baixa renda. Há fornecimento de bolsas para realização do curso para estudantes classificados pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), e também algumas bolsas para estudantes negros que comprovarem ser de baixa renda ou em situação de desemprego. Os professores do curso de línguas, em geral integrantes ou colaboradores do CCN, recebem

⁷⁹Trata-se da língua Congo ou Quicongo, falada no norte de Angola, baixo Congo e na República Democrática do Congo. A língua tem *status* nacional em Angola.

salário de acordo com a demanda de turmas. De acordo com Oliveira G., o curso estava temporariamente parado por questões organizacionais, mas havia funcionado até o primeiro semestre de 2018.

Na coluna “Participantes”, indico as pessoas presentes daquele dia específico, que são sempre integrantes da organização do grupo. Para a construção dessa coluna, observei que o CCN é composto por um grupo organizador, com uma média de 9 estudantes responsáveis pelo desenvolvimento e execução das atividades programadas, além de outros participantes flutuantes. Dentre essa média de estudantes, seis deles participaram da pesquisa: Luiza Souza, Oliveira G.; A.R.M.; C.B.; Julien Joseph⁸⁰ e J.C.S. No universo de integrantes, havia duas bolsistas, sendo uma estrangeira, de um país africano, e a outra era Luiza Souza, como informado anteriormente. A docente responsável pelo espaço e pela orientação das bolsistas durante o período de campo era vinculada a um dos departamentos FAFICH.

A próxima coluna indica os participantes externos ou convidados, tais como alunos e/ou professores em geral da Universidade ou de fora dela, que frequentam o espaço para solicitar auxílio ou para realizar alguma atividade em parceria com o CCN, como aponta a reunião do dia 01/10/2018, em que há a presença do estudante intercambista Nando Nangurã. Os participantes externos ainda se fazem presentes para oferecer alguma atividade, como demonstrado no dia 12/11/2018, em que há a presença de uma estudante de Graduação em Psicologia e uma profissional formada na área para a realização de uma palestra. Por fim, pessoas de fora da organização do grupo podem comparecer para participar de alguma atividade junto ao grupo, como demonstra o dia 20/09/2018, em que professores e alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte compareceram para realizar uma atividade conjunta ao CCN.

A quinta coluna caracteriza os artefatos que estavam presentes no dia da atividade destacada, que vão desde materiais de uso geral, fixos na sala como mesas cadeiras e sofás, até elementos de uso dos integrantes, como materiais para anotação, livros, ou materiais que se fizeram presentes discursivamente, a exemplo da indicação de textos e livros, como uma obra da escritora Conceição Evaristo. Nessa coluna, também indico as imagens que decoravam a sala do grupo, bem como os tecidos coloridos, no teto e nas mesas, com a mesma finalidade.

A sexta coluna informa as principais pautas discutidas na atividade e diz respeito aos principais assuntos debatidos, que podem ter sido mais de um em um mesmo evento. Assim, foi possível notar que os estudantes debatiam tanto assuntos do cotidiano do CCN, como

⁸⁰ Os idiomas maternos de Julien Josphe são o crioulo e o Francês

planejamento de atividades do semestre, ou até assuntos relacionados a uma atividade específica, como demonstram os dias 20/09/2018 e 12/11/2018. Nessa coluna, em alguns dias, destaquei frases ditas por algum participante, interno ou externo. Uma das razões para o destaque é o fato de tais frases terem gerado algum tipo de debate no dia em questão, como demonstrado no dia 27/08/2018. Na oportunidade, a orientadora do grupo aponta o fato de que “A elite dá plataformas de acomodação”, como forma de provocar os integrantes sobre os modos como o CCN estaria se desenvolvendo após a conquista da sala e das bolsas. Após sua saída, A.R.M. retoma a frase e busca debatê-la com os integrantes presentes.

A sétima coluna, “Formas de interação”, indica o modo como os estudantes interagiram entre si ou com o público presente. Nas reuniões de organização, que contavam com a presença dos integrantes organizadores do CCN, os estudantes costumavam se sentar à volta da mesa de reuniões; já em atividades com público externo, como apontam os dias 20/09/2019 e 12/11/2018, normalmente seguiam o modelo de um expositor à frente dos demais, os quais interagiam ao longo da atividade ou por meio perguntas ao final. O recurso a diferentes gêneros na interação entre os estudantes, como palestras ou rodas de conversa, aponta para os diferentes tipos de atividades realizadas pelo grupo.

Por fim, na oitava coluna, tem-se a forma como a leitura e a escrita são referenciadas. A partir dessa coluna, foi possível perceber uma diversidade de usos de gêneros textuais em uma mesma atividade, já que em uma mesma ação houve lista de presença, leitura de minicurrículos, indicação de referências bibliográficas, livros físicos nos espaços de realização das atividades, escrita de memória da reunião, fotos de autores no espaço físico, dentre outras formas de usos sociais da leitura e da escrita. Uma análise dessa coluna aponta para o fato de que leitura e escrita são elementos bastante presentes nas ações dos integrantes do CCN, ainda que elas não sejam a finalidade de determinado encontro, mas perpassam as atividades de modo mais amplo.

Quanto a um olhar mais detido para as atividades elencadas no Quadro 2, no dia 27/08/2018, primeiro dia em que pude acompanhar uma reunião do CCN, houve a presença da professora orientadora do grupo, diferentemente de todas as outras reuniões as quais pude acompanhar. Em conversa com os integrantes, fui informada de que a professora costumava se reunir com mais frequência com as alunas bolsistas. Contudo, na data em questão, ela se reuniu com todos os integrantes do grupo para debater sobre o andamento das atividades, a saber, uma visita que o CCN da UFMG faria ao CCN da Universidade de Brasília (UnB), e para discutir os limites e as potencialidades de uma possível institucionalização do CCN⁸¹. Ao longo da

⁸¹ Durante essa reunião, Oliveira G. informou-me que a institucionalização do CCN não era um consenso no grupo.

reunião, a professora questionou os presentes se estes estariam acomodados em suas reivindicações junto à universidade após a conquista da sala e das bolsas para o grupo. A reflexão trazida pela professora orientadora foi importante para a atividade: após a sua saída, A.R.M. retomou a frase dita por ela para que o grupo pudesse refletir sobre se a acomodação estaria de fato ocorrendo no grupo. O fato de a presença da coordenadora do grupo não ser uma constante nessas reuniões pode ser visto como indicativo da autonomia dos estudantes para definirem pautas e executarem o planejamento de ações.

Outra discussão ocorrida na data, no segundo momento da reunião, foi sobre o aspecto da decoração das paredes da sala do CCN: C.B. chamou atenção para o fato de que as figuras que eram coladas nas paredes da sala contemplavam apenas homens, o que foi indicado por meio da frase: “Só tem autores homens nas paredes, faltam autoras mulheres!”. A observação do estudante foi importante, pois a partir dela, outras personalidades passaram a fazer parte da decoração da sala, como Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez. A observação de C.B., portanto, mobilizou uma ação do grupo, como será demonstrado na seção 4.2, em que analiso a composição do espaço físico pelos integrantes do CCN, sendo possível perceber que a diversidade de gênero na apresentação dessas personalidades passou a se fazer presente.

Por conseguinte, ao atentar para o fato, C.B. se posiciona como uma pessoa preocupada com a diversidade não apenas a partir da temática da negritude, mas também de gênero. Mais ainda, foi possível notar que as referidas imagens (fotos de escritores, ativistas ou artistas nas paredes da sala do CCN) cumprem uma função que vai além de adorno: sugerem uma busca por recuperar histórias da população negra como meio de subversão de colonialidades, demonstrando modelos de ação do grupo na universidade.

Na mesma data, durante as discussões em grupo, A.R.M. chamou a atenção para o fato de ter gostado de um texto de Lélia Gonzalez. A intenção do destaque a essa frase foi demonstrar um dos modos de circulação da leitura nas reuniões do CCN: um integrante ou convidado externo fez referência a uma obra ou texto, que é comentado pelos presentes durante a atividade. Dessa forma, foi possível depreender que determinadas observações feitas modificam ou reforçam determinadas estratégias de agência dos grupos na universidade, seja por suscitarem debates em torno de determinados temas, seja por criarem oportunidades de aprendizagem sobre obras escritas por intelectuais negros. Nas palavras de Tuyay, Jennings e Dixon (1995), a noção de oportunidade de aprendizagem pode ser caracterizada como “aquela que oferece ao estudante a chance de interagir com a informação e dar sentido a ela – em outras

palavras, fazer as conexões entre seu conhecimento prévio e a incorporação da nova informação⁸²” (TUYAY, JENNINGS e DIXON, 1995, p. 76, tradução minha).

Já na atividade do 20/09/2018, apenas Julien Joseph estava presente como representante do CCN. Ele foi o responsável por receber de 12 a 15 estudantes do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte e duas professoras, indicados na coluna “Participantes convidados”. Os alunos em questão foram levados à UFMG por iniciativa de Lara, uma das professoras presentes, que também levou seus alunos para conhecer o espaço do “Ações Afirmativas na UFMG”, na Faculdade de Educação, o CCN e, também, a Rádio UFMG Educativa⁸³.

Ao longo dessa atividade, embora os alunos fossem do 6º ano do Ensino Fundamental, e provavelmente estivessem habituados a se organizarem em fileiras para assistir às aulas, todos se adaptaram com facilidade à estrutura em círculo e ao entorno da mesa proporcionada pelo espaço do CCN. Ademais, a maioria dos presentes parecia demonstrar interesse pela temática discutida por Julien Joseph, uma vez que evitaram conversas paralelas, tomaram nota em seus cadernos, no caso de alguns presentes, e formularam perguntas.

Uma das professoras da turma, Lara, não apenas acompanhava a atividade, como fazia intervenções, trazendo exemplos e relembrando aos alunos sobre determinados temas já discutidos em sala de aula, deixando-os familiarizados com o espaço em que estavam. Essa familiarização também foi feita por Julien Joseph, que iniciou sua exposição retomando com os estudantes o fato de ele já ter tido contato prévio com os discentes visitantes em sua escola de origem. Ao longo de sua explicação, Julien Joseph informou que as imagens ao fundo, bem como o tecido vermelho no teto da sala, foram colocadas por ele e por outros colegas haitianos para a realização de uma atividade na sala do CCN sobre a independência do Haiti. No capítulo 6, este evento de letramento será analisado de forma mais detida, junto a uma imagem que busca contextualizar melhor a disposição dos convidados na sala.

Já o dia 01/10/2018 representa uma reunião de organização do CCN em que a figura da orientadora não esteve presente; as reuniões desse formato foram a maioria das reuniões de organização do grupo. Nelas, já houve a presença de convidados externos, normalmente estudantes da universidade, mas que não faziam parte do grupo de organizadores. Nesse dia em específico, houve a presença de um estudante que não fazia parte do grupo organizador: Nando

⁸² Texto original: an opportunity to learn, then, is one that offers the student a chance to interact with information and to make sense of it – in other words, to make the connections between his or her prior knowledge and the incorporation of the new information.

⁸³ Julien Joseph era apresentador de um programa na Rádio UFMG Educativa e guiaria os estudantes para conhecer as dependências do prédio, logo após conhecerem o CCN.

Nangurã, intercambista da Guiné Bissau, estudante da Graduação em Estatística. Ele participou da reunião para explicar o motivo do cancelamento de uma palestra em que ele estava à frente (palestra sobre independência da Guiné-Bissau), e para pedir auxílio do CCN para remarcar a atividade. Como de costume nas reuniões de organização, os estudantes se posicionaram ao entorno da mesa, o que também foi feito por Nando Nangurã. Por se tratar de uma reunião de organização, na mesma data, outras temáticas foram discutidas, como uma redefinição das atividades das estudantes bolsistas, pontualidade e assiduidade dos participantes nas reuniões de organização. Contudo, optei por destacar a primeira pauta discutida, dada a relevância apresentada por ela ao longo do evento: a possibilidade de acolhimento a estudantes negros estrangeiros em seu processo de adaptação ao país e à universidade. Dada essa relevância, a primeira pauta da reunião será trazida mais detalhadamente no capítulo 7.

Por fim, no dia 12/11/2018, acompanhei uma mesa redonda intitulada “Saúde mental da população negra”. Essa ação fazia parte de um grupo de outras atividades, organizadas por vários grupos do movimento negro da universidade, intitulada “1º novembro negro da UFMG” (Figura 12). Essa atividade foi realizada na sala do CCN e contou com a presença de duas convidadas da área de Psicologia: uma psicóloga e doutoranda pela UFMG, e uma estudante de Graduação em Psicologia, pela mesma Universidade. Para esta atividade, a sala do CCN foi organizada de forma diferente, como demonstra a Figura 13. Ainda que todos os participantes se mantivessem em círculo, a atividade aconteceu à frente da mesa de reuniões. Foi colocada uma mesinha de centro, enfeitada com uma toalha colorida, um vaso de flores e água para servir às convidadas. As palestrantes sentaram-se ao lado da mesinha, à frente dos participantes, que incluíam desde os integrantes da organização do CCN até outros estudantes da universidade que buscavam debater o tema, em torno de 10 participantes externos. Sobre a organização da sala, chama atenção a semelhança ao que costuma ocorrer em congressos acadêmicos: água para as palestrantes, decoração e disposição diferenciada dos objetos da sala. Dentre os tópicos discutidos, destaco a fala da psicóloga e doutoranda convidada. Ela iniciou sua fala a partir do posicionamento de sua identidade: uma mulher, negra, periférica, que acessou a universidade por um programa do governo, e que iria direcionar sua palestra a partir de sua atuação profissional clínica. Dessa forma, a profissional se coloca como um sujeito envolto por histórias e culturas: se dizer mulher negra e periférica, doutoranda e profissional atuante carrega uma série de lugares sociais historicamente construídos nas relações sociais do país e atravessadas pelo racismo, lugares estes que são materializados em sua fala a partir da construção desse lugar social.

Na próxima seção, darei continuidade à caracterização das atividades dos grupos de militância negra acompanhados, agora a partir das atividades do CERI.

4.1.2 Mapeamento das atividades realizadas pelos participantes do CERI

Semelhante ao que foi feito para o CCN, indico, pelo Quadro 3, as condições e a natureza das atividades desenvolvidas pelos integrantes do CERI. Em seguida, apresento breve exame das atividades realizadas nos dias 19/09/2019; 26/09/2018; 21/11/2018 e 27/02/2019, representativas da dinâmica geral do grupo.

Quadro 3: Atividades do CERI e seu modo de desenvolvimento

Data Horário Local	Atividade Tema	Participantes Integrantes do CERI	Participantes externos ou Convidados	Artefatos	Tópicos discutidos	Formas de Interação	Como a leitura e a escrita são referenciadas?
19/09/18 18:50 às 21h Auditório da Faculdade de Medicina (UFMG)	<i>Masculinidades negras: do “negão” à “bixa preta”</i> (encontro fechado do grupo de estudos)	Iara Filho de Iara Astolfo Junico M.V. Januária	Professor da FAFICH/ UFMG Estudante de Engenharia da PUC-MG Em torno de 15 estudantes da universidade	Cadernos e canetas; Computadores e celulares Câmera fotográfica Quadro branco Carteiras de sala de aula	O estranhamento causado pelo corpo masculino negro na universidade O sentimento de pertença ou não a espaços da universidade Beleza e autoestima Os sentidos de ser professor negro e homossexual em uma universidade pública	Palestrantes à frente Estudantes sentados em fileiras Perguntas dos participantes Debate	Lista de presença por e-mail Anotações dos participantes e do palestrante Fotografia Referência ao livro “tornar-se negro” de Neusa Santos Souza; Referência ao filme “moonlight”

(Continuação)

Data Horário Local	Atividade Tema	Participantes Integrantes do CERI	Participantes externos ou Convidados	Artefatos	Tópicos discutidos	Formas de Interação	Como a leitura e a escrita são referenciadas?
26/09/2018 19:00 – 21:40 Sala/ auditório da Faculdade de Medicina (UFMG)	Palestra: <i>história do movimento negro</i> (encontro fechado do grupo de estudos)	Marsha Iara Astolfo M.V. Olhos D'água	Palestrante externo: ⁸⁴ Em torno de 10 estudantes da universidade	Cadernos e canetas Computadores e celulares Câmera fotográfica Quadro branco Carteiras de sala de aula	História do Movimento Negro Brasileiro Quilombos Escravos, X escravizados e escravização Colonialismo e história Conhecimento da população negra sequestrada do continente Africano	Palestrante à frente da sala, sentado Estudantes sentados em fileiras Palestra; Perguntas dos participantes; Debate	Lista de presença por <i>e-mail</i> Anotações dos participantes e do palestrante Fotografia Leitura de currículo Referências a obras bibliográficas pelo palestrante e pelos estudantes: Frase relevante para a discussão: “a primeira aula foi sobre a história da medicina e a professora não citou nenhum representante negro. (...) levantei a mão e falei, professora, não tem nenhum negro, nenhum indígena aqui, nem asiático tem, parece que uma produção totalmente europeia” ... (Olhos d'água).

(Continuação)

⁸⁴ Militante do movimento negro, analista de Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Data Horário Local	Atividade Tema	Participantes Integrantes do CERI	Participantes externos ou Convidados	Artefatos	Tópicos discutidos	Formas de Interação	Como a leitura e a escrita são referenciadas?
21/11/2018 19:00 – 21:30 Sala auditório da Faculdade de Medicina (UFMG)	<i>Saúde da população negra</i> (encontro aberto do grupo de estudos)	Marsha Iara Astolfo Junico M.V. Januária	Duas palestrantes: médicas negras graduadas pela UFMG Em torno de 20 estudantes negros e brancos da UFMG e outras universidades Profissionais da saúde e de outras áreas do conhecimento;	Cadernos e canetas Computadores e celulares Câmera fotográfica Materiais de higiene para doação Projeter Apresentação em <i>power-point</i> Carteiras de sala de aula Quadro branco Cartilha do Ministério da Saúde	Sistema único de Saúde (SUS) Diferença de tratamento dado a pacientes brancos e negros Vivências das profissionais em sua atuação como médicas Condição da população negra no acesso à saúde	Palestrantes à frente Participantes sentados em semicírculo Palestra Perguntas e debates ao final Frase relevante para a discussão: “a gente trabalha com educação, eu hoje estou diretora de uma escola e o que fazer pra motivar o aluno negro a permanecer na escola sendo que tudo vai contrário à vida dele.” (Diretora de escola pública, participante externa)	Lista de presença Apresentação em <i>Power-Point</i> Dados sobre violência obstétrica contra mulheres negras; Campanhas do Sistema Único de Saúde (SUS) Portarias do Ministério da Saúde Indicação de obras literárias e leitura de trechos das mesmas Registro fotográfico Indicação de livro: <i>The hate that U give</i>

(Continuação)

Data Horário Local	Atividade Tema	Participantes Integrantes do CERI	Participantes externos ou Convidados	Artefatos	Tópicos discutidos	Formas de Interação	Como a leitura e a escrita são referenciadas?
27/02/2019 19:27 – 21:30 Sala coletiva do Centro de Referência da Juventude (CRJ) na região central de Belo Horizonte	Planejamento para o ano de 2019: reunião de organização do CERI.	Marsha; Iara; Astolfo; Junico; M.V.; Januária, Olhos D'água e outros dois participantes do grupo	—	Cartaz Lista de presença Ata da reunião Celulares Canetas Câmera fotográfica Folhas para anotação Mesas e cadeiras de reunião	Expectativas para o ano de 2019 Avaliações sobre o ano anterior Institucionalização Meios para realizar pesquisa e extensão Situações de racismo: catraca do prédio da medicina Atividade: semana Marielle Franco Frase relevante para a discussão “Eu queria, se você concordasse que a gente passasse aqui de novo o que cada um espera que a gente anotou e colocasse uma coisa que a gente vai fazer pra concretizar isso (...) se a gente colocasse uma tarefa pra cada coisa dessa aqui a gente sai com muita coisa encaminhada” (Junico).	Participantes sentados em círculo, mesa ao centro Apresentações pessoais Conversa em grupo Grupo de <i>WhatsApp</i>	Ata da reunião Anotações sobre as deliberações Criação de cartaz com atividades futuras Leitura do cartaz Registro fotográfico

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do Quadro 3, que traz um mapeamento geral das atividades do CERI, fica visível, pela primeira coluna, que esses estudantes realizavam suas atividades em horários diferentes em relação ao CCN: os encontros do grupo de estudos, bem como as reuniões de organização, costumavam acontecer no período noturno. Isso era devido à diferença de horários e de local das aulas de cada um dos integrantes, que estavam em diferentes períodos de seus respectivos cursos: o CERI era composto por estudantes tanto em início da Graduação, como Olhos d'água, como também por discentes finalizando o curso, como Iara. Devido a essa diferença, os integrantes de períodos iniciais cursavam as disciplinas no *campus* Pampulha, ao passo que aqueles que estavam na metade ou finalizando a Graduação cursavam as disciplinas na Faculdade de Medicina, região central de Belo horizonte. O horário da noite, portanto, era o que mais se adequava à disponibilidade dos integrantes. As atividades também eram todas realizadas na Faculdade de Medicina, à exceção da reunião de organização do dia 27/02/2019, que aconteceu no Centro de Referência da Juventude (CRJ), região central da cidade.

Diferentemente do CCN, os integrantes do CERI não possuem sala própria. Por essa razão, as atividades ocorriam em diferentes salas da unidade previamente reservadas, no caso das palestras do grupo de estudos, ou em outros espaços da faculdade que não precisassem de reserva, no caso de reuniões de organização.

As reuniões de organização do CERI não seguiam uma periodicidade pré-definida como as do CCN, que tinha esse tipo de reunião semanalmente. Havia um distanciamento maior entre esse tipo de atividade, que girava em torno de um mês em média. Já as reuniões do grupo de estudos costumavam ser quinzenais, a depender da disponibilidade dos integrantes e dos palestrantes. Quanto à segunda coluna, “Atividade e tema”, fui informada pelos integrantes de que o CERI mantinha dois modelos de participação para os grupos de estudos: reuniões fechadas e reuniões abertas. As reuniões fechadas eram voltadas para pessoas negras e indígenas, ao passo que as abertas incluíam pessoas de qualquer pertencimento étnico-racial.

Na coluna “Participantes integrantes do CERI”, listo a presença de estudantes organizadores do grupo e que compareceram às atividades listadas. Esse grupo era composto por 7 estudantes, aproximadamente. Já na coluna “Participantes externos ou Convidados” listo a presença de estudantes em geral, da universidade ou de fora dela, e que compareceram à atividade, bem como os palestrantes ou profissionais da área de saúde ou de outros campos do saber responsáveis pela palestra do grupo de estudos. A quantidade de participantes, estudantes ou não, que compareciam às reuniões do grupo de estudos era variável: já presenciei reuniões que continham em torno de 10 pessoas; enquanto outras já tiveram mais de 30 participantes.

Na coluna “Artefatos”, listo tanto os materiais fixos da sala, como projetor e carteiras, como também materiais de uso pessoal dos estudantes, como computadores e livros. Na sexta coluna, “Tópicos discutidos”, são listadas as principais pautas, bem como as frases relevantes para a discussão. De maneira semelhante ao que estabeleci para o CCN, essas frases foram destacadas por terem orientado momentos relevantes da atividade ou do cotidiano do grupo.

Na sétima coluna, “Formas de interação”, listo o modo como os integrantes e convidados se posicionaram fisicamente na atividade; se houve debate ou perguntas. Nessa coluna, também foram colocadas frases relevantes para o desenvolvimento das atividades. Por fim, na última coluna, “Como a leitura e a escrita são referenciadas?”, aponto elementos de uso cotidiano do grupo, como lista de presença, leitura de minicurriculos, ou referências a livros e textos, presentes fisicamente ou não durante a atividade. Diferentemente do CCN, as atividades do CERI contavam sempre com as fotografias de Astolfo, integrante do grupo e fotógrafo profissional. Por essa via, é possível inferir uma intenção do grupo em criar uma memória visual das atividades, permitindo a expressão oral de relatos, comentários e histórias sobre o CERI por meio dos registros da imagem.

No que diz respeito a cada data especificamente, a palestra do dia 19/09/18 foi a primeira atividade do CERI que acompanhei. Tratou-se de uma reunião do grupo de estudos, que contou com a presença de dois convidados, um militante do movimento negro, estudante de engenharia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), e um professor da UFMG, ambos discorrendo sobre a temática “masculinidades negras: do ‘negão’ à ‘bixa preta’”. O estudante trouxe a perspectiva de olhares direcionados às masculinidades negras a partir da posição de um homem, negro, heterossexual, morador de uma região periférica da cidade, militante e estudante de Graduação. Já o professor da Universidade trouxe sua contribuição sobre masculinidades a partir de sua experiência como homem, negro, homossexual, morador de uma região economicamente privilegiada da cidade, de classe média e intelectual acadêmico em uma universidade pública. A informação sobre os participantes convidados para atividades e palestras é um dado importante sobre o funcionamento de ambos os grupos, pois sinaliza, de maneira geral, como os grupos validam o conhecimento no contexto de suas ações. Dessa forma, professores da Universidade e militantes (graduados ou não) podem ocupar a mesma posição de mediadores de conhecimento, às vezes em uma mesma temática. Há, portanto, indícios sobre a valorização de saberes construídos por meio de vivências e práticas sociais nem sempre escolarizadas, mas vernaculares (BARTON e HAMILTON, 1998 [2012]), bem como uma diversidade de panoramas sobre um mesmo tema, o que aponta para uma ecologia de saberes (SANTOS, 2002) e dos letramentos (IVANIČ, 1998).

Dado que o CERI não possui uma sala própria, a disposição das cadeiras dos participantes fica condicionada à disposição oferecida pela sala disponível para reserva. Desse modo, para a realização da atividade em questão, foi reservada uma sala de aula grande, semelhante a um auditório, com carteiras fixas e em diferentes níveis. Por essa razão, todos os participantes, integrantes ou não do CERI, sentaram-se em fila, à semelhança da disposição de uma sala de aula. A exceção foi M.V., que se sentou à mesa destinada ao professor, à frente dos participantes, para mediar a atividade. O encontro foi denominado “fechado”, ou seja, destinado ao público negro e indígena da Universidade ou de fora dela. Dentre eles, todos eram negros e negras e de diversos cursos da área da saúde. Na mesma data, houve a presença de uma criança na atividade, que aparentava ter em torno de 4 anos de idade: tratava-se do filho de Iara, integrante do grupo, que é mãe, e levava seu filho em algumas reuniões do grupo de estudos ou de organização. Na ocasião, a criança tinha liberdade para circular pela sala, e algumas vezes, interagiu com os participantes. Em um dado momento, ela vai à frente da sala, ao que o palestrante, professor da UFMG, a coloca em seu colo. Interessante notar que a presença do filho de Iara denota que a criança foi envolvida em discussões e práticas de letramento com a temática étnico-racial desde os primeiros anos de vida, antes mesmo de seu processo de escolarização, possibilitando o contato com práticas sociais do espaço acadêmico ainda na primeira infância.

No dia 26/09/2018, pude acompanhar outra atividade do grupo de estudos. A referida atividade ocorreu na mesma sala da reunião no dia 19 de setembro; portanto, a mesma disposição das carteiras foi seguida. A temática discutida foi história do movimento negro, e havia uma quantidade menor de participantes do que no encontro anterior. Na sala, havia um palestrante e em torno de 10 participantes, estudantes da universidade, a maioria composta por negros, à exceção de uma participante indígena. O registro desse dia foi relevante, dado o comentário feito por Olhos d'água ao final da palestra, (destacado na oitava coluna do Quadro 3): a estudante, em uma aula do primeiro período do curso de Medicina, questionou a ausência de pessoas negras e indígenas na ementa da disciplina, e essa experiência foi compartilhada por ela na reunião. A partir desse relato, que se repetiu nas entrevistas, foi possível notar uma ação da estudante que percebe uma herança colonialista na academia, já que a mesma questiona o fato de a única história representada no programa da disciplina ser aquela produzida pelo Norte global. A partir dessa percepção relatada por Olhos d'água, foram tomadas ações para a mudança de estruturas do curso de Medicina pelos integrantes do CERI. Tal ação será tratada com maiores detalhes no sétimo capítulo da tese.

Já a atividade do 21/11/2018 também consistiu em uma reunião do grupo de estudos do CERI, contudo, houve diferenças em relação aos encontros anteriores: a primeira delas foi a sala

onde ocorreu o encontro. Assim, mesmo sendo a atividade realizada em uma sala de auditório da Faculdade de Medicina, tratava-se de um local sem carteiras fixas, o que permitiu que os estudantes dispusessem as carteiras móveis em roda. Outra diferença foi o fato de ter sido este um encontro aberto, voltado para todos os pertencimentos étnico-raciais. O motivo foi o tema tratado no dia: “Saúde da população negra”, visto pelo grupo como de importância para a formação de todo profissional da área da saúde. Outra diferença observada nesse dia foi o fato de os integrantes do CERI terem solicitado a todos os participantes que levassem materiais de higiene, como sabonete, pasta de dentes e *shampoo*, os quais seriam doados a um projeto que atende pessoas privadas de liberdade.

O auditório contava com um número grande de participantes, entre integrantes do CERI, estudantes em geral, tanto da UFMG como de outras instituições, profissionais graduados da área da saúde, da educação e de outras áreas, o que denota o interesse pelo tema pela população em geral. As duas palestrantes presentes eram médicas, graduadas pela UFMG, e que se sentaram à frente da sala. Houve alguns comentários dos participantes durante a fala de ambas, mas, como de costume, comentários e perguntas foram, em sua maioria, discutidos ao final da exposição. Dentre estes, uma profissional da área da educação, diretora de uma escola da rede pública, fez o seguinte comentário, para todos os presentes: “a gente trabalha com educação, eu hoje estou diretora de uma escola e o que fazer pra motivar o aluno negro a permanecer na escola sendo que tudo vai contrário à vida dele.” (Diretora de escola pública, participante externa – encontro CERI 21/11/2018). Essa frase foi importante, pois a convidada não posiciona apenas a si mesma como alguém que trabalha na área da educação, mas a todos os presentes, como demonstra o trecho inicial “a gente trabalha com educação”. Nesse contexto, a diretora identifica os presentes na sala – integrantes do CERI, palestrantes e demais presentes como sujeitos que, a despeito do racismo, agenciam formas de pertencimento ao espaço educacional. Isso se mostra por meio de sua pergunta “o que fazer pra motivar o aluno negro a permanecer na escola” – e pelo comentário após a pergunta – “sendo que tudo vai ao contrário da vida dele”. Esse comentário aponta para a estrutura do racismo que permanece nas instituições, inclusive nas escolares, e também aponta para o caráter histórico não apenas de sua fala, mas do evento de letramento em questão (BLOOME e BAILEY, 1992). Dessa forma, a diretora reconhece no CERI, por meio da elaboração e divulgação da atividade, a imagem de sujeitos que agenciam seu pertencimento à universidade.

Ao longo da fala das médicas e durante os comentários finais, houve indicação de obras por parte das palestrantes, sendo algumas da área da saúde e outras do campo literário, como

demonstrado na oitava coluna. Como de costume, em todas as atividades do grupo de estudos, Astolfo fez o registro fotográfico de toda a reunião.

Por fim, a atividade o dia 27/02/2019 foi uma reunião voltada para os integrantes organizadores do CERI. Era costume o grupo fazer reuniões de organização, como o CCN, porém, em um intervalo de tempo maior, de aproximadamente um mês. Tais reuniões eram voltadas apenas para o núcleo organizador, com vistas a planejar atividades de determinado período, mas eram abertas à participação de estudantes negros e indígenas que buscassem fazer parte do grupo organizador. Na reunião do dia 27/02, estavam presentes Marsha, Iara, M.V. Junico, Olhos d'água, Astolfo e outras duas pessoas que não participaram da pesquisa. Uma diferença dessa reunião em relação às demais reuniões de organização foi o fato de ela ter sido realizada fora do ambiente da Universidade, em um espaço chamado Centro de Referência da Juventude (CRJ). Trata-se de um espaço mantido pela prefeitura da cidade, que possui biblioteca, salas para reuniões com acesso à *internet*, espaço para recreação, dentre outros elementos estruturais. Ressalto que o CRJ é um local aberto à visitação de qualquer pessoa, sendo muito frequente a presença da população jovem de baixa renda da cidade.

A escolha por um ambiente fora da Universidade para a realização da atividade, notadamente um espaço voltado para as juventudes como o CRJ, sugere uma busca do grupo em se aproximar de outros públicos para além do universitário, já que, mesmo sendo um período de férias, seria possível a realização da reunião em espaços abertos da UFMG, ou mesmo na residência de algum dos integrantes. Na coluna “Tópicos discutidos”, destaquei uma fala de Junico, que propõe que a reunião seja organizada a partir de tarefas que foram anotadas previamente. O destaque se deu por sugerir que as reuniões de organização dos grupos obedecem a um gerenciamento conjunto entre os membros. Uma análise dessa reunião, centrada na produção escrita resultante das discussões foi feita no sexto capítulo desta tese.

De modo geral, a análise do Quadro 2 e do Quadro 3, bem como os comentários decorrentes desse mapeamento, sugerem que, mais do que ter a temática étnico-racial como pedra angular de sua agência na universidade, em cada um dos grupos há uma busca por contestar tradições específicas na produção do conhecimento acadêmico – na perspectiva de uma abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, como sugerem Lillis e Scott (2008). Dessa forma, é possível depreender, como já adiantado em capítulos anteriores, que o desenvolvimento da temática étnico-racial em suas diversas formas de expressão não apenas confere sentido à agência dos grupos, mas também favorece a manifestação de identidades negras nas práticas de letramento acadêmico, impulsionando o pertencimento, a negociação e as disputas com os letramentos dominantes na academia. Mais ainda, essa visão geral sobre as ações

realizadas pelos estudantes aponta para o uso de práticas comuns ao meio universitário, como o debate em torno da elaboração de atividades ou discussões em grupos de estudos. Deste modo, é possível sugerir que, mesmo em espaços fora da sala de aula tradicional, há o uso de práticas de letramento do campo acadêmico voltadas a propósitos locais, como puderam sugerir as atividades realizadas pelos grupos, perspectiva que será melhor detalhada ao longo dos capítulos de análise desta tese. Na próxima seção, irei focar a construção do espaço físico da sala do CCN e a apropriação do espaço físico e virtual pelo CERI.

4.2 A construção de espaços interacionais pelos grupos de militância negra para a (re)construção de práticas de letramento acadêmico

Para responder à questão proposta para esta seção: *como a construção do espaço interacional pelos grupos de militância negra, seja ele físico ou virtual, configura práticas de letramento?*, analisei imagens do espaço físico e virtual de realização das atividades dos grupos. Esse movimento analítico visou apresentar, a partir dos espaços ocupados pelos grupos, uma visão mais específica sobre os significados das práticas de letramento realizadas pelo CCN e o CERI.

A partir do exposto na seção anterior, foram destacados aspectos relativos a artefatos materiais analisados nesta seção e nas posteriores (Quadros 2 e 3), como as figuras de personalidades negras nas paredes do CCN, a presença de uma cartolina para cartaz numa reunião de organização do CERI e o espaço físico ocupado pelos grupos (como a sala destinada ao CCN e os diversos espaços da Faculdade de Medicina ocupados pelo CERI). O uso desses artefatos, bem como o espaço físico ocupado por esses grupos, portanto, foram um dos primeiros elementos que chamaram a minha atenção no contato com os grupos. Cabe lembrar que, no caso do CCN, a sala conquistada no prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH se deu após o movimento de ocupações de 2016.

Dado que o período de campo desta pesquisa foi iniciado com o CCN, as reflexões sobre a construção do espaço interacional serão iniciadas por esse grupo.

4.2.1 A (re)construção do espaço: a sala do CCN

Ao adentrarmos a sala do CCN, somos ambientados em um espaço com referências do movimento negro, seja no uso de imagens, seja pelos tecidos coloridos sobre os móveis, os quais remetam a elementos de culturas de matriz africana. Em três paredes da sala, a ambientação é feita por impressões em folha A4 de fotos de escritores negros brasileiros e estrangeiros, como

Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus, no campo da literatura, Lélia Gonzalez, escritora e acadêmica, e a ativista, intelectual e escritora norte-americana Angela Davis. Há também outras figuras de pessoas negras, brasileiras ou não, espalhadas pelas paredes. Por meio desses elementos, bem como por outros artefatos que compõem o espaço físico, como o uso de tecidos, a natureza étnico-racial das ações do grupo fica evidenciada.

A convivência com imagens que retratam autores clássicos, como Machado de Assis, e contemporâneos, como Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez, sinaliza que os participantes do CCN reconhecem o valor da leitura e da escrita na formação dos sujeitos, tanto de uma perspectiva acadêmica quanto individual, como também na construção da luta política, de forma coletiva. Importa ressaltar que a inclusão das imagens citadas, especialmente as de mulheres, se deram após o comentário de C.B., na reunião de organização do dia 27/08/2018. Assim, as imagens de ativistas e acadêmicos decorando uma mesma parede indicam a possibilidade de convivência de saberes, os quais levam o conhecimento popular para dentro da academia: em um mesmo espaço há um escritor clássico e consagrado, como Machado de Assis, junto a um cantor contemporâneo, como o *rapper* Mano Brown. Apesar de distintos os campos de atuação e os momentos vividos por cada um deles, nota-se que um e outro dissertam sobre questões raciais e outras assimetrias sociais. Tais artefatos indicam, ainda, que a construção de conhecimentos pode ser entendida como um ato histórico e ancestral, visto que, de Machado de Assis à Lélia Gonzalez, há quase um século de diferença, o que sinaliza a importância de se ter referências negras na construção de conhecimento.

Ainda nesse espaço, chama atenção a integração entre outras duas imagens, que não são do campo literário e acadêmico, mas que retratam símbolos da luta da população negra brasileira na contemporaneidade, uma no âmbito da cultura e outra no da política: a ex-vereadora Marielle Franco, assassinada no Rio de Janeiro em um atentado no ano de 2018⁸⁵, e uma imagem que remete a uma placa de rua que traz o nome da vereadora e do músico e capoeirista baiano Moa do Katendê, cujo assassinato é associado à mesma onda política em ascensão no país e que levou à morte de Marielle Franco. A seguir, a referida imagem da parede do CCN:

⁸⁵ A referida vereadora ficou conhecida por trazer em seu mandato pautas importantes para as minorias sociais, como a população negra, mulheres e comunidades LGBTQ+.

Figura 11: Imagens de personalidades negras na parede da sala do CCN



Fonte: Acervo da autora.

A utilização da imagem da placa de rua que faz referência à Marielle Franco e Mestre Moa do Katendê não são fortuitas, mas apontam para a significância desses sujeitos e de sua morte no cotidiano do grupo. Durante as entrevistas, C.B. rememora a organização de um ato em homenagem ao referido Mestre Moa do Katendê:

C.B.: 2ª Entrevista em grupo com o CCN – 13/09/2019, sala do CCN⁸⁶

(01:06:42) Eu lembro que (+) quando teve um um (+) ato: em homenagem ao Mestre Moa, logo depois que ele foi assassinado, a gente meio que organizou algumas pessoas aqui do CCN pra ir pra lá no ato e tal, foi meio que um ato (+) um ato-homenagem, assim, eh, teve algumas eh: algumas atividades culturais revezadas por falas. E aí foi (+) foi uma emoção muito grande, assim, porque ‘cê se vê diante:: de pessoas lutando pela sobrevivência. E aí ‘cê percebe como a coisa é muito maior que esse espaço em que a gente tá atuando. E (+) não sei, eu fico muito (+) eu fico muito mexido assim com essas coisas e aí, quando existem pessoas negras falando sobre isso e (+) quando a gente faz uma movimentação aqui, aí eu vejo que eu também sou respon/ bas/ eh (+) tenho certa responsabilidade em algumas movimentações (+) tanto sendo bolsista ((de iniciação científica)) quanto puxando o movimento negro também.

De acordo com o estudante, os integrantes do CCN organizaram “algumas pessoas” na sala do grupo para realizar o que ele chama de “um ato-homenagem com atividades culturais revezadas por falas” que saiu do CCN e culminou no centro da cidade de Belo Horizonte. A

⁸⁶ Nas transcrições das entrevistas, busquei preservar ao máximo os falares de cada integrante dos grupos, como expressões regionais, gírias, entonações entre outros aspectos da oralidade possíveis de serem captados pela escrita.

inscrição da imagem dessas personalidades na parede da sala do grupo, bem como a execução de um ato que sai da sala do CCN na Universidade e alcança o público externo, demonstra a sala como um espaço de encontro e de discussão de temáticas relacionadas à militância negra, de onde os estudantes agenciam práticas de letramento para fora do espaço físico da Universidade, como afirma C.B: “teve algumas... algumas atividades culturais revezadas por falas” (C.B: 2ª Entrevista em grupo com o CCN – 13/09/2019). Já no trecho a seguir, “E aí foi (+) foi uma emoção muito grande assim, porque ‘cê se vê diante:: de pessoas lutando pela sobrevivência e aí ‘cê percebe como a coisa é muito maior que esse espaço em que a gente tá atuando” (C.B: 2ª Entrevista em grupo com o CCN – 13/09/2019), é possível notar o caráter mediador do CCN com o público externo ao espaço acadêmico, aproximando a Universidade da população que a cerca e destacando a luta histórica por sobrevivência da população negra brasileira. Dessa maneira, ao mediar o espaço acadêmico com a comunidade externa, há uma expansão da academia para a rua, fazendo com que esta chegue às “pessoas lutando pela sobrevivência”, superando uma lógica abissal de separação entre universidade e sociedade.

Por essa perspectiva, C.B. situa que o espaço de atuação do CCN se desloca do ambiente acadêmico e se projeta para um horizonte mais amplo – a luta da população negra pela sobrevivência em todo o mundo, que chega ao estudante por meio de notícias diárias. Nesse sentido, é possível inferir uma relação entre o local e o global, como já destacaram Hall (2011) e Bhabha (1998). Como descrito por Hall (2011), é possível pensar que o global não significa universal, mas uma leitura ampla das relações sociais em que não há um “aqui” e um “lá”, mas um relacionamento entre essas instâncias. Essa relação se mostra, por exemplo, quando C.B. associa as atividades do CCN à sua condição de bolsista: “quando a gente faz uma movimentação aqui, aí eu vejo que eu /.../ tenho certa responsabilidade em algumas movimentações (+) tanto sendo bolsista ((de iniciação científica)) quanto puxando o movimento negro também (C.B: 2ª Entrevista em grupo com o CCN – 13/09/2019). Ao se posicionar como responsável em “algumas movimentações”, como bolsista e no movimento negro, faz-se possível inferir que as relações desenvolvidas na sociedade podem afetar o modo como o estudante desenvolve suas atividades na Universidade, como a iniciação científica.

Ao atentar para a tipo de agência realizada pelo grupo, “atividades culturais revezadas por falas” (C.B: 2ª Entrevista em grupo com o CCN – 13/09/2019), é preciso considerar que tal atividade se relaciona à própria imagem que Mestre Moa do Kantendê representava: uma personalidade de grande importância para o movimento negro, que era mestre de capoeira, compositor, artesão e educador, e cuja denominação “Katendê” faz referência a uma divindade do candomblé de Angola, que se liga à sabedoria das plantas, da medicina fitoterápica. Assim,

as atividades culturais trazem à tona a imagem de Mestre Moa do Katendê por meio de práticas que possivelmente não integram os letramentos institucionais. Dessa forma, é possível inferir que, a partir das representações do Mestre Moa do Katendê, os estudantes protestam, também, contra a morte de saberes da população negra, promovendo letramentos de reexistência (SOUZA, 2009).

A seguir, apresento a capa do folheto de programação do I Novembro negro da UFMG (Figura 12), posterior ao ato mencionado por C.B., em que foram realizadas atividades do mês da consciência negra de forma conjunta entre os grupos de militância de diversos *campi* da UFMG. Na Figura 12, é possível notar o destaque às figuras de Marielle Franco e do Mestre Moa do Katendê. A nomeação da atividade do I Novembro Negro da UFMG como “luto e resistência” traz à tona a questão do assassinato dessas personalidades; a resistência traz à tona a busca por sobrevivência não apenas física, mas de saberes e práticas sociais da população negra, como aquelas representadas por Mestre Moa do Katendê.

A Figura 13 também se remete à atividade do dia 12/11/2018: mesa redonda sobre “saúde mental da população negra” (Quadro 2). Isso porque a referida mesa redonda foi desenvolvida e divulgada no contexto da ação do I Novembro Negro da UFMG, o qual foi divulgado pelo *folder* da Figura 12.

Figura 12: Capa da programação da atividade "I Novembro Negro da UFMG".



Fonte: Acervo da autora.

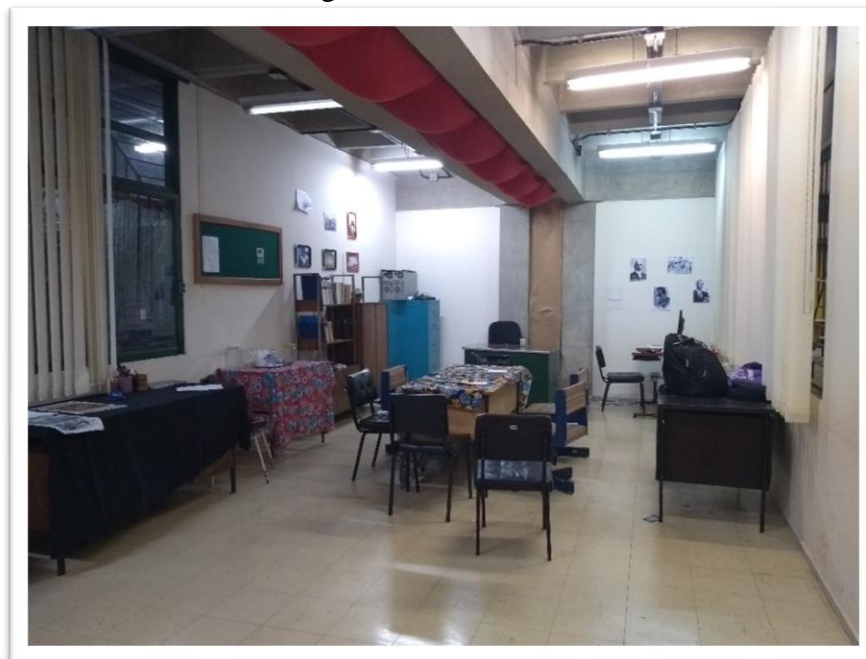
Figura 13: Organização da sala do CCN para a mesa redonda: saúde mental da população negra - 12/11/2018



Fonte: Acervo da autora.

As imagens a seguir (Figuras 14 a 20) também são da sala do CCN e demonstram a criação do espaço da sala pelos estudantes, por meio da disposição da sala, de outras fotos de personalidades negras, da estante e de aparadores contendo livros e folders de divulgação ao fundo e ao redor da sala:

Figura 14: Vista da sala do CCN: Tecidos coloridos sobre as mesas, imagens de personalidades negras ao fundo da sala



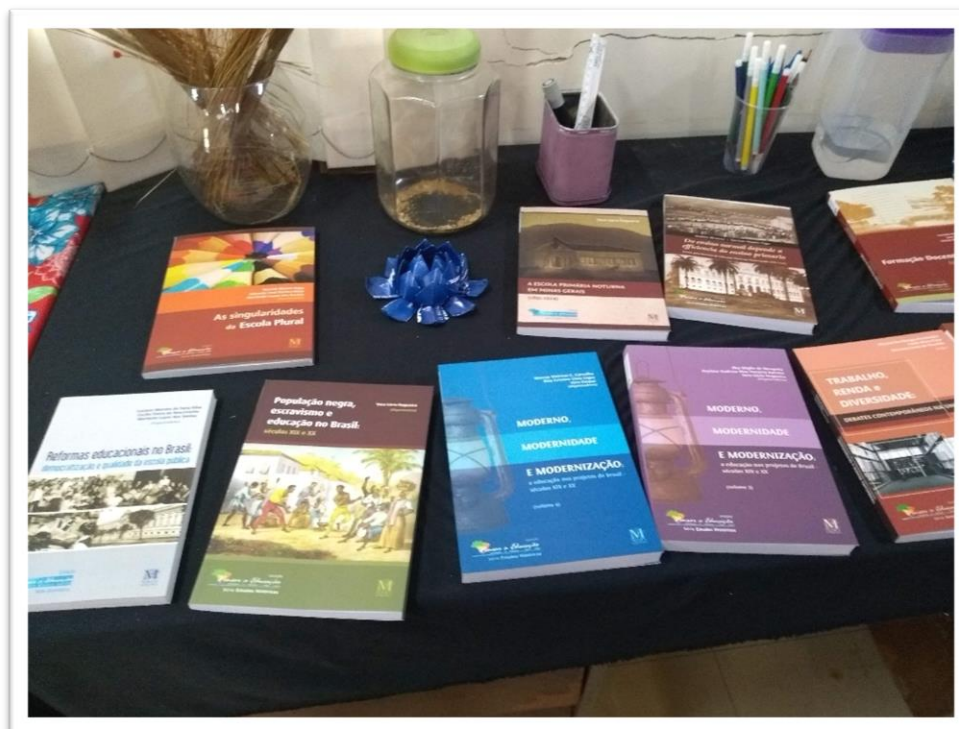
Fonte: Acervo da autora.

Figura 15: Quadro de avisos do CCN



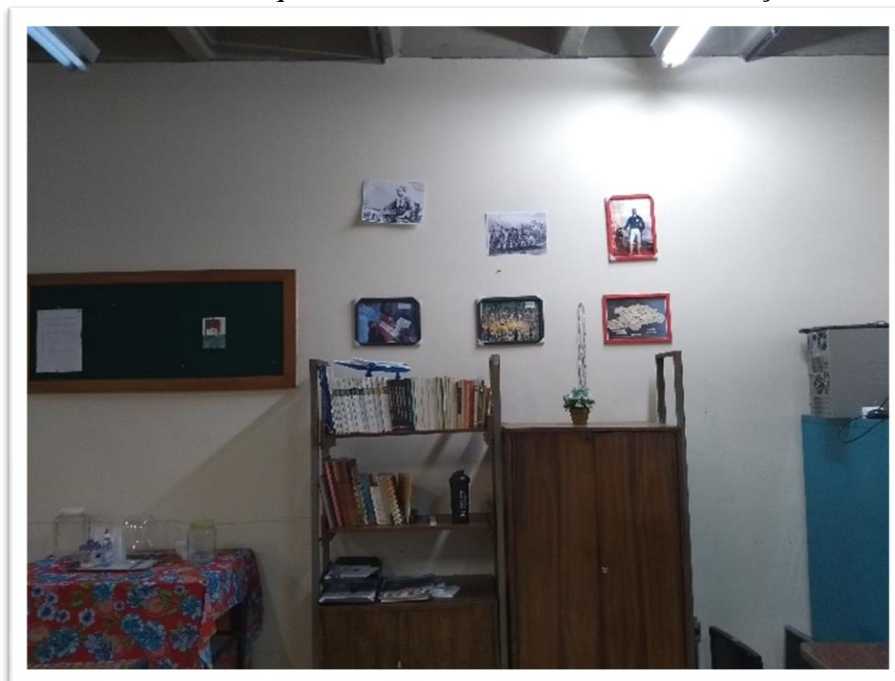
Fonte: Acervo da autora.

Figura 16: Livros sobre uma mesa da sala do CCN



Fonte: Acervo da autora.

Figura 17: Estante de livros, quadro de avisos, tecido de ornamentação da sala do CCN



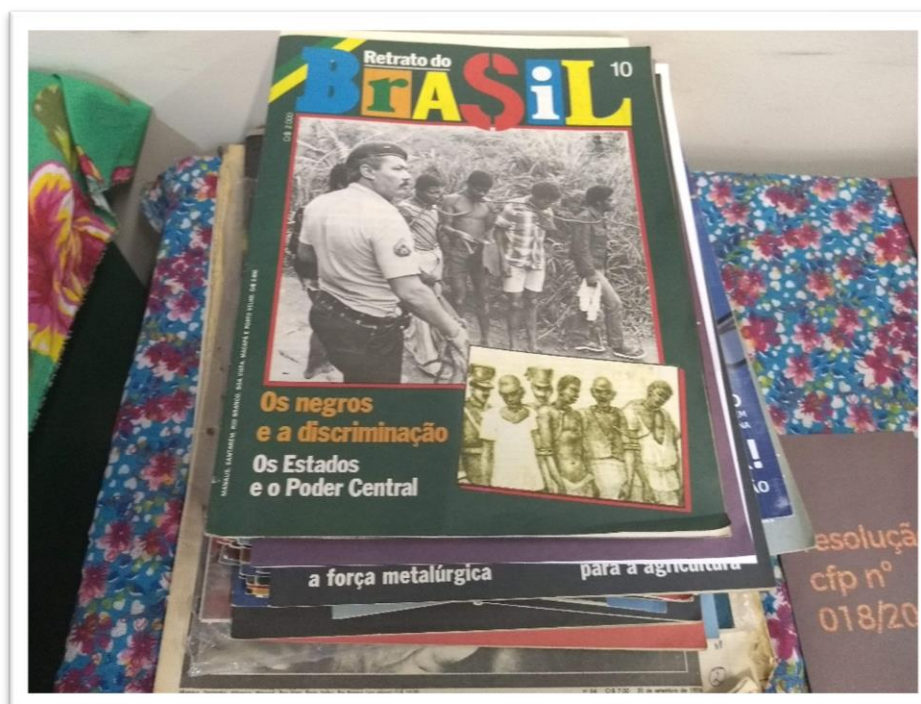
Fonte: Acervo da autora.

Figura 18: Livros sobre uma mesa da sala do CCN. Fonte: dados da pesquisadora.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 19: Revistas sobre uma mesa da sala do CCN



Fonte: Acervo da autora.

Figura 20: Folhetos informativos na mesa da sala do CCN



Fonte: Acervo da autora

Ao observar as imagens, é possível notar que a possibilidade da leitura e da escrita como prática social está inscrita na constituição do espaço físico pelas mãos dos estudantes ativistas, mas, ao mesmo tempo, são também extrapoladas. Isso porque a memória evocada pelos artefatos utilizados traz à tona elementos como oralidade, performance e imagem. Essa atitude, nas palavras de Boaventura Sousa Santos e Maria Paula Meneses, poderia se enquadrar em formas de se demonstrar a diversidade epistemológica que caracteriza as relações sociais:

[...] as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência) (SANTOS e MENESES, 2009, p. 12).

A reflexão de Santos e Meneses (2009) carrega uma questão relevante. Ao trazer uma definição de epistemologia como “toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS e MENESES, 2009, p. 9), os autores indicam que há variedade de possibilidades epistemológicas, tanto no interior da ciência quanto na relação desta com outros conhecimentos. Assim, a presença e a convivência de referências no campo da literatura, música e outras áreas de atuação no espaço físico do CCN torna presente essa referida diversidade epistemológica do mundo, demonstrada pela (re)construção do espaço físico da sala pelos estudantes. Mais ainda, a possibilidade de diversidade epistemológica abre espaço para a reflexão sobre o resgate de práticas de letramento alternativas que desafiam a colonialidade do saber e do poder na academia. O uso do termo “resgate” para fazer referência às possibilidades alternativas de construção do conhecimento não é fortuito, já que, como demonstrado no capítulo anterior, a população negra organizada, a despeito do processo da escravização, sempre se valeu de meios alternativos para se inserir em práticas letradas e manter vivos os elementos de sua cultura. Já o deslocamento das práticas de letramento acadêmico para fora da sala de aula, por sua vez, é elemento importante para uma compreensão dos “diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento” (SANTOS e MENESES, 2009, p. 12). Na seção a seguir, continuo com as reflexões sobre a construção do espaço interacional, o que se dará a partir de atividades do CERI.

4.2.2 O posicionamento de identidades negras na universidade: agência em coletividade

A questão da apropriação do espaço físico como prática social foi uma ação que também se mostrou presente no CERI. Contudo, entendo que a construção do espaço interacional vai além do espaço físico, o que pode ser evidenciado pelas ações desses sujeitos que, assim como o CCN, possuem grupos de mensagens via *WhatsApp* e uma página na rede social *Instagram*, meios virtuais utilizados pelos integrantes para criar conteúdo e gerar visibilidade via redes sociais.

No caso do CERI, eles não possuem uma sala própria como o CCN; assim, no caso desses estudantes, o período de campo revelou que a apropriação do espaço físico abarcou as seguintes formas: a utilização de salas da Faculdade de Medicina para a realização de atividades, o uso de cartazes para denúncias sobre racismo e para a identificação do grupo no espaço da faculdade e o uso das redes sociais do grupo, especialmente o *Instagram*, o que expande práticas de letramento acadêmico para fora do espaço físico da Universidade.

No caso da apropriação do espaço físico por meio de ações sobre a divulgação de casos de racismo na Universidade, é possível dizer que estas ocorreram de forma diferente no CCN e no CERI, fato que pode ser decorrente das diferenças entre as unidades acadêmicas em que cada um dos grupos atua. Nesse sentido, julgo importante contextualizar a Faculdade de Medicina da UFMG em relação às unidades que fazem parte do *campus* Pampulha, especialmente a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), onde o CCN atua de forma mais direta, bem como trazer uma breve discussão sobre o valor social agregado ao curso de Medicina e sobre o ingresso de discentes via cotas raciais.

4.2.2.1 O valor social agregado ao curso de Medicina e política de cotas raciais: contextualizando a agência do CERI

A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, onde se localiza a sala do CCN, fica no *campus* base da UFMG, espaço que concentra a maioria das unidades acadêmicas: o *campus* Pampulha. Trata-se, portanto, de um território extenso, com mais discentes e docentes, além de uma maior diversidade de áreas de atuação. Ademais, as ciências humanas são conhecidas, no senso-comum, como o espaço privilegiado para o debate sobre relações étnico-raciais. Na percepção dos participantes do CERI, existe uma lacuna em relação à abordagem racial no curso de Medicina, o que se mostra por meio da agência do grupo, que será demonstrada ao longo desta tese.

Para além do maior acesso às discussões sobre questões raciais viabilizadas por meio de pesquisas do campo das ciências humanas, no caso específico da UFMG, a distância entre a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas poderia corroborar para o imaginário de que as instituições do campo das humanidades teriam um olhar mais atento para práticas racistas. A Faculdade de Medicina da UFMG, diferente das demais unidades, é localizada fora do *campus* Pampulha e está situada na região central de Belo Horizonte.

A Faculdade de Medicina abarca três cursos: Medicina, Fonoaudiologia e o curso superior de Tecnologia em Radiologia⁸⁷. Diferentemente do *campus* saúde da UFMG, onde se localiza a Faculdade de Medicina, na região central de Belo Horizonte, o *campus* Pampulha reúne mais de 50 cursos de Graduação.

Historicamente, os cursos da área de saúde recebem maior quantidade de discentes oriundos da elite econômica do país. O curso de Medicina, especificamente, forma um dos grupos de profissionais com grande prestígio social, uma vez que possui mais possibilidades de retorno financeiro após a formatura e faz parte do grupo ao qual Coelho (1999) denomina profissões imperiais, ao lado de Direito e das Engenharias: aquelas cujo prestígio social foi estabelecido como norma desde os primeiros momentos do domínio português.

Medicina é, ainda, um curso com pouca quantidade de estudantes negros em comparação ao quantitativo de estudantes brancos. Segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (Prograd) de 2017, os autodeclarados pretos no curso de Medicina representavam 1,88% do alunado em 2008, e, em 2017, esse número subiu para 5,31%, ao passo que os autodeclarados brancos eram 61,88% em 2008, passando a 50,62% em 2017⁸⁸.

Entendo, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), que o negro como categoria racial abrange a população preta e parda, formando, portanto, um só grupo. Já os dados divulgados pela Prograd no ano de 2017 informam pretos e pardos em categorias diferentes. Por esse motivo, os dados que apresentei são apenas daqueles que se autodeclararam pretos por, possivelmente, representarem de forma mais aproximada, os sujeitos fenotipicamente identificados como negros (pretos e pardos). Isso porque, entre os autodeclarados pardos, para acesso às cotas nos primeiros anos da política, há os que são socialmente identificados como

⁸⁷ O chamado *campus* saúde da UFMG abarca a Faculdade de Medicina e a Escola de Enfermagem; esta não faz parte da Faculdade de Medicina enquanto unidade acadêmica desde 1968, mediante o Decreto nº 10.952. Dos cursos de Graduação que compõem a Escola de Enfermagem, estão Nutrição, Gestão de Serviços de Saúde e Enfermagem. Disponível em: <<http://www.enf.ufmg.br/index.php/2016-06-27-17-09-21/conheca-a-escola>. Acesso em: 25 jun. 2019>.

⁸⁸ Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/perfil-dos-alunos-de-medicina-mudou-nos-ultimos-10-anos>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

brancos, mas que se utilizaram da autodeclaração como pardos para o acesso à política⁸⁹. Entre as argumentações para tal ponto de vista, há tanto discursos que se valem da ascendência familiar do candidato, baseada na existência de antepassados negros, quanto imaginários do senso comum de que não existiriam brancos reais no Brasil⁹⁰. Tal perspectiva encontra eco em duas concepções. A primeira delas pode estar ancorada no fato de que, até o ano de 2018, a UFMG não contava com as comissões de heteroidentificação racial para os candidatos que concorriam às vagas reservadas aos autodeclarados negros, indígenas e portadores de deficiência pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Dessa forma, grande quantidade de candidatos identificados social e fenotipicamente como brancos assumiram vagas reservadas a candidatos negros, aqueles que são social e fenotipicamente identificados como pretos ou pardos.

A segunda concepção apresenta relação com a primeira. De acordo com Nogueira (2006), há duas formas de expressão do racismo as quais ele denomina *preconceito de marca* e *preconceito de origem*. No primeiro, a discriminação é centrada na aparência do indivíduo. Logo, no Brasil, onde prevalece o racismo por marca, a discriminação se acentua de maneira proporcional à intensificação de características físicas do grupo racial negro. Nas palavras de Nogueira, “onde o preconceito é de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir” (NOGUEIRA, 2006, p. 303). Já no caso do chamado preconceito de origem, há exclusão por características hereditárias dos indivíduos, independentemente de seu fenótipo, como ocorre em países como os Estados Unidos: “quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem” (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

A partir do exposto, é possível pensar que, após a política de cotas raciais, em que se autodeclarar negro começou a trazer uma vantagem social como a reserva de vagas em universidades, houve uma quantidade expressiva de indivíduos que fizeram uso do argumento do preconceito de origem, em um país em que vigora o preconceito de marca, para o acesso a vagas reservadas. A saída, portanto, para validar esse discurso, teria sido a aproximação a uma identidade tida como parda.

O acesso de sujeitos social e fenotipicamente identificados como brancos às vagas reservadas a candidatos pretos e pardos para universidades públicas se deu em diversos cursos de Graduação da UFMG, embora no curso de Medicina tenha havido maior recorrência do fato,

⁸⁹ Essas pessoas são referenciadas pelos integrantes do CERJ como “fraudadores”. Segundo os estudantes, há grande quantidade de pessoas brancas no curso de Medicina que se valeram de vagas reservadas à população negra.

⁹⁰ Para maiores detalhes sobre a noção de branco idealizado ver: JESUS (2018).

devido ao prestígio social vinculado ao curso. Em reação a essa prática, estudantes negros se organizaram e, no ano de 2017, criaram um grupo intitulado “UFMG contra as fraudes em cotas”, com o objetivo de denunciar fraudes no processo seletivo de ingresso à Universidade via reserva de vagas para candidatos negros e indígenas. Com o intuito de atender às denúncias por parte de discentes⁹¹ e de coibir fraudes no acesso às vagas reservadas, a UFMG criou a chamada “comissão permanente de ações afirmativas e inclusão” e as “comissões complementares de heteroidentificação racial”, que passaram a atuar com o procedimento de heteroidentificação no momento da matrícula para os candidatos autodeclarados negros. Em todas essas frentes, há participação de estudantes do CERI e do CCN, dado que a composição dessas comissões envolve não apenas servidores docentes e técnicos, mas também discentes da Graduação à Pós-Graduação, preferencialmente participantes de movimentos sociais.

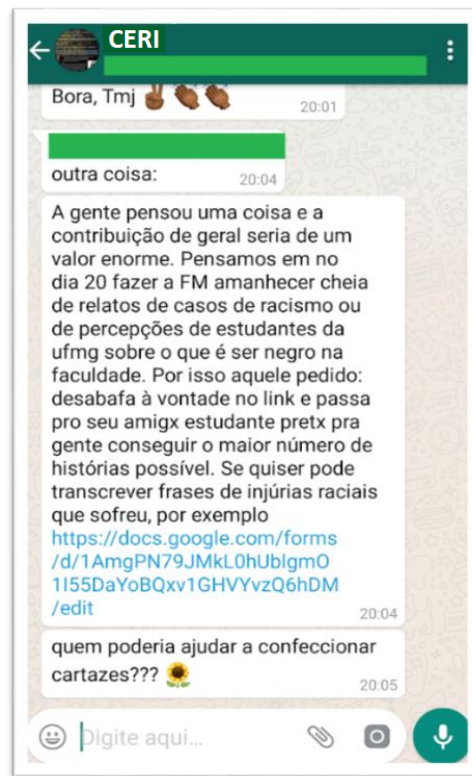
O imaginário de prestígio associado ao curso de Medicina favorece, ainda, para que a área apresente uma das maiores concorrências na relação candidato por vaga e seja frequentemente utilizada como mote para se tecer críticas às cotas raciais. Mais ainda, candidaturas ao curso de Medicina são comumente utilizadas pela mídia para indicar o esforço necessário para o ingresso na universidade, destacando um viés meritocrático que desconsidera o histórico de desigualdades experienciado por povos negros, indígenas e pela população de baixa renda no país desde épocas mais remotas até o presente.

No caso da UFMG, o curso de Medicina é também um dos mais tradicionais, o que se demonstra, por exemplo, pela definição do número das turmas por cada semestre de ingresso. Assim, é comum os estudantes do curso se definirem como “sou turma número xxx” e não “sou da entrada de primeiro ou segundo semestre”, como costuma ocorrer nos demais cursos, especialmente no *campus* Pampulha.

Essa contextualização sobre o espaço físico ocupado pelos integrantes do CERI no contexto social da Faculdade de Medicina foi relevante, dado que, a partir dela, torna-se possível ter um olhar mais amplo sobre a agência do CERI a partir do espaço em que atuam mais diretamente. A partir do exposto, retomo a discussão sobre a construção de espaços interacionais pelo CERI e, para tanto, destaco a imagem a seguir, uma convocatória para uma ação de denúncia sobre situações de racismo na Faculdade de Medicina, divulgada por meio de uma conversa em grupo via *WhatsApp*:

⁹¹ O exemplo de denúncias de estudantes socialmente identificados como brancos e que fizeram uso de vagas reservadas para candidatos negros no curso de Medicina da UFMG pode ser ilustrado na seguinte matéria do jornal “Folha de São Paulo”, que contou com a contribuição de integrantes do CERI: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1921245-brancos-usam-cota-para-negros-e-entram-no-curso-de-medicina-da-ufmg.shtml>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Figura 21: Conversa via *WhatsApp* em grupo do CERI: convite para a realização de cartazes de denúncia sobre racismo



Fonte: Acervo da autora.

Ao correlacionar a Figura 21 ao contexto apresentado sobre a Faculdade de Medicina, é possível perceber que a agência dos participantes do CERI inclui explicitar para a referida comunidade acadêmica “o que é ser negro na faculdade”. A construção da frase, que passa por uma lógica de definição sobre algo (*o que é ser*) aponta para os séculos de exclusão da população negra de um espaço de poder como a Faculdade de Medicina e para o dialogismo constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 2006). Isso porque o dito na mensagem – *demonstrar o que é ser negro na faculdade* – implica um não dito implícito – *não há conhecimento sobre o que é ser negro naquele espaço*. A noção de dialogismo considera a palavra constitutivamente interativa, o que demonstra seu caráter histórico-social. Ademais, como apontam Bloome e Bailey (1992), os eventos de letramento são históricos, conectados entre si, assim como também são históricas as pessoas neles envolvidas. Na ação dos estudantes, portanto, é possível perceber um objetivo de uma escrita que se busca afirmativa, utilizada para fazer presentes os corpos negros no espaço acadêmico por meio de suas vivências na Universidade e, assim, poderem lidar com as demandas de letramento

acadêmico ao longo de suas trajetórias na Universidade, subvertendo colonialidades (SITO, 2016). Isso se mostra na forma como o locutor ou locutora, integrante do CERI, se posiciona na escrita da mensagem: seu caráter afirmativo se mostra tanto no próprio ato de veicular uma mensagem que busca expor casos de racismo na Universidade, quanto na escolha lexical pelo uso do “X” em “amigx” e “pretx”, demonstrando a construção de uma identidade que reconhece e apoia não só a luta racial, como a de orientação sexual. Mais ainda, há o uso de uma linguagem coloquial, adequada ao suporte virtual em que foi veiculada, que busca uma maior proximidade com o interlocutor jovem que lerá a mensagem.

A questão de uma construção coletiva dessa proposta de escrita, que busca visibilizar os casos de racismo vivenciados pelos corpos negros na Faculdade de Medicina se mostra, ainda, pelo questionamento aos integrantes do grupo de mensagens sobre “quem poderia ajudar a confeccionar os cartazes”. A exposição visual de experiências por meio do texto em cartazes traz, ainda, a possibilidade de tornar certos sentidos mais perenes por uma memória que os vincula diretamente ao espaço a que se destina, no caso, a Faculdade de Medicina. Esse modo de escrita também ecoa práticas comuns aos movimentos sociais, que comumente se utilizam de cartazes em manifestações. A escrita por cartazes, ainda, tem a possibilidade de alcançar um público amplo que circula pela Universidade em diferentes horários. Assim, a partir dessa ação, os integrantes do CERI abrem a possibilidade de se criar, no interlocutor que passa pelo espaço do *campus* Saúde, outras visões sobre a questão racial, a qual torna presentes corpos negros agentivos em um espaço historicamente usufruído pela população branca. De acordo com Gomes (2017):

[O movimento negro] produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2017, p. 47).

Importante observar que o “dia 20” ao qual o integrante do CERI se refere na mensagem como data para a divulgação dos cartazes é o dia 20 de novembro, dia em que se comemora no Brasil o dia da consciência negra.

A opção do movimento negro brasileiro de comemorar a consciência negra no dia 20 de novembro e não no dia 13 de maio, dia da abolição, está relacionada aos sentidos que ambas as datas evocam. Enquanto o dia 20 de novembro representa luta, resistência e união de forças contra a escravidão, apresentando a figura de Zumbi, líder do quilombo de Palmares, na condição de protagonista, o 13 de maio tem como figura central a princesa Isabel, uma mulher branca que

representa valores coloniais. Após o dia 13 de maio, apesar da liberdade formal, a população negra se viu diante de outras formas de escravidão, dada a falta de políticas públicas para a inclusão social de ex-escravizados.

Zumbi representa, ainda, significados sobre a resistência da população negra frente à escravidão a partir de Palmares, considerado um dos maiores quilombos da história nacional. Na contemporaneidade, é possível conhecer as lutas das populações quilombolas por todo o país na busca pelo reconhecimento de território e das contribuições da população negra na formação nacional. No movimento negro, também é comum o uso do termo “quilombar”, que se remete tanto à luta da população quilombola por manutenção de terra e de sua cultura, quanto à construção de espaços de autocuidado e acolhimento de pessoas negras não necessariamente vinculadas a comunidades tradicionais. De acordo com Souza B. (2008):

[...] a ideia central do movimento de *quilombar-se* reside nas várias estratégias e mobilizações impetradas pelos quilombos, mocambos, terras de preto, terras de santo (dentre outras denominações existentes) ao longo da história do País, para manterem-se íntegros física, social e culturalmente. A perspectiva de resistência é intrínseca, porém, a resistência traz em si a concepção fundamental de existência. Essa existência histórica fundamenta-se e ressemantiza-se no presente, no existir atual (SOUZA B, 2008, p.106, grifo da autora).

Por essa via, é possível sugerir que a escolha pela divulgação de cartazes no dia 20 de novembro traz à tona uma perspectiva que privilegia estratégias da população negra pela sua própria existência, dado que mostra que os estudantes do CERI se posicionam de forma a rejeitar invisibilidades impostas. Mais ainda, a ação em análise coloca em evidência os usos da escrita pelos próprios estudantes para denunciar processos violentos vividos por eles no espaço acadêmico.

Já na Figura 22 demonstrada a seguir, é possível perceber uma folha com o nome do grupo em letras maiúsculas ao centro de uma roda de conversa, realizada no pátio da Faculdade de Medicina. A ação corresponde a uma recepção de calouros negros e indígenas dos cursos da área de saúde de entrada no primeiro semestre de 2019. O meio pelo qual tive acesso à foto foi via grupo de *WhatsApp* dos estudantes, em uma divulgação sobre o resultado positivo da recepção.

Figura 22: Cartaz ao centro da roda de conversa para a recepção de calouros negros e indígenas de 2019 realizada pelo CERI

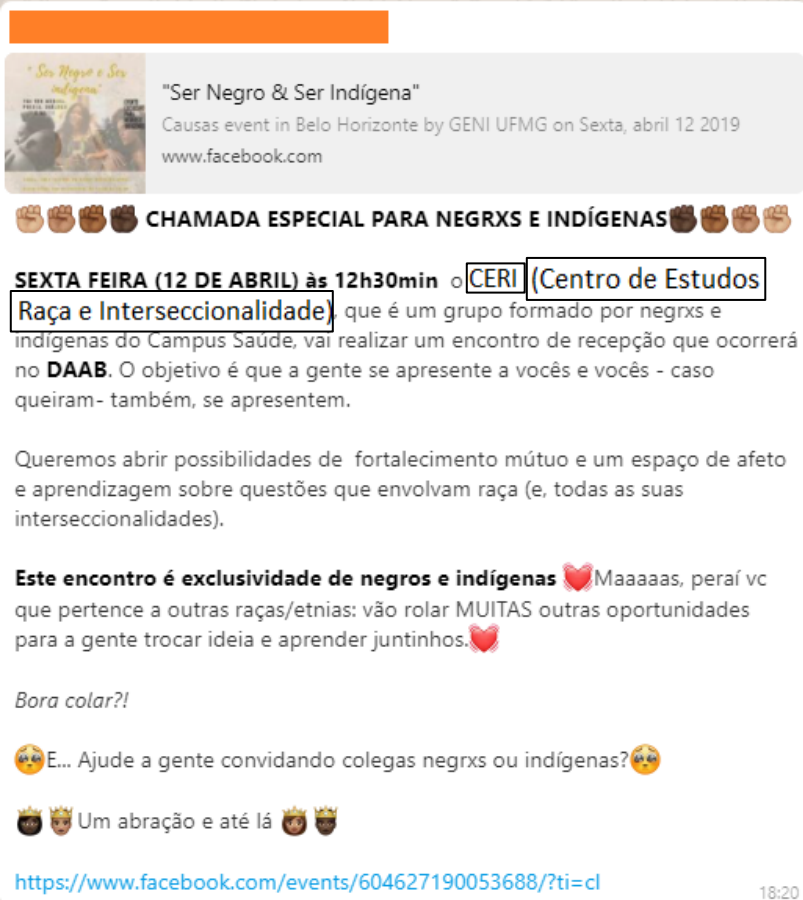


Fonte: Acervo da autora.

A atividade foi realizada em um espaço externo e de grande circulação de pessoas na Faculdade de Medicina, próximo ao Diretório Acadêmico. A reunião ocorreu no horário do almoço, após a saída dos estudantes das aulas da manhã, o que justifica a presença de mochilas e um fichário, utilizados no dia a dia acadêmico. O formato da reunião, com os estudantes sentados em círculo, remonta o histórico de movimentos sociais em que se presume o compartilhamento de ideias pela oralidade: há uma interação que privilegia o uso da palavra e o formato de círculo sugere uma perspectiva de horizontalidade nas interações, o que se confirma pela escolha da modalidade “roda de conversa”.

Já a folha ao centro carrega um objetivo, o de dar visibilidade ao grupo, posto que pessoas que passassem pelo local poderiam ter suas curiosidades aguçadas a partir da agremiação com um nome no centro e, a partir dessa ação, tomar conhecimento da existência de um grupo sobre militância negra na unidade acadêmica em questão. A configuração da reunião, com os estudantes sentados no chão em um espaço de circulação, traz à tona uma disputa pelo espaço e pelo imaginário social das identidades de ser negro e indígena. Os estudantes, portanto, agenciam um aquilombamento, configurando o ato em uma prática social: mais do que uma escrita por meio do nome do grupo ao centro do cartaz, trata-se de uma *inscrita* que materializa corpos negros e indígenas nas práticas locais de letramento acadêmico. As imagens a seguir demonstram a chamada no grupo de *WhatsApp* do CERI para a participação na referida recepção de calouros:

Figura 23: Chamada para recepção de calouros negros e indígenas no grupo de WhatsApp do CERI



"Ser Negro & Ser Indígena"
 Causas event in Belo Horizonte by GENI UFMG on Sexta, abril 12 2019
www.facebook.com

CHAMADA ESPECIAL PARA NEGRXS E INDÍGENAS

SEXTA FEIRA (12 DE ABRIL) às 12h30min o **CERI** (**Centro de Estudos Raça e Interseccionalidade**), que é um grupo formado por negrxs e indígenas do Campus Saúde, vai realizar um encontro de recepção que ocorrerá no **DAAB**. O objetivo é que a gente se apresente a vocês e vocês - caso queiram- também, se apresentem.

Queremos abrir possibilidades de fortalecimento mútuo e um espaço de afeto e aprendizagem sobre questões que envolvam raça (e, todas as suas interseccionalidades).

Este encontro é exclusividade de negros e indígenas ❤️ Maaaaas, peráí vc que pertence a outras raças/etnias: vão rolar MUITAS outras oportunidades para a gente trocar ideia e aprender juntinhos.❤️

Bora colar?!

E... Ajude a gente convidando colegas negrxs ou indígenas?

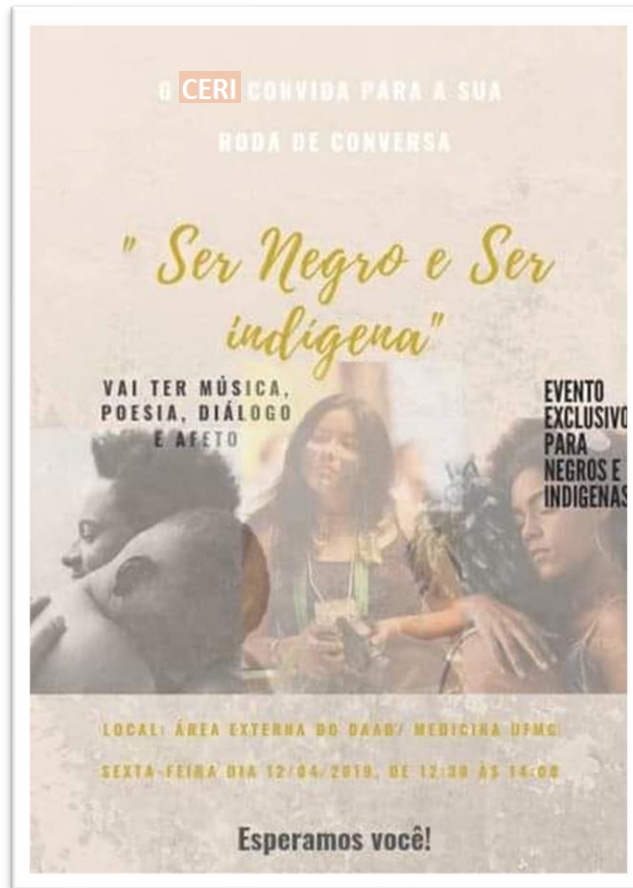
Um abração e até lá

<https://www.facebook.com/events/604627190053688/?ti=cl>

18:20

Fonte: Acervo da autora.

Figura 24: Imagem ampliada: divulgação da recepção de calouros negros e indígenas do CERI



Fonte: Acervo da autora.

A escrita do texto tanto do convite para estudantes negros e indígenas veiculada via *WhatsApp*, quanto do cartaz que acompanha o convite, segue a mesma lógica de composição textual encontrada na Figura 21, conversa via *WhatsApp*, em grupo do CERI: convite para a realização de cartazes de denúncia sobre racismo. Na Figura 23, é possível depreender uma intenção do locutor da mensagem, integrante do CERI, de que o texto em questão circule em outros grupos de *WhatsApp*. O posicionamento do locutor como integrante do CERI se mostra por meio de uma variação do pronome “nós” por meio da locução “a gente”: “o objetivo é que a gente se apresente a vocês”. Já a intenção de que o texto circule entre outros grupos, especialmente o de calouros, se mostra por meio do uso do pronome “vocês” e da abertura para que estes interlocutores também se apresentem na data da atividade, bem como o fato de que, na mensagem, há apresentação do nome completo do grupo entre parênteses, ação que não seria necessária caso a mensagem circulasse unicamente no grupo criado pelo CERI.

A construção do texto da chamada, por meio do uso de *emojis*, representações gráficas utilizadas em redes sociais para representar emoções e, em alguns casos, para substituir palavras,

em que se demonstram punhos cerrados em diferentes tons de negro, sugere a luta das comunidades negras e indígenas e a diversidade de apresentação fenotípica dessas populações

A atividade, voltada exclusivamente para negros e indígenas, como aponta o texto, reproduz a oralidade por meio do uso da conjunção “mas”, escrita como “maaaas”, além de termos como “perai” e “vc”. Tais palavras, no contexto de produção e circulação do texto, assumem a função de explicar para calouros brancos a prática do CERI de ter encontros fechados (destinados ao público negro e indígena) e abertos (que inclui a população branca e outras variedades raciais), apontando a existência de outras oportunidades de interação. O *emoji* com um rosto que remete à ação de pedir algo finaliza a mensagem por meio da solicitação de que interlocutor auxilie o grupo chamando “colegas negrxs e indígenas”. A diversidade de orientação sexual e demonstrada novamente, por meio do uso do “x” em “negrxs”.

A perspectiva de aquilombamento se mostra no segundo parágrafo da chamada, por meio de construções como “fortalecimento mútuo” “espaço de afeto e aprendizagem” e também nas imagens presentes na Figura 24, que retrata uma mulher indígena e pessoas negras nas extremidades, se abraçando. O título dado à roda de conversa, “ser negro e ser indígena”, em que o verbo “ser” é repetido, oferece centralidade às identidades negras e indígenas para os estudantes ingressantes.

A questão do aquilombamento também se mostra na frase da Figura 24: “vai ter música, poesia, diálogo e afeto”. A frase ainda aponta para o uso de práticas sociais de leitura e escrita por meio da música e da poesia; já a memória de práticas sociais voltadas para a oralidade, comuns em povos tradicionais negros e indígenas, se manifesta por meio das palavras “diálogo” e “afeto”. Mais ainda, os integrantes do CERI se posicionam a partir de uma identidade que valoriza gêneros acadêmicos e escolares, como a roda de conversa e a poesia, adaptando-os às necessidades da atividade em questão.

Ao final, o uso de *emojis* negros portando uma coroa sinaliza uma relação com movimentos sociais negros que buscam resgatar e construir narrativas que dissociem a população negra de imagens de sofrimento e pobreza, associando-os a imagens de realeza e grandiosidade, inclusive por associação ao cabelo *black power* a imagem de coroa, comuns em frases como “meu *black*, minha coroa”.

As análises das imagens apontam, portanto, que um dos elementos que caracteriza as práticas de leitura e escrita dos participantes dos grupos de militância negra é a de mostrarem-se presentes na universidade física e culturalmente, trazendo à tona os valores de uma identidade negra.

Essa relação também se mostra nas imagens apresentadas a seguir. Elas configuram outro momento em que os integrantes do CERI agenciam leitura e escrita; nesse caso, por meio da rede social *Instagram* e com enfoque no resgate de identidades negras e produção do conhecimento para além do espaço físico da Universidade.

No caso das próximas imagens (Figuras 25 a 29), contudo, são diferentes o público-alvo e os objetivos da intervenção em relação às anteriores acerca da produção de cartazes. Assim, se a escrita de cartazes com denúncias de racismo tem por interlocutores de primeiro plano a população branca diretamente vinculada ao contexto da Faculdade de Medicina, que desconheceria os sentidos do “que é ser negro na faculdade”, as imagens a seguir sinalizam o objetivo de alcançar primeiramente interlocutor negro, com vistas a um reconhecimento de sua história e identidade na produção de conhecimentos:

Figura 25: Apresentação do projeto Negristória – CERI (Frente)

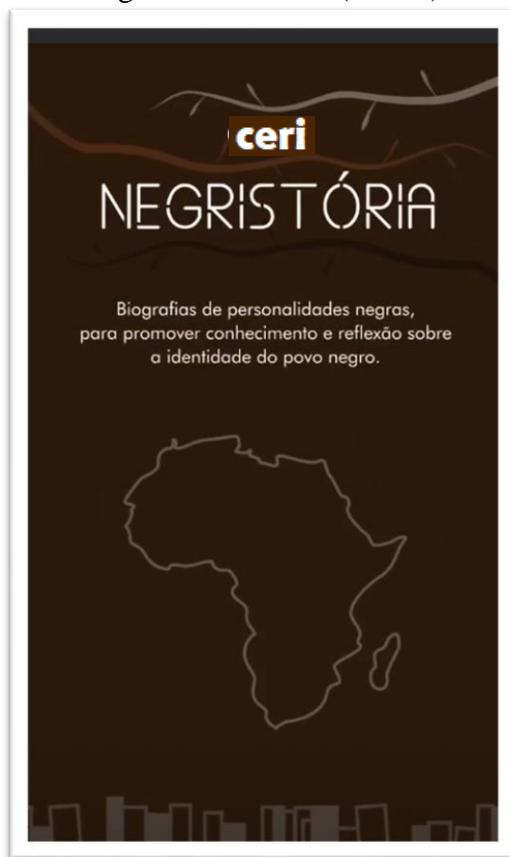


Figura 26: Apresentação do projeto Negristória – CERI (Verso)



Fonte: Página de Instagram do grupo CERI.

Figura 27: Machado de Assis no projeto Negristória – CERi



Figura 28: Machado de Assis no projeto Negristória – CERi (continuação)



Figura 29: Machado de Assis no projeto Negristória – CERi (continuação)



Fonte: Página de Instagram do grupo CERi.

As imagens destacadas fazem parte de um projeto intitulado pelos integrantes do CERi de “Negristória” e correspondem a pequenos vídeos publicados na página do *Instagram* do grupo. A composição da palavra configura a junção dos vocábulos “negro” e “história”, o que aponta para a intenção do grupo de contar histórias sobre personalidades negras. O projeto apresenta pessoas negras que tenham tido destaque social por meio de suas ações em diferentes campos: “arte, escrita, fala, política, esporte ou empreendedorismo”. Há, nessa atividade, uma semelhança com o CCN, que oferece destaque a personalidades negras por meio da exposição de suas imagens nas paredes da sala do grupo.

Na primeira imagem (Figura 25), é possível notar que o texto que abre o projeto faz referência ao objetivo do grupo de reflexão sobre as identidades negras. A imagem traz, ainda, uma representação do continente africano, o que aponta para o espaço de onde as populações negras foram sequestradas ao longo da colonização. Na segunda imagem (Figura 26), o interlocutor tem contato com um texto escrito na norma padrão da língua, e que faz menção a um gênero acadêmico: o projeto. Ao apresentar a caracterização desse gênero, a escrita do texto é feita na terceira pessoa do singular, o que aponta para uma linguagem de tom formal, possivelmente acadêmico: “o projeto ‘Negristória’ acredita...”. Já para se referir à apresentação de personalidades negras, o texto sugere uma aproximação com um interlocutor negro, o que se mostra por meio da primeira pessoa do plural, como em “vamos trazer” e “nossa luta”.

Nas imagens destacadas, que fazem menção ao primeiro vídeo do projeto “Negristória” (Figuras 27, 28 e 29), os integrantes do CERI trabalharam a imagem de Machado de Assis, escritor do século XIX, cujas obras fazem parte do cânone da Literatura Brasileira. A escolha por Machado de Assis como primeira personalidade negra apresentada no projeto não é fortuita. Isso se deu porque o escritor, considerado o nome mais importante da Literatura Brasileira, foi sistematicamente apresentado como branco até momentos bastante recentes de história do país.

No texto das imagens (Figuras 27, 28 e 29), não há uma referência direta ao fato de Machado de Assis ter sido representado como branco nos espaços escolares⁹², mas uma alusão dialógica a esse fato, um saber partilhado socialmente, o que se mostra por meio da pergunta “no seu primeiro contato com o escritor, sabia que ele era negro?”. Tal questionamento do enunciador é em referência a uma prática bastante comum em escolas de Educação Básica e que só tem sido modificada em momentos recentes: a ausência de referências ao pertencimento étnico-racial de escritores e de outras personalidades, que acabam tendo suas identidades negras apagadas.

Ao comparar a produção de cartazes de denúncia de racismo e de identificação do grupo na recepção de calouros com a ação intitulada “Negristória”, é possível pensar que esta não se restringe ao contexto da Faculdade de Medicina, por se tratar de uma publicação em rede social, com maior alcance na quantidade de interlocutores. Mais ainda, é possível identificar que os integrantes não apenas têm conhecimento de gêneros textuais e acadêmicos, como a biografia e o projeto, como também utilizam esses gêneros a partir de propósitos específicos, como a visibilização de identidades negras. Nesse contexto, o uso de uma rede social como o *Instagram* para a divulgação do texto em questão amplia o espaço social da Universidade, além de permitir um maior alcance de práticas locais de letramento acadêmico para outros públicos que não partilham do mesmo espaço interacional da UFMG.

Nesse sentido, é possível afirmar que a atividade em questão configura-se como transformadora dos letramentos acadêmicos (LILLIS *et. al.*, 2015), já que, como demonstra o projeto “Negristória”, há um desafio sobre uma forma dominante de se pensar personalidades de destaque na sociedade, além de ser um meio alternativo para o uso de gêneros textuais, como a biografia e o projeto, para além do espaço acadêmico. Assim:

[...] as práticas transformadoras reconhecem que o conhecimento em todas as suas formas - técnicas, práticas, proposicionais e procedimentais - é central para a transformação, e que estudantes podem se tornar participantes mais visíveis das práticas

⁹² As representações de Machado de Assis como um escritor branco foram fortemente reproduzidas no espaço escolar, mas não se restringiram a ele. Em setembro de 2011, o banco Caixa Econômica Federal divulgou uma peça publicitária sobre os 150 anos da instituição e que retrata Machado como uma pessoa branca. Após protestos, o banco retirou a propaganda do ar e divulgou uma nova, com um ator negro interpretando Machado de Assis.

acadêmicas por meio de investigação, pensamento crítico e diálogo com colegas e professores (GIMENEZ e THOMAS, 2015, p. 30, tradução minha⁹³).

A natureza das práticas de leitura e escrita destacadas demonstra que os integrantes do CERI utilizam a linguagem de forma a transitar entre a escrita coloquial e padrão da língua portuguesa. A partir desses usos, a linguagem escrita exteriorizada pelos integrantes alude ao *Pretoquês* de Lélia Gonzalez (1988), evidenciando a existência de saberes em modos de dizer que não apenas o acadêmico, além de uma intenção de favorecer a comunicação com diferentes grupos sociais que circulam no espaço universitário e para além dele.

As práticas destacadas apontam, ainda, uma conexão entre agência e identidade, uma vez que as ações promovidas pelos estudantes apontam para uma busca por conhecimentos que tornam presentes as identidades negras em distintos espaços interacionais, físicos ou virtuais, na Universidade e para fora dela. No próximo capítulo, busco analisar trechos das entrevistas realizadas em grupo que sinalizem razões para a existência dos grupos acompanhados, o CCN e o CERI, e a relação mediadora desses grupos entre universidade e outros espaços sociais.

⁹³ Texto original: transformative practices recognize that knowledge in all its forms – technical, practical, propositional and procedural – is central to transformation and that learners can become more visible participants of academic practices through inquiry, critical thinking, and dialoguing with peers and lecturers.

5 AGÊNCIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: MEIOS PARA PERMANE(SER) NA UNIVERSIDADE

Então, pra mim, além de um espaço de luta, de resistência dentro do campus, é um espaço de formação também (Julien Joseph, CCN, ao falar do sentido do CCN para ele)

Durante o desenvolvimento deste estudo, busquei desvelar o que mobilizava os participantes do CCN e do CERI a buscarem e se engajarem em ações de natureza étnico-racial no espaço universitário. Na epígrafe que abre este capítulo, dou destaque às reflexões de Julien Joseph, integrante do CCN, que, durante entrevista, teceu consideração para a natureza multifacetada do grupo que integra: espaço de luta, resistência e de formação. Essa resposta me foi dada quando lhe perguntei sobre as razões para a existência do CCN, pergunta esta que foi feita também aos demais entrevistados. Contudo, ao transcrever e analisar as entrevistas, percebi que os sentidos desses grupos para seus integrantes seriam desvelados em diversos momentos das entrevistas e não apenas na questão voltada para esse fim. Ao longo de nossas conversas, os entrevistados compuseram respostas em narrativas sobre vivências ocorridas no espaço familiar, na escola ou na universidade. Dessa maneira, pude compreender que haveria um leque amplo de elementos das histórias de vida dos participantes dos grupos que dariam sentido à origem e à existência de grupos como o CCN e o CERI como resultado do engajamento de seus participantes em ações de luta, resistência e formação, conforme destacado por Julien Joseph no texto de abertura. A partir do exposto, neste capítulo, apresento resultado das análises das entrevistas como forma de trazer mais elementos sobre a constituição dos grupos e de suas formas de agência.

5.1 A vivência dos estudantes e o acesso a práticas de letramento: análises das entrevistas

A apresentação dos resultados seguintes abarca os seguintes elementos: as influências da memória dos primeiros anos de escolarização nas práticas sociais eleitas pelos integrantes dos grupos na universidade; o que os integrantes do CCN e do CERI dizem sobre a vivência no espaço acadêmico e as formas encontradas por eles para o acesso a práticas de letramento acadêmico que levem em conta a questão étnico-racial. Para tanto, as análises deste capítulo foram orientadas a partir da seguinte questão: *qual(is) elemento(s) motiva(m) a construção dos grupos de militância negra acompanhados durante a pesquisa, CCN e CERI, e qual a importância desse(s) elementos na constituição das ações dos grupos?* Com base nas análises motivadas por essa questão, foi possível compreender, de forma mais detida, como as noções de

agência e identidade se correlacionavam no cotidiano dos grupos, e quais elementos favoreciam essa relação.

5.1.1 Memórias da escolarização e suas influências em práticas de letramento acadêmico

Os trechos das entrevistas analisados a seguir são de três integrantes do CCN (Luiza Souza, Oliveira G. e C.B.) e um do CERI (Junico). Por meio das narrativas trazidas pelos estudantes, é possível perceber a influência da trajetória educacional nas vivências de cada um na universidade: seja no direcionamento profissional, como apontam Luiza Souza e Junico ou na busca por participar nos grupos de militância negra de que fazem parte, como apontam Oliveira G. e C.B.

Luiza Souza: 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN (00:36:43) Eu aprendi a ler cedo. Com um pouco mais de quatro anos de idade, eu ‘tava lendo. Isso aconteceu porque (+) eu não vou me esquecer nunca disso. Minha mãe, em algum momento da vida dela, encontrou na rua uma pilha de: (+) materiais da Editora Bloch, assim (+) de História do Brasil. E ela guardou isso, sabe? E um dia eu ‘tava mexendo nas coisas e achei e comecei a ler - não foi ela que me deu, eu só achei e comecei a ler. Então assim, um pouco de arte, um pouco de história, sabe? E tal, eu vi ali. Inconfidência Mineira, Inconfidência Baiana, não sei o quê, Conjuração, eu fui vendo ali, né. Eu guardo com muito pesar uma imagem de uma pintura do Debret, de uma pessoa negra amarrada num tronco, sabe? Tomando:: chicotada. Foi a primeira imagem chocante que eu vi sobre a escravidão no Brasil - eu tinha uns quatro anos, cinco anos de idade, né, (+) enfim.

O trecho destacado é parte da entrevista de Luiza Souza, do CCN, e, por meio do relato da estudante, é possível inferir que as memórias relacionadas ao histórico da população negra no Brasil se confundem com a própria iniciação de Luiza Souza com práticas letradas. Dessa forma, ao narrar sobre quando e como aprendeu a ler, a estudante oferece elementos para a composição de um cenário social em que a ação das pessoas (nesse caso, sua mãe) ao possibilitar à filha o acesso à escrita, cria oportunidades para que ela aprenda sobre um fato social – a escravidão e o tratamento da população negra advinda desse processo. Por essa via, os primeiros contatos da estudante com a leitura instigam-lhe a conhecer as insurreições brasileiras contra o domínio colonial: “Inconfidência Mineira, Inconfidência Baiana, não sei o quê, Conjuração, eu fui vendo ali, né” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Por essa via, torna-se possível inferir que o contato de Luiza Souza com as dores da população negra desde a primeira infância, a partir de um livro com propósitos didáticos, pode ter influenciado o seu contato com o CCN após adulta. A partir dessa perspectiva, ressalta-se a importância de discursos veiculados pela imagem: “Eu guardo com muito pesar uma imagem de uma pintura do

Debret, de uma pessoa negra amarrada num tronco, sabe?” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Nessa esteira, o fato de Luiza Souza ter sido impactada em seus primeiros anos de letramento escolar com a imagem de uma pessoa negra escravizada, representando o domínio colonial, associada a um possível autorreconhecimento da estudante – uma criança negra – com a imagem do homem escravizado retratado pela pintura, pode ter direcionado os modos como Luiza Souza se inscreveu em práticas de letramento ao longo de sua trajetória escolar e após adulta: nos livros pelos quais se interessou por ler, na escolha por seu curso de Graduação, ou nas escolhas discursivas que adotadas por ela durante a escrita de determinado gênero acadêmico. Assim, já adulta, ao narrar como aprendeu a ler, Luíza Souza demonstra que a imagem que lhe causou pesar permanece na memória, podendo influenciar sua trajetória.

Já a ação de sua mãe acontece em decorrência de algo que ocorre de maneira aparentemente fortuita “Minha mãe, em algum momento da vida dela, encontrou na rua uma pilha de: (+) materiais da Editora Bloch, assim (+) de História do Brasil” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Tal descrição evoca a situação de muitas famílias brasileiras que, embora não tenham recursos financeiros para a compra de livros, buscam reunir materiais dessa natureza para que seus filhos possam ter acesso aos mesmos. Ao trazer à tona esse momento em sua narrativa, Luiza Souza assume um posicionamento, conforme aponta Ivanič, (1994), de uma pessoa oriunda de uma família com poucos recursos financeiros e de filha de uma mulher que valorizava o acesso a livros e saberes escolarizados, como afirma a estudante: “um pouco de arte, um pouco de história, sabe? E tal, eu vi ali” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN), e que busca dar a si e aos filhos acesso a essa produção social. Dessa forma, faz-se possível dizer que foi a partir da agência de sua mãe que Luíza Souza pôde se fazer e se ver como alguém que aprendeu a “ler cedo”. A referência ao “cedo” mais do que caracterizar uma criança em primeira infância “uns quatro, cinco anos de idade”, aponta o tempo dessa aprendizagem, que se deu no espaço familiar e antes da entrada para escola⁹⁴.

Na narrativa de Luiza Souza, há também referências a uma agência de sua parte: “E um dia eu ‘tava mexendo nas coisas e achei e comecei a ler – não foi ela que me deu, eu só achei e comecei a ler” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Esse trecho sugere um espaço familiar em que a estudante não só teria acesso aos materiais

⁹⁴ Situações como a narrada por Luiza Souza remetem à noção de famílias educógenas e foram observadas em outros estudos, como Castanheira, (1991, 1992); Castro (1976); Floud (1961); Rosa e Lordêlo (2009), entre outros.

escritos disponíveis, mas também poderia, por iniciativa própria, manipulá-los, satisfazendo sua curiosidade. Luiza Souza novamente se posiciona, agora como alguém que, desde cedo, busca conhecer por meio da leitura.

O momento relatado pela estudante é singular, tanto pelo fato de ser esta uma memória relatada por ela quando questionada sobre a leitura em sua vida, quanto pelos efeitos dessa memória em sua vida adulta. No trecho a seguir, ao apontar seu desejo por mudar seu curso superior – de Fisioterapia para Biblioteconomia –, Luiza Souza retoma sua relação com os livros, destacando em seu discurso o caráter transformador desse material:

Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN
 (02:11:45) Eu tive sempre referências, a princípio, de pessoas brancas. Né? Aí quando eu comecei a ter contato um pouco mais da História e ver que sim, existiam pessoas negras sensacionais que fizeram uma diferença gigantesca nas suas próprias áreas e no mundo, né, eu falei (+): “caramba! Qualquer que seja a minha área de formação, eu quero tocar pessoas, eu quero impactar pessoas de alguma maneira, sabe? Eu quero que a vida delas não seja a mesma” - positivamente, é claro. /.../
 (02:13:22) /.../ E quando eu penso agora, por exemplo, em Biblioteconomia, eu não consigo dissociar da educação e do poder transformador que a educação tem. Sabe? E a minha relação com os livros foi muito peculiar. E eu sei que não são só livros, é uma área muito maior né, a Ciência da Informação. Mas a gente ‘tá num século em que informação é uma coisa indispensável e ‘tá em todos os lugares. E se é um material tão precioso como esse, por que não trabalhar com ele pra mudar vidas? Pra fazer coisas legais acontecerem? É isso. Mudar o objeto de trabalho. De corpo humano:: ((Risos))
 Aí:: É isto!

Ao continuar sua narrativa, é possível confirmar como os primeiros anos de escolarização de Luiza Souza se misturam com sua tomada de atitudes em sua trajetória na universidade. Isso se mostra, por exemplo, quando a estudante se remete aos seus primeiros contatos com História e personalidades negras que causaram algum tipo de transformação social para justificar seu interesse em transformação social, não importando, para isso, a área de formação que ela viesse a seguir: “Aí quando eu comecei a ter contato um pouco mais da História e ver que sim, existiam pessoas negras sensacionais que fizeram uma diferença gigantesca nas suas próprias áreas e no mundo, né /.../” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN) e “Qualquer que seja a minha área de formação, eu quero tocar pessoas, eu quero impactar pessoas de alguma maneira, sabe? Eu quero que a vida delas não seja a mesma” - positivamente, é claro.” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Ao apontar a Biblioteconomia como uma possibilidade para a sua saída da Graduação em Fisioterapia, a estudante retoma sua relação com os livros, a partir de uma identidade leitora construída discursivamente desde a infância, que é associada ao caráter transformador da educação: “e quando eu penso agora, por exemplo, em Biblioteconomia, eu não consigo dissociar da educação

e do poder transformador que a educação tem. Sabe? E a minha relação com os livros foi muito peculiar” (Luiza Souza, 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN).

Já no trecho a seguir, é possível perceber que Junico, integrante do CERI, semelhantemente à Luiza Souza, do CCN, aponta uma vivência escolar impulsionada por relações familiares:

Junico, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG (00:43:00) Sempre fui (+) muito bem preparado pra isso, ti/ tinha os recursos, né, a minha família tinha os recursos pra me preparar bem pra isso (+) ((vestibular)) e, quando eu passei, eu:: esperava encontrar aquilo que eu já tava acostumado a conviver - eu vivia a vida da: da:: a vida da galera da escola particular aqui de Belo Horizonte e esperava encontrar isso, esperava encontrar meus colegas de escola, esperava ser bem aceito, esperava: (+). Não tinha uma consciência racial (+) importante ainda, sabia que eu era um pouco diferente, que eu era um dos únicos ((negros da sala)). /.../. Eu acho que eu tinha muitas expectativas, assim, sabe, mas é porque hoje a minha opinião mudou tanto, que eu fico... fica difícil de eu pensar o que eu pensava antigamente, sabe? Eu achava que (+)(+) ia ser ótimo, né? Faculdade de Medicina, ótimo, ia estudar, ia ser tudo de bom, depois eu ia formar, começar a trabalhar. /.../ Uma vida normal, mas que hoje eu considero (+) hoje eu considero uma (+) uma visão que eu tinha muito alienada, muito protegida e:: (+) muito fechada da realidade, da MINHA realidade. Eu:: hoje eu penso que eu vivi uma realidade que: (+) que não era totalmente minha. Não sei, eu não: não me via muito bem dentro do (+) eu não conseguia me diferenciar mesmo sendo diferente, entendeu? /.../

(01:13:38) /.../ Mas hoje eu sinto que eu tenho um grupo de apoio que eu posso (+) falar e eu tenho onde cair, entendeu? Por mais que eu:: que eu às vezes me sinta deslocado dentro da minha própria turma, eu penso na Olhos d’água, eu penso no M.V., eu penso no Marsha, eu penso na Januária. E eu sei que:: (+) mesmo não tendo o mesmo apoio dentro da minha turma, eu tenho esse apoio mais pra trás ou mais pra frente, no caso. /.../

(01:14:40) /.../ A consciência racial já tava aumentando, já tava... já tinha um pouco, mas eu tinha pouco conhecimento. E aí, quando ela ((Referência à Iara)) surgiu com a ideia de um grupo de estudos, pra mim foi assim: “é isso que eu preciso”. /.../

(01:15:10) /.../ Não, não, não neguei. Na hora que eu pensei que era isso que eu precisava. Eu preciso conhecer, eu preciso conhecer as outras pessoas negras da faculdade, eu preciso conhecer o que que é negritude, o que que é movimento negro, o que que é literatura negra, o que que é:: o conhecimento produzido por negros ou (+) o que vai ser eu lidar COM A POPULAÇÃO NEGRA. Então, pra mim foi assim, foi um alívio, foi respirar debaixo d’água quando eu consegui achar um rumo, entendeu?

Ao compararmos os trechos de ambos, é possível notar que eles se diferenciam quanto à classe econômica a que pertencem: enquanto Luiza Souza se posiciona como alguém com poucos recursos financeiros, Junico constrói a identidade de um sujeito da classe média: “tinha os recursos, né, a minha família tinha os recursos pra me preparar bem pra isso”; “eu:: esperava encontrar aquilo que eu já ‘tava acostumado a conviver – eu vivia a vida da: da:: a vida da galera da escola particular aqui de Belo Horizonte e esperava encontrar isso, esperava encontrar meus colegas de escola” (Junico, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG). De acordo com o estudante, a sua formação escolar se deu em um colégio particular

de elite, localizado na região Centro-Sul de Belo Horizonte, sendo o segundo ano do Ensino Médio cursado fora do Brasil.

Apesar do distanciamento econômico, ambos os estudantes apontam a família como os primeiros agentes de letramento, seja no acesso a livros encontrados em ambientes fora do lar, como Luiza Souza, ou na disponibilização de recursos materiais e financeiros, pela família de Junico. Ao longo de seu relato, Junico também constrói a identidade de alguém que “não tinha consciência racial”, que sabia que era “um pouco diferente”, “uns dos únicos” negros de seu ambiente escolar, mas, como ele afirma, sem que ele se aprofundasse na questão de seu pertencimento étnico-racial. O tom que o estudante usa em sua fala durante a entrevista ao falar sobre esse momento de sua vida revela um pesar, que pôde ser captado discursivamente em outro trecho:

Junico, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG (09:57) **Junico**: Também fui um adolescente sem consciência racial ou social quase nenhuma. Hoje em dia eu penso, eu olho pra trás às vezes até com sentimento de culpa, nesse sentido, mas (+) isso é outra história.

Juliana: Eram outros anos! ((risos)).

Junico. Eram outros anos. É: (+) exatamente.

No trecho anterior, do minuto 00:43:00, Junico utiliza o adjetivo “normal” para se referir à vida que pretendia levar ao estudar Medicina: “estudar, formar e depois, trabalhar”. Ao analisar essa referida “vida normal”, o estudante conclui que essa aparente normalidade estava em desacordo com sua realidade enquanto pessoa negra: “uma visão que eu tinha muito alienada” /.../ “muito muito fechada da realidade, da MINHA realidade. Eu:: hoje eu penso que eu vivi uma realidade que: (+) que não era totalmente minha. Não sei, eu não: não me via muito bem dentro do (+) eu não conseguia me diferenciar mesmo sendo diferente, entendeu?” (Junico, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG). Dessa forma, é possível inferir que o estudante, embora possua uma condição financeiramente privilegiada, relata um apagamento da discussão étnico-racial de sua trajetória escolar que lhe trazia um sentimento de não pertença ao ambiente em que vivia. A partir desse relato, outros agentes de letramento surgem em sua vivência, agora no Ensino Superior: os integrantes do CERI. Isso se mostra quando Junico faz referência à Iara como aquela que “surgiu com a ideia do grupo de estudos”, fazendo com que o estudante tenha dito para si mesmo: “é isso que eu preciso”. Interessante notar a relevância desse convite para a trajetória do estudante, o que se mostra pela repetição da palavra “não” por três vezes, para informar que ele não havia negado o convite feito por Iara, seguido da reflexão sobre seus interesses com o grupo: conhecer sobre pessoas negras.

O caráter de agência do letramento performedo pelo CERI como um grupo que torna presentes as identidades negras no espaço universitário é reforçado pelo estudante, dado que foi a partir do contato com o grupo que Junico pôde ter acesso à produção de conhecimentos pela população negra em setores como a literatura e o movimento negro. Mais ainda, é possível inferir que o caráter do CERI como agência de letramento, mais do que disponibilizar a ele e a outros estudantes o acesso a saberes e práticas sociais da população negra, fez com que ele pudesse ter um sentimento de pertença à Universidade que ele não havia sentido ao longo de sua trajetória escolar, o que se mostra pelo uso de expressões como “respirar debaixo d’água” ou em construções como “ter um grupo de apoio”. O CERI, então, é apontado pelo estudante como o espaço que oferece a ele oportunidades de aprendizagem de ordem diversa, dentre elas, a lidar com a população negra em sua prática profissional, o que é enfatizado discursivamente pelo estudante tanto no trecho: “preciso conhecer o que que é negritude, /.../ o que vai ser eu lidar COM A POPULAÇÃO NEGRA” /.../ (Junico, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG). Já no trecho seguinte, Junico aponta o CERI como responsável por ter modificado suas aspirações profissionais:

Junico, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG (01:56:20) uma coisa que eu afirmo com muita facilidade é que o CERI mudou muito a minha forma de ver o meu futuro profissional. Eu sempre pensei em sair do Brasil, aprender (+) eu sempre quis ser cirurgião, continuo querendo, mas aprender as melhores técnicas, aquela coisa de cirurgia robótica, operar nos Estados Unidos ou na Europa. E estar no CERI e entrar em contato com as pessoas que eu tive no CERI e com os pacientes que eu tive (+) com o jeito diferente que eu consegui ver os pacientes com o CERI, eu percebi que, apesar de eu ainda gostar desse (+) (+) do aprimoramento técnico e tudo mais, as pessoas dos Estados Unidos, Europa, etc., não são as pessoas que eu quero tratar. As pessoas que eu quero tratar não são essas, as pessoas que eu quero tratar estão aqui. São pretas, pobres. E agora, me assumir como filho do SUS me mudou, assim - o meu percurso profissional, sabe.

No trecho destacado, o caráter de agência de letramento, capaz de influenciar nas escolhas profissionais dos sujeitos, é ressaltado pelo estudante: segundo Junico, o CERI foi responsável por ter “mudado muito” a forma como ele vê seu futuro profissional, possibilitando a ele um “jeito diferente de ver os pacientes”. Mais ainda, é possível inferir que a atuação do CERI na Universidade cobre uma lacuna deixada por esta nas práticas de letramento a que os estudantes podem ter acesso ao longo do curso, auxiliando, nesse caso, em possíveis consequências que vão além do espaço da Universidade: de acordo com Junico, após sua vivência no CERI, ele não pensa mais em emigrar para os Estados Unidos ou para a Europa, mas em ficar no país para tratar pessoas “pretas e pobres”. Dessa forma, é possível inferir um caráter de transformação social

exercido pelo grupo e que influencia, inclusive, na possível disponibilidade de profissionais nos centros de saúde pública disponíveis para população negra e de baixa renda.

Ao final de seu relato, o estudante utiliza uma metáfora familiar para se referir à influência do CERI em sua prática profissional: ter se assumido “filho do SUS (Sistema Único de Saúde)”. Nessa construção discursiva, é possível notar uma movimentação que parte de uma nova construção identitária evidenciada pelo uso do verbo “assumir” em seu percurso profissional. Outra associação possível é a relação de familiaridade, acolhimento e pertença em relação ao Sistema Único de Saúde evocado pela construção “filho do SUS”.

Nos dois trechos seguintes, apresento os relatos de Oliveira G. e C.B., ambos do CCN. A partir de suas narrativas, é possível notar que os estudantes fazem referência aos espaços educacionais socialmente privilegiados ocupados por eles ao longo da Educação Básica e a relação dessas vivências pretéritas com seu pertencimento ao espaço acadêmico:

Oliveira G., 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN (01:34:27) Apesar de ter estudado em escola particular, eh (+) apesar de ser de classe média, mesmo assim eu sentia que não era o meu lugar ((universidade)). Não sei, mas os primeiros meses foram MUITO difíceis. Tinha uma sensação de desamparo muito grande, de tipo assim, de como que eu fui passar aqui. Que:: que não era pra mim. De que as outras pessoas que estavam ali eram muito mais inteligentes (+) E: (+) é isso. E:: e mesmo assim, mesmo vindo dessa realidade socioeconômica, aquelas pessoas pareciam de outro mundo. /.../ Éh (+) Mas (+) Isso, assim (+) Essa sensação que esse lugar trouxe ((Encontro Nacional dos Estudantes e Coletivos Negros)), não tinha como sair da mesma forma, porque é uma sensação muito diferente, de pertencimento, de tudo.

No relato de Oliveira G., é possível notar um sentimento de não pertencimento ao espaço acadêmico, sentimento este que só veio a se modificar quando a estudante participou de um encontro nacional de estudantes negros. Assim, chama a atenção o uso do advérbio “apesar de” pela estudante para enfatizar que o fato de ela ter advindo de uma condição socioeconômica privilegiada e de ter estudado na rede privada não havia lhe garantido o sentimento de pertencimento ao espaço universitário. Assim, o referido advérbio na construção discursiva da estudante (apesar de) aponta que a caracterização “ser de classe média e ter estudado na rede privada de ensino” eram elementos que, supostamente, validariam o pertencimento de outros estudantes ao espaço universitário. Dessa forma, a estudante constrói uma imagem da universidade em que estuda como um local que seria voltado para um público específico: das classes socialmente privilegiadas, advindas da rede privada de ensino e branco.

A partir do relato de Oliveira G., é possível notar que a sua entrada na universidade foi vivida com um sentimento de desamparo frente a outros estudantes e dos quais ela se distancia discursivamente (“aquelas pessoas”), com os quais não se identificava a partir de um sentimento

de subalternidade. Dessa forma, o fato de Oliveira G. se reconhecer socialmente como negra traz à tona uma memória histórica de um não pertencimento dessa população às agências formais de letramento: “as outras pessoas eram mais inteligentes”, “pareciam de outro mundo”. O sentimento de não pertença é redefinido no contato da estudante com grupos de estudantes de militância negra que, nesse caso, cumprem um papel social de favorecer a ela ferramentas para o seu pertencimento ao espaço acadêmico: “é uma sensação muito diferente, de pertencimento, de tudo” (Oliveira G., 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN).

O relato de C.B. destacado a seguir completa os sentidos da narrativa trazida por Oliveira G. Por essa perspectiva, chama a atenção o fato de que sua classe econômica, que o favoreceu ter estudado em uma escola tradicional e confessional da região metropolitana de Belo Horizonte, também não o havia garantido o sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico, ao chegar ao Ensino Superior na UFMG:

C.B., 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN

(00:26:34) Na sala tem o grupinho das ricas, e tem o grupinho dos pretos, assim, e:: aí: (+) enfim, conforme foi passando o curso, dinâmicas foram acontecendo assim, mas o que ‘tava posto era essa divisão clara. De quem veio das escolas particulares, e de quem era branco, e quem veio das escolas públicas e era negro, assim. Era uma divisão muito (+) muito perceptiva, assim.

Juliana: Onde você ficava, já que você veio da escola privada?

C.B.: Ah, eu ficava no dos pretos. Porque por mais que eu tivesse vindo de escola particular, eu me identificava muito mais com as pessoas negras do que com as brancas. /.../ Então houve essa divisão, assim. Eu acho que isso foi uma das coisas que (+) por mais que, de certa forma, é esperado, porque isso acontece sempre, foi algo que, quando a gente vivencia, ‘cê se surpreende assim. Porque, “ah, porque negros tão acessando a universidade, conquista de espaço, integração, não sei o quê”, mas na verdade (+) as violências, elas ainda se reproduzem aqui dentro. Então, a partir do momento em que você sofre todas essas violências, existem mecanismos de defesa também, muitas vezes é você se juntar com os seus e aí isso (+) essa união entre as pessoas negras aqui dentro, também é uma forma de:: se defender de todas as (+) de processos de violência que vêm desde a infância e que se reproduzem aqui dentro também. /.../ E aí: (+) traz um espaço de acolhimento que, pra mim, é muito significativo. Sempre que eu tô em atividade com pessoas negras, me traz um sentimento de pertencimento muito grande e de (+) e de luta também, pra sobrevivência mesmo.

Em seu relato, o estudante afirma haver uma divisão racial e econômica na sala de aula, e que, nessa divisão, ele se posicionava no “grupinho dos pretos”, já que era nesse grupo que C.B. encontrava elementos de afinidade. Assim, ao passo que Oliveira G. utiliza o advérbio “apesar de” para sugerir que a questão da classe não lhe garantia um sentimento pleno de pertença à universidade, no caso C.B. essa função é cumprida por meio articulador “por mais que”. Em seguida, o estudante retoma um discurso divulgado especialmente pela mídia sobre o maior acesso à universidade pela população negra, para apontar que, a despeito do ingresso, há a persistência de violências de cunho étnico-racial nas universidades: “Porque, “ah, porque negros

tão acessando a universidade, conquista de espaço, integração, não sei o quê”, mas na verdade (+) as violências, elas ainda se reproduzem aqui dentro” (C.B., 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). A partir do exposto, o estudante aponta a criação de grupos de militância negra como o CCN com uma proteção: “mecanismos de defesa”, “reação à exclusão”; e um espaço de pertencimento ao ambiente universitário: “espaço de acolhimento”. Ao finalizar seu relato, o estudante associa seu sentimento de pertença nas atividades desenvolvidas por grupos de militância negra aos substantivos “luta” e “sobrevivência”. Como demonstrado ao longo desta tese, é possível inferir que o uso desses termos não ocorre de maneira fortuita, mas traz sentidos históricos voltados para a busca da população negra pelo reconhecimento de sua humanidade e cidadania, o qual perpassa o acesso às práticas escolarizadas de letramento e à sobrevivência tanto física quanto de seus saberes e culturas.

5.1.2 Pertencimento e acesso a práticas de letramento acadêmico

A seguir, apresento reflexões feitas por A.R.M, e J.C.S. sobre como se sentem em relação aos espaços em que transitam ou ocupam na Universidade. Ao discorrerem sobre como assimilam essa questão, A.R.M, e J.C.S. contribuem para que possamos tomar contato com uma percepção por parte desses estudantes de ausência de pertencimento ao espaço acadêmico, somada a uma busca por suprir essa falta baseada em sua participação em espaços como o CCN:

A.R.M: 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN
 (01:02:15) Aqui eu nunca tive esse sentimento - até hoje, eu não tenho esse sentimento de pertencimento na universidade. /.../
 (01:02:21) /.../ Éh, (+) não. A não ser nesses espaços (+) ((referência ao CCN)). Mas, se eu estou andando sozinho, assim, eu não vejo isso aqui como MEU, sabe?
 (01:03:20) /.../ Essa consciência mesmo, assim; porque foi me batendo muita coisa assim, muita coisa foi fazendo sentido assim, foi ligando os pontos. A partir disso, e aí ‘cê vê uma coisinha aqui (+) e: (+) você começa a pesquisar, ir mais atrás; e as próprias conversas, assim, as conversas que eu tenho com as pessoas aqui, me enriquecem muito, é muito essa coisa de transmissão oral, sabe? Trocando ideia com o pessoal, eu sempre me atino pra alguma coisa.

Em sua fala, A.R.M. afirma não ter o sentimento de pertença à Universidade, mesmo já tendo cursado alguns semestres do curso da Graduação em Sistemas de Informação, nas ciências exatas, e de já estar em um período avançado no curso de Comunicação Social⁹⁵. Essa relação temporal é relevante, dado que permite realizar um contraponto entre o tempo de permanência

⁹⁵ As informações sobre o período de Graduação que cada estudante cursava ao longo do campo, bem como as referências se algum deles já havia iniciado alguma outra Graduação na UFMG estão presentes no capítulo 3 da tese.

do estudante na UFMG e o fato de ele sentir que seu pertencimento à instituição se vincula a espaços como o CCN: “até hoje, eu não tenho esse sentimento de pertencimento na universidade. /.../ A não ser nesses espaços” (A.R.M: 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). A partir desse tempo vivido na Universidade, o estudante se posiciona como alguém que se atenta para o que está a sua volta: “cê vê uma coisinha aqui (+) e: (+) você começa a pesquisar, ir mais atrás” (A.R.M: 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN), e, a partir das observações das relações sociais desenvolvidas nesse espaço, A.R.M. estabelece o seu pertencimento acadêmico a partir do CCN: “A não ser nesses espaços” (A.R.M: 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN) em relação a outros ambientes da universidade “se eu estou andando sozinho, assim, eu não vejo isso aqui como MEU, sabe?”.

A partir da definição dos espaços de militância negra como espaços de pertencimento, A.R.M. aponta o caráter de agência de letramento que o CCN exerce para ele: “as conversas que eu tenho com as pessoas aqui, me enriquecem muito, é muito essa coisa de transmissão oral, sabe?” (A.R.M: 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). É interessante notar que ele escolhe a expressão “transmissão oral” ao fazer referência às situações sociais das quais participa em espaços como o CCN. Essa escolha discursiva acrescenta conotações à identidade que o estudante constrói para si na situação de entrevista e para seus colegas, integrantes do grupo, posto que tal expressão remete a recursos utilizados pela população negra brasileira, desde o período da escravidão, ao se valer da tradição oral para repassar práticas de letramento.

Semelhante ao exposto por A.R.M., no trecho seguinte, J.C.S., também integrante do CCN, aponta discursivamente um sentimento de não pertença à Universidade, o que se mostrou por meio de uma relação distanciada entre ela e os docentes, resultando num sentimento de impossibilidade de se tornar uma professora universitária:

J.C.S: 3ª entrevista com o CCN – 16/09/2019, Espaço 104, centro de Belo Horizonte (00:13:20) porque aí eu fui percebendo também que talvez aquele lugar lá deles, de professores de universidade: (+) de pesquisadores, talvez não fosse pra mim, assim. E aí eu desisti do bacharelado, mudei pra licenciatura e terminei na licenciatura o meu curso. /.../ (00:17:36) /.../O objetivo do CCN era pra deixar pessoas (+) primeiro, deixar os estudantes negros - calouros e veteranos - confortáveis, né? Um espaço pra po:: pra ter um (+) pra sentar, pra conversar, pra circular num espaço que os estudantes se sentissem pertencidos, que tivessem apoio emocional, intelectual, onde eles encontrassem pessoas que passassem por questões parecidas e aí encontrar forças. No primeiro momento era isso, no segundo era promover pesquisas, estudos pra gente se fortalecer também academicamente.

Em seu relato, J.C.S. aponta um distanciamento em relação aos docentes da Universidade, marcado pelo uso de termos como “aquele” e “deles”: “talvez aquele lugar lá deles, de professores de universidade, de pesquisadores, talvez não fosse pra mim” (J.C.S: 3ª entrevista com o CCN – 16/09/2019, Espaço 104, centro de Belo Horizonte). No relato da estudante, é possível notar que esse sentimento de não pertença foi construído ao longo de sua vivência acadêmica, dado que ela faz uso da construção “fui percebendo”. A percepção de que não haveria um lugar para ela como futura professora da Universidade leva-a a desistir do bacharelado e terminar o curso na licenciatura. Em contraposição, a imagem do CCN construída pela estudante é de um lugar de conforto e pertencimento, em que acontecem relações de ordem interpessoal cotidianas, como “sentar e conversar”, apoio de ordem “emocional e intelectual”, e um espaço para o desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico, como o “desenvolvimento de pesquisas” e estudos, o que aponta para o caráter de agência de letramento desempenhado pelo grupo. O sentimento de vinculação às práticas de letramento acadêmico a partir do CCN vivenciado por J. C. S. se mostra a partir da expressão “pra gente”, ao final do seu relato. Assim, enquanto a estudante se sente distanciada do universo de professores universitários por meio de expressões como “aquele” e “deles”, ao falar do objetivo do CCN a estudante se inclui por meio da expressão “pra gente”: “no segundo era promover pesquisas, estudos pra gente se fortalecer também academicamente” (J.C.S: 3ª entrevista com o CCN – 16/09/2019, Espaço 104, centro de Belo Horizonte). Na seção a seguir, busco analisar o sentido do CCN a partir do olhar de Julien Joseph, integrante estrangeiro do CCN.

5.1.3 O CCN como agência de letramento para a compreensão das relações raciais brasileiras

No trecho seguinte, Julien Joseph, que finalizava a Graduação em Comunicação Social em 2019, intercambista do Haiti, discorre sobre como, para ele, e para outros estudantes, o CCN se constitui como um espaço social em que são criadas oportunidades de aprendizagem sobre o que é ser negro no Brasil e as relações raciais aqui desenvolvidas. Ao refletir sobre esse aspecto, Julien Joseph traz elementos de seu cotidiano dentro e fora da universidade:

Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN (00:20:38) E fora ((da universidade)), é outra realidade, as pessoas (+) às vezes a pessoa me vê, ‘tá fugindo de mim. Eu comecei a me questionar sobre isso, mas eu não consegui encontrar uma resposta (+) pra isso. E aí comecei a procurar éh (+) onde eu via alguns alunos negros que tão falando sobre questão racial, eu comecei a procurar mesmo, no curso, alguns matérias que fala sobre questão racial, que tá questionando isso. E aí, a partir disso, encontrei alguns alunos que tá fazendo debate sobre isso e aí eu comecei a participar alguns coletivos, e aí começar ((palavra incompreensível)) questão, porque

uns dos momentos marcantes nesse processo é porque eu fui parado pela polícia duas vezes. E aí, quando eu falei que eu sou estrangeiro, eu vi uma reação diferente, o tratamento foi diferente, pediu desculpa. Isso me mata, eu falei (+) “uai, eu tenho que procurar isso pra saber o que é ser negro no Brasil”. Depois, eu cheguei em casa e falei: “eu vou voltar na universidade e vou começar a perguntar pros meninos que ‘tava no mesmo curso comigo”. Quer dizer, pro A.R.M., que eu ‘tava conversando muito sobre isso com o A.R.M. E aí o A.R.M, o ((irmão de A.R.M.)), começou a me chamar pra participar desses coletivos e aí comecei a entender um pouco essa realidade. E aí até hoje que tô no CCN acompanhando algumas atividades. /.../

(01:01:26) /.../ é o espaço que... tipo, é o espaço que os estudantes (+) (+) eh:: imigra pra entender alguns problemas da sociedade e também da universidade. Tipo, às vezes a gente fala: “ah, quando a gente tá a contextualizar o deslocamento de um imigrante ou de um refugiado, a gente vai pra problema social, política, o que leva as pessoas a imigrar pra um lugar”. Então eu acho que o CCN tem essa função de que os alunos mesmo desloca do contexto da universidade, que é uma universidade de padrão branca, de vir pra cá pra contextualizar o corpo dele dentro da universidade e entender por que eles tão aqui. Então, pra ter a resposta pra isso, a gente aqui conversa entre nós e a gente tá tentando dar uma resposta sobre a dificuldade que a gente encontra na universidade./.../ Mas aqui a gente conversa. Então, eu já conheço alunos intercambistas – a gente sempre chama ele vir pra cá, pra conhecer (+) que lá na:: na Engenharia nunca fala sobre questão racial. Então, vem pra cá, pra ele é algo que ele vai entender se ele tá no ônibus, alguém não quer sentar perto dele, que uma pessoa branca, tem espaço (+) aqui dá uma resposta pra entender esse fenômeno, entendeu? Então pra mim, além de um espaço de luta, de resistência dentro do *campus*, mas é um espaço de formação também - pra quem que vem fora, que não conhece essa realidade racial que existe, tem que procurar. Até, eu sempre falei para os alunos que sempre integram no:: no PEC-G, que às vezes vem da África: na recepção a gente passa aqui pra conhecer o espaço, vem pra cá, pra conversar com os meninos ((integrantes do CCN)) pra conhecer, discutir a questão racial, tudo.

No início desse excerto, Julien Joseph aponta que a realidade que ele vivia fora do *campus* universitário era diferente daquela vivida nesse espaço, sem que ele pudesse, de pronto, entender essa diferença: “E fora ((da universidade)), é outra realidade, as pessoas (+) às vezes a pessoa me vê, ‘tá fugindo de mim” ou “uns dos momentos marcantes nesse processo é porque eu fui parado pela polícia duas vezes” (Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). A partir dessa vivência, é possível inferir que Julien Joseph possivelmente não havia experimentado em seu país de origem, que é de maioria negra, as formas de discriminação com que se deparou no Brasil, especificamente, em Belo Horizonte. Dessa forma, o estudante aponta que buscou meios para compreender essa realidade, fosse em disciplinas de seu curso, como aponta o trecho: “eu comecei a procurar mesmo, no curso, alguns matérias que fala sobre questão racial” (Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN), fosse entre os estudantes que estavam à volta dele e que o convidaram a conhecer grupos de estudantes negros na Universidade: “encontrei alguns alunos que tá fazendo debate sobre isso e aí eu comecei a participar alguns coletivos” (Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Nesse sentido, Julien Joseph constrói para si uma identidade de sujeito agente, que percebe a realidade a sua volta e busca meios para compreendê-la, como nos trechos:

“uai, eu tenho que procurar isso pra saber o que é ser negro no Brasil” (Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN) ou “eu vou voltar na universidade e vou começar a perguntar pros meninos que ‘tava no mesmo curso comigo” (em referência à A.R.M. e outros dois estudantes negros do curso de Comunicação Social) (Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). A identidade de estudante estrangeiro se mostra na construção discursiva de Julien Joseph, quando este utiliza termos como “imigra”, “imigrante”, “refugiado”, para apontar o CCN como o espaço em que estudantes estrangeiros encontram recursos para entender problemas da sociedade brasileira: “ah, quando a gente tá a contextualizar o deslocamento de um imigrante ou de um refugiado, /.../ Então eu acho que o CCN tem essa função de que os alunos mesmo desloca do contexto da universidade, /.../ pra contextualizar o corpo dele dentro da universidade e entender por que eles tão aqui” (Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). A partir do exposto, a caracterização do CCN como uma agência de letramento se faz visível, dado que o estudante aponta o grupo como o espaço em que estudantes negros brasileiros e estrangeiros vão para “contextualizar seu corpo” na universidade. Mais ainda, a relação com o pertencimento proporcionado pelo espaço do grupo pode também ser inferida, já que nele são proporcionados meios para estudantes negros estrangeiros entenderem as razões que os levam a estar em um espaço como o CCN. A partir desse relato, percebe-se que, tendo em vista o histórico de alijamento da população negra dos espaços formais de educação no país, a questão do pertencimento e de adequação a esses ambientes não se trata de algo dado, mas construído a partir de uma compreensão das relações raciais localmente desenvolvidas.

Ao continuar sua caracterização do CCN, Julien Joseph aponta outros elementos que corroboram para definição do grupo como agência de letramento. Essas informações abarcam desde a criação de ambientes de conversa, como também destacou J.C.S., até um “espaço de luta e resistência dentro do *campus*”. Mais ainda, o estudante aponta o CCN como espaço de formação para “quem vem de fora”, o que faz com que Julien Joseph assuma novamente uma posição de agente, por meio de convites a outros estudantes estrangeiros a conhecer o CCN e discutir a questão racial brasileira, muitas vezes desconhecida de muitos estudantes estrangeiros: “Então, eu já conheço alunos intercambistas – a gente sempre chama ele vir pra cá, pra conhecer (+)”(Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Mais uma vez, a função do CCN como uma agência que permite a estudantes negros brasileiros e estrangeiros compreenderem as relações raciais brasileiras é retomada por Julien Joseph, a partir da exemplificação de situações cotidianas vividas por pessoas negras brasileiras, mas que o estudante provavelmente não vivenciava em seu país de origem: “Então, vem pra cá, pra ele

((estudante estrangeiro da Escola de Engenharia)) é algo que ele vai entender se ele tá no busão, alguém não quer sentar perto dele, que uma pessoa branca, tem espaço (+) aqui dá uma resposta pra entender esse fenômeno, entendeu?” (Julien Joseph, 2ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN). Nos trechos a seguir, continuo a discussão sobre a função dos grupos de militância negra na compreensão das relações raciais, agora, a partir da experiência de estudantes brasileiros do CERI, tendo em vista que a discussão sobre saúde permeia as atividades desenvolvidas nesse grupo.

5.1.4 O CERI como agência de letramento: a viabilização da permanência e a democratização do acesso à Universidade para estudantes e a comunidade em geral

Os trechos de entrevista apresentados a seguir são de integrantes do CERI, Januária, Iara, Marsha, Olhos d’água e M.V. Por meio dos relatos dos estudantes, é possível perceber que os sentidos da existência do grupo passam desde o reconhecimento das identidades negras no espaço da Faculdade de Medicina, a criação de espaços de pertencimento entre estudantes negros, até a disponibilização de discussões sobre relações raciais e saúde não apenas entre seus integrantes, mas também para a comunidade interna e externa da Universidade. O primeiro excerto foi retirado da entrevista com a estudante Januária, que busca rememorar os momentos iniciais de criação do grupo:

Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina
(00:49:11) Acho que foi a Iara que deu a ideia, né? Porque a gente:: porque ela falou assim (+) “ai, eu sinto uma necessidade de discutir sobre negritude”. Não só de discutir, mas assim, de discutir e aprender, sabe? Ter (+) acho que um discurso mais qualificado, estudar (+) estudar pessoas negras, sabe? Falas de de:: estudiosos negros - que isso a gente não tem, a gente aprende sempre assim, com aquele viés branco. E ela falou assim (+) “por que isso? Por que a gente não se organiza e traz textos e materiais produzidos por pessoas negras pra gente se empoderar e pensar e discutir saúde?” E discutir na sala, sabe? O professor que acha que não é importante, por exemplo, marcar a raça do paciente, sabe? E aí acho que surgiu mais ou menos nesse contexto (+) assim. Acabou que a gente expandiu pra falar não só da Saúde, mas, sei lá, de questões afetivas, de: do negro na universidade, tipo assim, vários temas.

A partir do trecho da entrevista de Januária, é possível notar que a estudante faz uso de um discurso indireto para relatar uma conversa em que Iara, integrante do CERI, é apontada como a idealizadora do grupo e convida os colegas em seu entorno para a criação do mesmo. Assim, Januária desvela que o caráter de agência de letramento do grupo foi pontuado desde sua gênese, ao relatar que Iara havia dito aos colegas sobre a necessidade de se criar um grupo não só para discutir, mas também para “aprender”, “estudar pessoas negras” e adquirir um “discurso

mais qualificado” sobre relações raciais. Dessa forma, na construção inicial do CERI, a narrativa de Januária deixa perceptível que o grupo buscava, também, disponibilizar entre seus participantes textos e materiais produzidos por pessoas negras com vistas à discussão de saúde em sala de aula, como demonstrado no trecho: “Por que a gente não se organiza e traz textos e materiais produzidos por pessoas negras pra gente se empoderar e pensar e discutir saúde? E discutir na sala, sabe? O professor que acha que não é importante, por exemplo, marcar a raça do paciente, sabe?” (Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). A partir do trecho destacado, uma das principais características da agência do grupo se faz visível: a inclusão da temática racial na discussão sobre saúde, bem como a busca por afirmar a identidade negra dos pacientes durante a prática clínica dos estudantes.

Outra questão relevante destacada por Januária sobre a agência do CERI diz respeito às questões que vão além das práticas sociais comuns ao curso de Medicina, mas que correspondem à dimensão do afeto: “Acabou que a gente expandiu pra falar não só da Saúde, mas, sei lá, de questões afetivas, de: do negro na universidade, tipo assim, vários temas” (Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). No mesmo sentido, o trecho de Marsha destacado a seguir compõe a dimensão do afeto apontada por Januária:

Marsha, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina

(00:51:57) eu acho que:: que a gente se unia, tipo assim, acho que até um pouco pra gente se ver um pouquinho assim (+) um ao outro no começo. A ideia do grupo do começo era “ah, vamos almoçar junto” - a gente sentava e conseguia almoçar todo mundo junto. Nunca que deu muito certo, mas (+) Aí era isso, de ter essa coisa do afeto, de troca de experiência. Tanto que o primeiro encontro o nosso foi (+) pelo menos o primeiro oficial, né, que eu lembro, assim, era aquele sobre falar como você se descobriu negro, pra gente se ver um ao outro, assim - até porque tem pessoas que estão no processo ainda de se entender enquanto negros. E cada um tem o seu ritmo, né, diferente.

O trecho da entrevista de Marsha complementa o discurso de Iara demonstrado anteriormente por Januária, dado que, para além da discussão sobre saúde, o estudante aponta ainda a dimensão do afeto e do pertencimento envolvida na criação do CERI. Essa questão se mostra tanto na possibilidade de se inferir a quantidade reduzida de estudantes negros e negras no curso de Medicina, como em: “a gente se unia, tipo assim, acho que até um pouco pra gente se ver um pouquinho assim (+) um ao outro no começo” ou “A ideia do grupo do começo era ‘ah, vamos almoçar junto’” ou ainda, no trecho: “Aí era isso, de ter essa coisa do afeto, de troca de experiência”. (Marsha, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da

Faculdade de Medicina). Por essa via, é possível notar que os estudantes agenciam seu pertencimento acadêmico, tornando, inclusive, essa dimensão das afetividades e o descobrimento das identidades negras um evento de letramento, como demonstra o trecho: “Tanto que o primeiro encontro o nosso foi (+) pelo menos o primeiro oficial, né, que eu lembro, assim, era aquele sobre falar como você se descobriu negro, pra gente se ver um ao outro, assim - até porque tem pessoas que estão no processo ainda de se entender enquanto negros” (Marsha, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina).

Já nos dois trechos a seguir, de Iara e Olhos d’água, a questão do pertencimento surge novamente, seja como na formação de “redes”, como afirma Iara, seja como “fortalecimento” e “ajuda” nas palavras de Olhos d’água. A seguir, apresento cada um desses trechos:

Iara, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG (00:53:07) /.../ Aí quando eu encontrei com eles (eu encontrei primeiro com a Olhos d’água, a Olhos d’água me apresentou pro resto do pessoal), eu falei: “gente, vamo criar um grupo?” E o pessoal já ‘tava meio com essa ideia, sabe, e tudo mais. Tinha gente que queria que fosse um grupo de estudo e aí foi acontecendo. /.../ (01:02:57) /.../E: é uma rede que as pessoas brancas têm e que a gente (+) Eu, pelo menos, né, falo por mim. Até então, antes do CERI, eu vivia, tipo assim (+) na solidão lá, eu não tinha essa rede, eu não tinha interesse nas coisas, não sabia nem o que que ‘tava acontecendo na faculdade. (+) E aí com o CERI a gente forma a nossa rede também, sabe?

Uma dupla finalidade do CERI é possível de ser notada: como “grupo de estudos” e como “rede”, possibilitando aos estudantes meios para conhecer “o que está acontecendo na faculdade” e de buscar saberes relativos à construção de letramentos acadêmicos, como possibilita um grupo de estudos. Essa mesma relação é possível de ser notada no trecho de Olhos d’água a seguir:

Olhos d’água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG (01:04:54) os meninos ((integrantes do CERI)) me ajudam muito porque, tipo assim, eu ‘tava até falando com os meninos, eu não achava que seria possível, por exemplo, eu fazer liga (+) ou iniciação, isso pra mim não era uma possibilidade. Eu ficava tipo assim: “velho, eu não vou ter tempo, eu tenho meus trampo no bairro. É foda TUDO, desde ficar aqui até tarde, eu não vou ter grana pra voltar pra casa. TUDO, sabe?” E aí agora, eu fico: “hum, vai dar, acho que vai dar, sabe?” E:: essa possibilidade tanto de fortalecer como ser fortalecido foi uma coisa muito interessante pra mim, porque, tipo assim me deu esperança no curso, na verdade, sabe? Porque era como se eu ficasse sempre olhando pra frente pra anular o que eu ‘tava vivendo e não ficar me machucando muito. Agora eu sinto que eu posso viver mais, assim.

No trecho destacado, Olhos d'água destaca o modo como o CERI possibilitou que ela buscasse meios para acessar recursos da Universidade, como as chamadas *ligas*⁹⁶ ou uma iniciação científica. De acordo com a estudante, ela achava que “isso não seria possível” por “falta de tempo” devido às suas atividades no bairro, ou por “falta de dinheiro” para voltar para casa mais tarde. Por essa via, foi a partir de um fortalecimento de sua presença na Universidade, a que ela atribui aos “meninos” do CERI, é que a estudante pôde vislumbrar esperança em sua Graduação. A partir desse relato, o caráter de agência de letramento do CERI fica visível, por exemplo, por meio do acesso a determinados saberes viabilizados pelo centro de estudos, junto de seu caráter mediador de informações entre a Universidade e seus estudantes negros. Tal mediação ocorre por meio da divulgação de informações de atividades acadêmicas entre seus membros e participantes, bem como pelo empoderamento destes para que possam acessar recursos disponíveis na academia.

Já no trecho seguinte, M.V. aponta que o caráter do CERI como uma agência de letramento, em que a questão do pertencimento se faz presente, inclui, por consequência, profissionais graduados, da área da saúde ou não, e que se encontram na busca por informações, muitas vezes, não disponibilizadas pelas instituições:

M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina

(00:56:22) Então assim, o fato de isso, sabe? ((faz um som para expressar surpresa)) “Ooohh!! tem um grupo de estudantes negros da Medicina fazendo alguma coisa?” E isso também chama as pessoas por si só, sabe? Tipo, “ah, vamo ver qual é que é que tá acontecendo lá”. E alguns espaços foram muito qualitativos mesmo, às vezes a gente fez um rolê muito foda e era chamativo pra pessoas irem, né? Mas eu acho que é meio que isso assim, as duas coisas (+) a discussão qualificada que gente de fora, às vezes muitos profissionais da saúde também, né? Tipo, a gente já viu professora de escola vir, psicólogas, gente formada da área da saúde que veio porque sente falta dessa discussão e aí viu aqui um lugar que isso acontecia, assim.

Ao trazer para seu relato o discurso atribuído a terceiros, “Ooohh!! tem um grupo de estudantes negros da Medicina fazendo alguma coisa?” M.V. deixa entrever que o fato de haver estudantes negros realizando atividades em um curso de Graduação majoritariamente branco e elitizado, como Medicina, já se configura, por si só, como um elemento atrativo para pessoas de dentro e de fora da Universidade, que acabam buscando conhecer o teor das discussões empreendidas pelo grupo. Dessa forma, é possível inferir que o CERI cria espaços de pertencimento não apenas para os estudantes negros e indígenas da referida unidade acadêmica,

⁹⁶ As Ligas são associações que visam o aprofundamento de conhecimentos em determinado campo de estudos na Graduação, coordenada por docentes e discentes. À época das entrevistas, Junico era coordenador discente da Liga de Cirurgia Geral.

mas também para sujeitos de outros campos do saber e grupos sociais que tenham interesse no debate sobre saúde e vejam no grupo uma porta de entrada. Mais ainda, a presença de profissionais formados nas reuniões do CERI, como demonstra o trecho: “a gente já viu professora de escola vir, psicólogas, gente formada da área da saúde que veio porque sente falta dessa discussão e aí viu aqui um lugar que isso acontecia, assim” (M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina), aponta, novamente, para uma agência do grupo que se expande para limites que vão além do espaço físico das salas de aula da Universidade. Assim, é possível perceber a criação um caráter mediador entre universidade e a comunidade externa, já que, por meio das ações do grupo, estudantes e profissionais buscam suprir uma demanda do campo da formação em saúde, que supostamente não vem sendo preenchida por pelas instituições.

A análise das transcrições das entrevistas realizadas com integrantes do CCN e CERI permitiu compreender como a questão do pertencimento foi tematizada por meio de formas diversas, o que se deu, por exemplo, por meio de palavras de sentido semelhante, como “acolhimento” e “conversa”, “resistência”, “sobrevivência”, “ajuda”, entre outras. Importa ressaltar, por meio da investigação dos relatos, que essa questão do pertencimento se mostrou relevante não apenas entre estudantes com poucos recursos financeiros, mas também entre aqueles pertencentes a classes sociais economicamente privilegiadas. Tal perspectiva confirma o que movimentos negros no Brasil têm afirmado ao longo de anos: as desigualdades no Brasil não derivam apenas da classe social, como se convencionou pensar a partir de uma construção ideológica do mito da democracia racial, mas, sobretudo, de raça, já que é justamente a raça um forte estruturante das relações econômicas do país.

Outro elemento que se mostrou relevante nessas análises foi que a questão do pertencimento se fez, de modo geral, por meio da realização de atividades que colocavam em cena o caráter dos integrantes dos grupos como agentes de letramento, fazendo com que os próprios grupos, por consequência, adquirissem o caráter de agência de letramento: fosse por meio de conversas que trouxesse à tona um caráter de “transmissão oral”, fosse por meio da disponibilização de informações sobre relações raciais no Brasil, pela mediação exercida entre estudantes negros e a Universidade (possibilitando a esses estudantes o acesso aos recursos da academia) ou ainda, na possibilidade de que estudantes negros pudessem compreender os sentidos de se ter e assumir uma identidade negra, seja na universidade ou nas relações sociais de forma mais ampla.

Nesse sentido, a análise de dados apresentada permitiu inferir que as categorias agência e identidade não apenas se mostraram relevantes para a compreensão dos grupos acompanhados,

como também se mostraram correlacionadas. A leitura de tais categorias, tendo em vista os relatos dos integrantes, traz em seu bojo a questão do pertencimento e da transformação das práticas acadêmicas para as análises, elementos estes que sinalizam razões para a própria criação dos grupos.

Assim, ao considerar, de acordo com Thesen (2015), que questionar o pertencimento é parte fundamental das práticas transformadoras de letramento acadêmico, o acompanhamento dos grupos mostrou que um sentimento de não pertença à Universidade pelos estudantes gestou a criação do CCN e do CERI, de forma que a vivência étnico-racial dos integrantes pudesse ser debatida e transformada em práticas de letramento. No próximo capítulo, viso aprofundar a discussão sobre a questão do pertencimento para o CCN e o CERI, a partir da análise de materiais produzidos pelos grupos.

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES NEGROS AO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS ESCRITOS E DE AÇÕES PROMOVIDAS PELO CCN E O CERi

Eu acho que eu fui me guiando... acho não, certeza que eu fui me guiando – as escolhas que eu fui fazendo, pra onde que eu fui olhando -, pelo CCN e, de forma mais ampla, por esse contato com militância, com pessoas do movimento negro. Isso que foi me guiando no curso de Psicologia. (Oliveira G., integrante do CCN, ao discorrer sobre as relações entre seu curso de graduação e a relação deste com o CCN)

O trecho da entrevista de Oliveira G. destacado como epígrafe apresenta relevância para as reflexões deste capítulo, dado que permite vislumbrar uma associação entre os integrantes dos grupos de militância negra acompanhados e as escolhas realizadas por eles em seu percurso acadêmico. Isso se mostra por meio da epígrafe deste capítulo, em que Oliveira G., ao discutir que sua trajetória na Psicologia recebe influências de sua vivência no movimento social negro. Por essa perspectiva, faz-se possível vislumbrar como a questão do pertencimento ao espaço acadêmico, demonstrada no capítulo anterior por meio das análises das entrevistas, aparece como um desses elementos que une as ações empreendidas pelos estudantes associadas às suas vivências e escolhas no percurso acadêmico.

A partir do exposto, neste capítulo busco demonstrar como o pertencimento ao espaço universitário se faz presente na materialidade textual e em ações realizadas por participantes do CCN e CERi, considerando essa questão por diferentes ângulos analíticos, e como ela se efetiva em práticas de letramento. Para tanto, busquei captar o enfoque desse pertencimento considerando diferentes públicos almejados pelos estudantes em suas ações: aqueles que integram institucionalmente a comunidade acadêmica, como estudantes negros integrantes ou não do CCN e do CERi, e sujeitos que ainda não integram essa comunidade na condição de estudantes.

O interesse em aprofundar a compreensão desse aspecto, tendo em vista as reflexões empreendidas no capítulo 5 desta tese, levou-me a propor a seguinte questão: *Como o(s) elemento(s) motivadore(s) para a criação dos grupos de militância negra configuram práticas de letramento acadêmico?* A construção de elementos para responder a essa pergunta envolveu diferentes perspectivas de análise. A primeira delas foi definida a partir do foco em material impresso produzido pelo CCN – um boletim informativo – que visa apresentar o grupo a pessoas que não o conhecem ou que não são integrantes do corpo organizador do CCN. A segunda foi definida a partir do foco em um evento de letramento ocorrido no dia 20/09/2018, indicado no

Quadro 2 apresentado no capítulo 4 desta tese, no qual um membro do CCN apresenta o grupo a estudantes do Ensino Fundamental da rede pública municipal. A terceira perspectiva de análise foi definida a partir do foco em discussões referentes à “catraca”, e aos modos como essa fronteira física que delimita a entrada na escola de Medicina é tematizada pelo CERI. A discussão sobre as catracas foi a primeira destacada em um cartaz elaborado em uma reunião de organização do grupo, no dia 27/02/2019, que visava planejar as ações do CERI para o ano de 2019. O evento em questão também foi também indicado no Quadro 3 do capítulo 4 desta tese.

6.1 O boletim informativo do CCN: análise de uma produção escrita do grupo e dos usos de letramentos acadêmicos para o pertencimento de estudantes negros na universidade

O primeiro ângulo de análise busca fazer uma relação contrastiva entre um material impresso, produzido no início da criação do CCN, por volta dos anos 2016 e 2017, trechos das entrevistas dos participantes e um *folder* de divulgação de um minicurso no qual constava Oliveira G., do CCN, como uma das organizadoras da atividade.

O material apresentado a seguir é um boletim informativo, impresso em folha tamanho A4, que visa comunicar sobre a criação do CCN. O impresso ficava na sala do grupo, junto aos demais papeis e revistas que compunham a sala. O texto que integra o material em questão leva o nome do espaço: Centro de Convivência Negra, e é dividido em três partes: *breve histórico*, *proposta* e *o que foi e está sendo feito*, como exposto a seguir:

Figura 30: Boletim informativo sobre o CCN

CENTRO DE CONVIVÊNCIA NEGRA

Histórico

No dia 18 de novembro o espaço que antes era o antigo DA-FAICH (Diretório Acadêmico) foi ocupado por estudantes negros e negros integrantes do coletivo MÃELONIA (Movimento Autoorganizado pela Libertação Kilombopem e Autogestão). A ocupação ocorreu em um momento em que o prédio da FAICH e diversos outros prédios já se encontravam ocupados contra a PRC 55 e MP 715. A ocupação do DA teve sua motivação na reivindicação por um Centro de Convivência Negra (CCN) na UFMG que tem como finalidade o fomento de um espaço de reflexão na Universidade acerca de temáticas étnico-raciais e ações afirmativas, do acolhimento à comunidade carente e estuda da Universidade, somando à equipe de técnicos e terceirizados, além de moradores de comunidades e favelas vizinhas, constituindo-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, que leve a Universidade a um novo patamar, mais humanitário e inclusivo.

Onde que a PEC foi aprovada e após debates e embates, estabelecemos diálogo com a diretoria da FAICH, PRAE (Pré-Reitoria de Assuntos Estudantes) e PROEX (Pré-Reitoria de Extensão) para abrir espaço para a construção, institucional, de um Centro de Convivência Negra na UFMG. No presente momento o CCN do ponto de vista institucional funcionará através de projetos aprovados por editais da PRAE entre outros. A congregação da FAICH também aprovou um espaço físico para sediar provisoriamente o CCN, espaço este que tem a promessa de ser entregue entre março e abril de 2017. O propósito futuro, que exige planejamento e estratégia, será ter o Centro funcionando como um órgão complementar da UFMG. Como grande referência temos o Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília, que funciona como órgão complementar de UNB.

Proposta

A criação de um Centro de Convivência Negra tem por objetivo, através da ação direta dos membros afro-brasileiros e demais integrantes do Centro, ligada aos modos de atuação institucionais, simbolicamente, uma vez que a instituição, devido à forma como é estruturada, por vezes não consegue exercer esta função com maior diligência. Dessa modo, serão possíveis ações práticas e de caráter comunitário e integrado com a população externa, promovendo espaço de reflexão acerca de temáticas étnico-raciais e ações afirmativas.

O Que Foi e Está Sendo Feito

- *1 Colóquio Contra o Genocídio do Povo Negro
- *Documentário sobre a História do movimento negro da UFMG
- *Grupo de Estudos em Inglês Afro-Centrado
- *Aulas de Capoeira

Pensar em políticas de ações afirmativas é pensar em acesso à justiça e reparação, equidade, e maior qualidade de ensino, trazer os sujeitos para o centro de suas ações, e reconstruir as relações de pertencimento dentro para com a Universidade, estimulando a participação cidadã e democrática. Assim, como é importante entender os impactos dessa política, buscando superar as desigualdades, como o aprimoramento da escrita acadêmica pelos estudantes oriundos de periferia, e inclusão nos cursos, o desenvolvimento, etc., podemos a partir desse espaço, sanar as dificuldades de acesso e permanência desses estudantes, além de garantir melhor qualidade no Ensino Superior, e melhor desempenho na trajetória desses estudantes.

Facebook: Centro de Convivência Negra
centroconvivencia@gmail.com

KILOMBO

Fonte: Acervo da autora.

Junto às partes do texto evidenciadas pela Figura 30, no lado inferior esquerdo, é possível perceber o endereço da página do grupo na rede social *Facebook*. Logo abaixo, há a palavra *Kilombo*, em letras maiúsculas, grafada com a letra “K”. A opção por essa grafia sugere uma intenção de remontar a uma origem africana, já que a palavra Kilombo escrita com “K” deriva do Kimbundo (Quimbundo), língua falada em regiões de Angola. Tal grafia traz à tona o caráter epistêmico da linguagem (GONZALEZ, 1988) a partir de uma orientação que subverte a monocultura do saber, já que amplia as possibilidades de escrita do termo a partir de sua língua de origem. O uso da palavra "kilombo" sozinha, ausente de qualquer sentença, num sentido estrito, pode fazer referência a acampamento ou povoação, mas denota, ainda, uma prática social: um espaço de formação de identidades, de luta e de resistência a partir da história da população negra, como é possível perceber a partir da noção de quilombismo de Abdias do Nascimento:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da comunidade africana. Genuínos

focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochês, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém, tanto os permitidos quanto os ‘ilegais’ foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *praxis* afro-brasileira, eu denomino de quilombismo (NASCIMENTO, 1980, p. 255).

Essa construção da noção de quilombo como prática social pode ser percebida, ainda, no texto do informativo em análise. Ao centro do boletim informativo, as mãos com punhos cerrados reforçam o uso do termo Kilombo, por trazer significações ligadas à resistência e à luta antirracista de movimentos negros. Tal perspectiva se mostra, ainda, na parte superior do informativo, no bloco intitulado “breve histórico”, em que há um texto sobre a formação do grupo a partir do movimento das ocupações das universidades, bem como os objetivos dos estudantes com a criação de um Centro de Convivência Negra:

Um espaço de reflexão na Universidade acerca da temática étnico-racial e ações afirmativas, de acolhimento à comunidade interna e externa da Universidade somando a equipe de técnicos e terceirizados, além de comunidades e favelas vizinhas, construindo-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão que leve a Universidade a um novo patamar, mais humanitário e inclusivo (Boletim informativo CCN, grifos meus).

Nesse trecho, a questão do pertencimento se faz notar a partir da definição da finalidade do CCN em ser um espaço “de acolhimento à comunidade interna e externa à Universidade”. A partir do trecho destacado, é possível entender que a criação de um espaço como o CCN interroga a Universidade sobre a questão do acolhimento ou do pertencimento como elemento fundamental para um percurso acadêmico favorável, o que se mostra em constituir o grupo num “espaço de ensino, pesquisa e extensão que leve a Universidade a um novo patamar”.

No trecho que informa o interesse do grupo em se constituir como um “espaço de reflexão na Universidade acerca da temática étnico-racial e ações afirmativas”; e que leve em conta “comunidades e favelas vizinhas”, é possível notar que os integrantes trazem para a constituição do grupo uma identidade que agrega os sentidos do quilombo, como apresentado por Nascimento (1980). Nesse sentido, o CCN se coloca, ainda, como um espaço alternativo para a execução de práticas de letramento e que expande o pertencimento acadêmico não apenas para a comunidade da UFMG, a “comunidade interna”, “somando a equipe de técnicos e terceirizados”, mas, também, para além-muros da Universidade.

Sobre o trecho em questão, é possível notar, ainda, relação com a perspectiva do que Santos (2017) entende por “conhecimento pluriversitário”, constituindo uma ecologia de saberes.

Segundo o autor, ao final do século XX, a relação entre conhecimento e sociedade sofreu alterações, de forma que aquilo que entendemos como lógica de produção de conhecimento universitário, descolado da sociedade, homogêneo e de organização hierárquica, tem se desestabilizado para dar lugar ao conhecimento pluriversitário. Assim,

O conhecimento pluriversitário é contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou um confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (...) A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelação à ciência (SANTOS, 2017, p. 42, grifos meus).

A questão de um “diálogo ou um confronto com outros tipos de conhecimento” de que trata Santos (2017), encontra eco na perspectiva da “ecologia de saberes” (2002, 2017). A metáfora da ecologia também foi utilizada por Ivanič (1998), por meio da “ecologia dos letramentos”. Uma perspectiva ecológica dos letramentos considera a pluralidade das práticas de letramento em que o estudante se engaja para a produção de textos acadêmicos. Dessa forma, a autora aponta que leitura e escrita adquirem características específicas dadas as identidades e a diversidade de práticas sociais específicas em que os estudantes se engajam. As imagens a seguir, que são partes destacadas do boletim informativo, ratificam essa perspectiva de uma ecologia dos letramentos e dos saberes, além de acrescentar outros vieses de análise:

Figura 31: Boletim informativo do CCN: proposta

Proposta

A criação de um Centro de Convivência Negra tem por objetivo, através da ação direta dos membros afro-brasileiros e demais integrantes do Centro, ligada aos meios de atuação institucionais, eliminar déficits, uma vez que a instituição, devido à forma como é estruturada, por vezes não consegue exercer essa função com maior diligência. Desse modo, será possível ações práticas e de caráter comunitário e integrado com a população externa, promovendo espaço de reflexão acerca da temática étnico-racial e ações afirmativas.

Fonte: Dados da autora.

Figura 32: Boletim informativo do CCN: proposta (continuação)

Pensar em políticas de ações afirmativas é pensar em acesso à justiça, a reparação, equidade, e maior qualidade de ensino, trazer os sujeitos para o cerne de suas ações, é reconfigurar as relações de pertencimento destes para com a Universidade, estimulando a participação cidadã e democrática. Assim, como é importante entender os impactos dessa política, buscando superar as desigualdades, como a apreensão da escrita acadêmica pelos estudantes oriundos da periferia, a ociosidade nos cursos, o desempenho, etc; podendo a partir desse espaço, sanar as dificuldades de acesso e permanência desses estudantes, além de garantir melhor qualidade no Ensino Superior, e melhor desempenho na trajetória desses estudantes.

Fonte: Dados da autora.

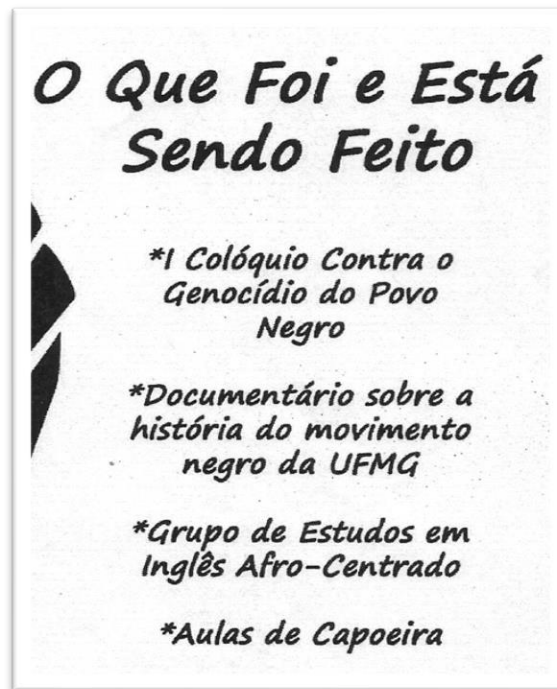
A partir dos textos que discorrem sobre a proposta do CCN, é possível perceber a centralidade dada à agência dos estudantes na elaboração de práticas acadêmicas, mesmo quando em associação à instituição, a partir das vivências da população negra. No primeiro bloco de textos (Figura 31), os estudantes tecem uma crítica à estrutura universitária na promoção de integração de estudantes negros à estrutura acadêmica: “a instituição, devido à forma como é estruturada, por vezes não consegue exercer essa função com maior diligência”. Essa crítica, ao ser identificada, demonstra a agência dos estudantes em suprir a lacuna deixada pela Universidade, lacuna esta que, de acordo com o texto, seria suprida com a criação do Centro de Convivência Negra. Observa-se, nesse contexto, o uso do termo *déficit*. Por um lado, poderia supor-se que tal uso estaria associado à visão de que estudantes apresentariam *déficits* ao chegarem às universidades, o que discursivamente se apresenta a partir de um lugar-comum. Contudo, é possível sugerir uma possibilidade de que o uso da palavra *déficit* no texto não se alinhe a um modelo autônomo como sugere o *modelo das habilidades acadêmicas* (LEA e STREET, 2014), mas a uma perspectiva que considere uma visão plural para os letramentos. Isso porque o texto sugere uma variedade de práticas sociais voltadas para o espaço universitário, como “práticas de caráter comunitário”, “espaço de reflexão acerca da temática étnico-racial e ações afirmativas”.

Na busca por conferir sentido às experiências da população negra no espaço acadêmico, a proposta de criação do CCN faz referência às políticas de ações afirmativas como forma de “reparação” e promoção de “equidade”, “acesso à justiça” e “qualidade de ensino” (Figura 32). O uso do termo “reparação” nesse caso não é fortuito, mas remonta às interdições sofridas pela população negra no país, desde a escravização até a proibição de acesso aos espaços educacionais, bem como a manutenção do racismo até a contemporaneidade. Mais ainda, na busca por tematizar as ações afirmativas como parte das ações do grupo, a perspectiva do locutor do texto aponta não apenas para uma expansão da aplicação dessas políticas, como também para uma organização coletiva da população negra desde momentos iniciais dos movimentos negros para a inserção e permanência em práticas institucionalizadas de letramento. Por esta via, as ações afirmativas deixam de ter uma acepção que se liga unicamente ao ingresso nas universidades por meio de uma ação do Estado, para se materializar em uma política constante, de permanência acadêmica. Assim, as ações desenvolvidas pelos integrantes do CCN constituem uma participação efetiva na construção e no desenvolvimento de um programa que, conforme afirma Gomes (2017), expressa o caráter político do movimento negro enquanto sistematizador de saberes da população negra.

O texto retoma a questão do pertencimento ao espaço acadêmico que, como apresentado no capítulo anterior por meio dos trechos das entrevistas, é um elemento chave para a existência dos grupos. Nesse sentido, ao apontar para uma “reconfiguração das relações de pertencimento” dos sujeitos negros em relação à universidade, o texto aponta para uma perspectiva de transformação de práticas sociais instauradas na universidade, que vai ao encontro da perspectiva dos letramentos de reexistência (SOUZA, 2009). Isso se mostra no texto do boletim informativo (Figura 32), na busca pelos integrantes do CCN de debater os sentidos vinculados às ações afirmativas de forma a reconfigurar os modos de estar na Universidade, abarcando não apenas os integrantes do grupo, mas a comunidade de forma mais ampla: “buscando superar desigualdades como a apreensão da escrita acadêmica pelos estudantes oriundos da periferia”. A essa perspectiva, entendo ser possível associar uma abordagem transformadora para os letramentos acadêmicos (LILLIS e SCOTT, 2008; LILLIS *et al.*, 2015), já que o texto do boletim informativo aponta para uma intenção de trabalhar a construção de sentido das práticas acadêmicas sem desconsiderar o caráter situado das práticas de letramento e as trajetórias dos estudantes que atravessam essas práticas. Essa questão pode ser demonstrada, ainda, quando o texto traz a escrita acadêmica como exemplo de atividade em que o grupo busca atuar para superar desigualdades, além da evasão, referenciada como “ociosidade nos cursos” e o “desempenho acadêmico”. De acordo com Lillis e Scott (2008), uma abordagem transformadora dos letramentos, mais do que identificar as convenções acadêmicas, busca problematizá-las considerando as experiências e os interesses dos estudantes.

A imagem seguinte é referente ao bloco “o que foi e está sendo feito”, e topicaliza algumas atividades já realizadas e em processo de realização pelo CCN quando da publicação do boletim informativo. A seguir, busco comparar trechos das entrevistas e a imagem de um folder de divulgação do CCN, como forma de trazer um olhar mais abrangente e contrastivo para as análises, apontando como a questão do pertencimento se efetiva no cotidiano dos estudantes:

Figura 33: Boletim informativo do CCN: o que foi e está sendo feito



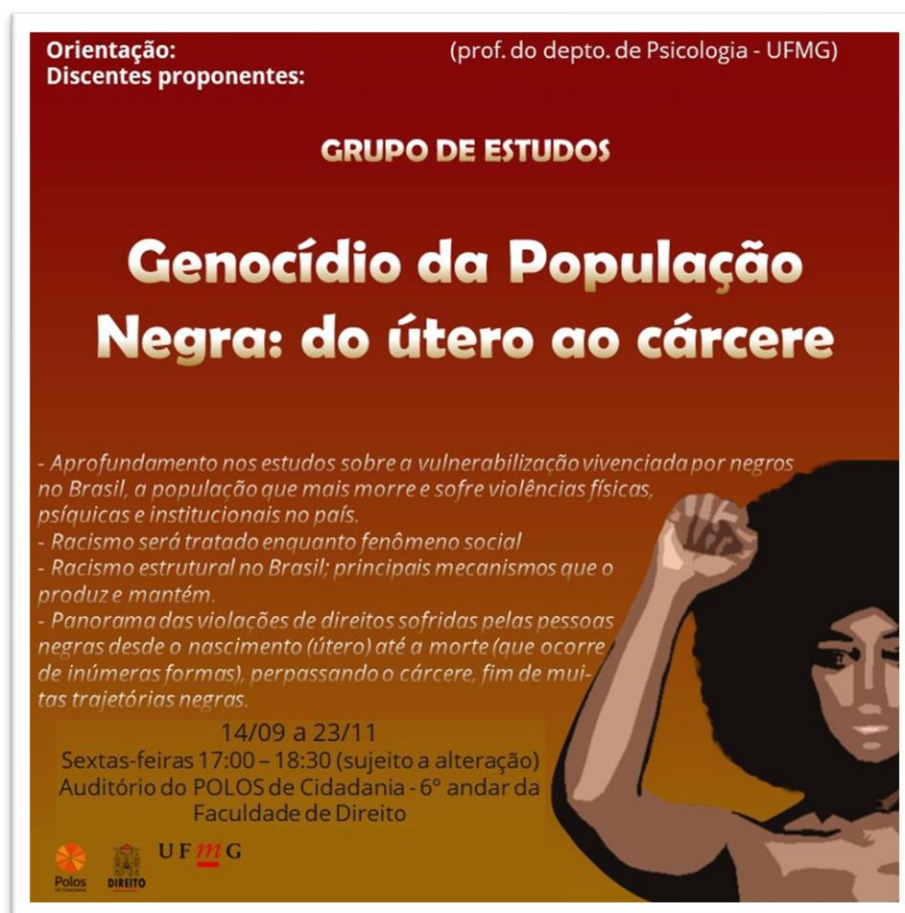
Fonte: Dados da autora.

A partir dos tópicos de atividade elencadas pelos estudantes, é possível associar práticas de reexistência (SOUZA, 2009) agenciadas pelos estudantes, bem como o caráter plural das práticas de letramento, como advogam os NEL. Nesse caso, os títulos das atividades sugerem uma intenção de descolonizar práticas acadêmicas ao trazer para esse espaço atividades de domínios que remontam ao conhecimento ancestral e a corporeidade (ZAVALA, 2010), a exemplo da atividade “aulas de capoeira”. De acordo com Amaral e Santos (2015), a capoeira pode ser vista como “uma expressão estética e de luta que remonta à ancestralidade afro-brasileira, capaz de transmitir, por meio do jogo e de suas músicas, os conteúdos negados da história e cultura do negro no Brasil” (AMARAL e SANTOS, 2015, p. 54). Dessa forma, trazer a capoeira para a Universidade é colocar em cena práticas sociais que centralizam a corporeidade, o gesto e a oralidade das culturas de matriz africana, como elemento de resistência a um apagamento epistêmico, uma busca por demonstração da *amefricanidade* (GONZALEZ, 1988) presente na diáspora africana. Mais ainda, por meio da capoeira é possível notar a referida existência de vínculos históricos entre o movimento negro, a ancestralidade africana e a população negra escravizada no Brasil.

Já nas demais atividades, “I colóquio contra o genocídio do povo negro”, “documentário sobre a história do Movimento negro da UFMG” e “grupo de estudos em inglês afro-centrado” é

possível notar como os estudantes agenciam o pertencimento, considerando práticas relacionadas a seus respectivos cursos de Graduação. A aplicação de conhecimentos de determinados campos de atuação, portanto, atende a propósitos específicos, como o de imprimir no espaço universitário a temática negra a partir de determinados assuntos, subvertendo colonialidades, em uma perspectiva afirmativa. A imagem a seguir é a divulgação de uma atividade que aconteceu durante o período de campo desta pesquisa e se relaciona com a primeira ação apontada na Figura 34 intitulada “I Colóquio contra o genocídio do povo negro”:

Figura 34: I Colóquio contra o genocídio do povo negro



Fonte: Acervo da autora.

A Figura 34 indica que, na atividade em questão, utilizou-se de uma prática de letramento comum aos meios acadêmicos: o grupo de estudos. Por meio da imagem, é possível notar como os estudantes do CCN ressignificam as práticas acadêmicas com vistas a suprir lacunas deixadas pela universidade, como apontado no texto sobre a criação do CCN. Nesse caso, o grupo de

estudos em questão foi proposto por duas estudantes⁹⁷, uma delas era Oliveira G., estudante de Psicologia e integrante do CCN. Como demonstra o cabeçalho da imagem, a atividade foi proposta pelas discentes, e o professor aparece como uma figura institucional de orientação. Cabe notar, ainda, que as proponentes são estudantes de Psicologia e, como apontado no texto do boletim informativo, levam saberes de sua área de formação e do campo das relações étnico-raciais para outro espaço da Universidade, espaço este que visa colaborar com a formação de profissionais ligados ao sistema penal brasileiro: a Faculdade de Direito. Por meio dessa ação, é possível notar o caráter de mediador⁹⁸ de saberes do movimento negro (GOMES, 2017), por meio da atuação de Oliveira G. no CCN e na ação do grupo de estudos em questão (Figura 34). Dessa forma, essa relação mediadora se faz mostrar, ainda, ao considerarmos, assim como Street (2003), que as práticas de letramento se ligam a contextos específicos, em que são eleitos modos de ser e agir, e que o modelo dos letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano o que é considerado como conhecimento relevante em contextos acadêmicos específicos (LEA e STREET, 2014). Trata-se, portanto, de uma prática transformadora dos letramentos acadêmicos (LILLIS *et. al.*, 2015), uma vez que elas tomam a iniciativa de promover eventos de letramento para um público que, futuramente, irá lidar com a justiça no país, trazendo a possibilidade de ressignificar olhares estigmatizantes em relação à população negra.

Nas demais atividades, também é possível perceber a ação dos estudantes do CCN no sentido de explorar e desenvolver temas relevantes nos trabalhos elaborados durante a formação acadêmica, como demonstra o trecho da entrevista de A.R.M., que estuda comunicação social:

A.R.M., 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN
(01:25:05) A maioria dos meus trabalhos eh: têm alguma: temática relacionada:: com o CCN (+). Com o CCN não especificamente, mas, pelo menos com a temática racial assim (+). Eu sempre tento levar isso, abordar nos textos que eu tenho escrito. Eu tenho feito essas (+) as minhas reflexões (+). Eh: a minha produção acadêmica tá sendo toda em cima disso, praticamente em cima disso. Até por uma questão:: tanto por essa questão mesmo, de QUERER fazer isso, quanto por uma questão prática. Eh: me obriga a estudar, me obriga a ler mais. /.../

A.R.M. evidencia que escolhe explorar a temática da questão racial em seus trabalhos acadêmicos pela relevância que o tema tem para sua vida, levando-o a aprofundar os seus estudos. Nesse sentido, o estudante age na construção de conhecimentos que lhe são relevantes e que compõem sua identidade. Essa relação acontece tanto nas atividades ligadas ao seu curso de Graduação quanto nas atividades de organização do CCN:

⁹⁷ Os nomes das estudantes e do professor orientador foram omitidos da imagem para adequação à ética adotada nesta pesquisa.

⁹⁸ O caráter mediador do movimento negro abordado por Gomes (2017) será discutido no capítulo 7.

A.R.M., 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN
 (01:22:58) Porque o meu curso é de Comunicação, né? O que eu tenho feito, o meu TCC ‘tá sendo em cima do CCN. Eu ‘tô trabalhando: (+) a princípio seria um plano de comunicação, só que: o plano ‘tá sendo desenvolvido dentro de uma disciplina (+) da comunicação, “Plano de Comunicação”. Aí eu fiz a articulação com (+) com o professor da disciplina pra trazer pra cá pro CCN, para esse plano ser construído aqui, ser construído em conjunto. Eh: eu: tem também a questão da: da IC ((Iniciação Científica)), que ‘tá sendo parceira, que também foi um contato que eu fui fazendo dentro do meu curso de Comunicação: aí eu trouxe pra cá:. Que aí ‘tá ajudando a gente a pensar a nossa comunicação mesmo, pensar eh: o que o CCN é e o que ele se pretende: a quem pretende atender. Essa coisa que é da Comunicação, mas uma parte mais de relações públicas da Comunicação. Eh: Tem a própria identidade visual, que foi construída em cima disso.

No trecho destacado, é possível notar que A.R.M. articula atividades de seu curso, inclusive aquelas que envolvem a escrita acadêmica, como o TCC, um “plano de comunicação”, bem como sua Iniciação Científica, com as atividades que ele desenvolve no CCN. De acordo com Zavala e Córdova (2010), muito embora a apropriação do discurso acadêmico possa implicar num possível desenraizamento dos estudantes sobre suas identidades e de práticas de outras esferas da atividade humana que façam parte de suas vivências, muitos deles desenvolvem estratégia de agência na academia que leva em conta suas trajetórias, a despeito da existência de relações de poder que tendem a despojá-los de saberes trazidos de outras esferas. Já no trecho seguinte, A.R.M. faz referência direta ao documentário sobre história do movimento negro da UFMG, elencado no texto do boletim informativo (Figura 33):

A.R.M., 1ª entrevista em grupo com o CCN – 12/09/2019, sala do CCN
 (01:29:49) Eu penso assim, que de certa forma eu ‘tô deixando um legado aqui (+) em cima dessas construções que a gente tem feito. Vai sair essa cartilha ((cartilha do CCN)) e eu: eu lembro da cartilha do Conexões⁹⁹ (+) Essas coisas vão ficando, né. E a gente ‘tá escrevendo, (+) a gente tem as gravações do documentário “Movimento Negro” e:: eu fico vendo que as pessoas foram construindo e de certa forma, eu falo: (+) ‘nossa, acho que eu ‘tô fazendo parte dessa história, também. Eu ‘tô deixando alguma coisa (+). Pode ser que: no futuro eu possa ser reconhecido por isso, também’.

O relato do estudante revela, mais uma vez, o modo como ele associa os conhecimentos adquiridos em seu curso de Graduação e em outros espaços sociais, como aqueles de militância negra, para a criação de uma atividade que compõe um gênero acadêmico de seu curso e que opera sobre a memória do movimento negro da Universidade: o documentário. Interessa notar, ainda, que o estudante traz à tona uma cartilha escrita por integrantes do CCN, a qual ele associa

⁹⁹ Referência ao “Programa Conexões de Saberes” do Governo Federal que buscava uma articulação entre as universidades e camadas populares da comunidade externa. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes>>. Acesso em: 19 de out. 2020.

a outra publicação, que parece ter servido de modelo para aquela escrita pelo CCN: a cartilha do “Programa Conexões de Saberes”. Essa relação é importante, pois aponta para o que os integrantes do grupo entendem como saber relevante para as práticas de letramento que desenvolvem. Segundo o Ministério da Educação, “o Conexões de Saberes oferece a jovens universitários de origem popular a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem” (Portal MEC). A partir dessa definição, torna-se visível a relação existente entre esses dois textos, já que há correspondência entre os propósitos do Programa Conexões de Saberes e o CCN. Na fala de A.R.M., é possível depreender que o estudante sugere um caráter transformador de práticas acadêmicas por meio das relações raciais, a partir da execução do documentário e da cartilha. Isso se mostra na fala do discente, ao afirmar estar “deixando um legado”, “Essas coisas vão ficando” ou “eu ‘tô fazendo parte dessa história, também. Eu ‘tô deixando alguma coisa”.

A mesma perspectiva de uso de saberes do curso de Graduação aplicados às ações do CCN para promover o pertencimento acadêmico pode ser vista no relato de J.C.S. a seguir. Estudante de Letras, ela aponta que utilizou os conhecimentos de sua Graduação para atuar nas atividades do curso de línguas oferecido pelo CCN. Essa mesma estudante relata sentimentos de exclusão em relação a docentes em seu curso, os quais utilizam excessivamente termos em língua estrangeira em aulas da habilitação em português do curso de Letras, ou quando exigem uma bibliografia em língua estrangeira que não se encontravam explicitadas na ementa do curso:

J.C.S., 3ª entrevista com o CCN – 16/09/2019, Espaço 104, centro de Belo Horizonte (00:33:49) Questão da língua também, de saber falar outras línguas. (+) Eh: Isso é uma coisa que exclui algumas pessoas que não sabem falar fluentemente inglês, alemão, porque aí acaba que eles começam a falar também e aí ‘cê fica meio perdido. Ou então usa:: isso eu tô falando sem ser Habilidades em Inglês, sem ser as Habilidades dessas línguas estrangeiras ((referência a disciplinas iniciais das habilitações em língua estrangeira)), tô falando no português mesmo ((“no português” é referência à habilitação em língua portuguesa)). Ou então, teve um professor de sintaxe que exigiu a leitura de um livro em inglês e foi pedir resumo. E não era: e não ‘tava na: nem podia ‘tá: na ementa a obrigação de saber inglês fluentemente, mas pra ele só podia ser aquele, não tinha nem um outro melhor. Então também é uma forma de excluir, né? Muitas pessoas inclusive trancaram a disciplina nesse semestre que eu fiz. Eu continuei, mas ainda passei mal. Então era assim, um professor bem excludente e tal.

Por essa via, é possível entender a necessidade da língua estrangeira para ter sucesso nas práticas de letramento acadêmico no curso de Graduação de J.C.S. O relato da estudante permite notar que no cotidiano acadêmico vivenciado por ela, há o que Lillis (1999) denominou *prática institucional do mistério*: quando as expectativas de escrita não são evidenciadas, fazendo com

que estudantes tidos como não-tradicionais¹⁰⁰ fiquem em desvantagem, favorecendo, inclusive, a evasão. Isso se mostra, por exemplo, quando J.C.S. pontua sobre a demanda de leitura em língua estrangeira em determinadas disciplinas da habilitação em Língua Portuguesa no curso de Letras, bem como sobre a necessidade trazida por docentes de se ter conhecimentos em língua estrangeira, necessidade esta não explicitada na ementa da disciplina. Como menciona a estudante: “não podia ser outro livro”, “muitas pessoas inclusive trancaram a disciplina” ou “e não ‘tava na: nem podia ‘tá: na ementa a obrigação de saber inglês fluentemente”. A partir desse quadro, é possível notar que a ação da estudante junto ao CCN orienta-se para abordar a questão do pertencimento ao espaço universitário por meio do acesso ao gênero *aula* ou *grupo de estudos* (Figura 33), negociando os saberes trazidos pelos estudantes e aquilo que a Universidade espera para o desenvolvimento de atividades em língua estrangeira:

J.C.S: 3ª entrevista com o CCN – 16/09/2019, Espaço 104, centro de Belo Horizonte (00:24:25). Então o curso era um preço acessível para os estudantes negros, pra eles poderem ter acesso à língua: ((estrangeira)) se caso fosse fazer uma: uma prova de proficiência pro mestrado, pro doutorado, fosse fazer um intercâmbio ou aprender inglês mesmo, era inglês, espanhol e francês. Pra: porque a faculdade exige, né, saber pelo menos uma língua estrangeira /.../.
(00:27:35) Ajudou bastante ((os conhecimentos de graduação nas atividades do CCN)), principalmente no curso de línguas que eu: ajudei a organizar, né? Então eu conhecia muitas pessoas (+) da área do inglês, espanhol, mais da área de inglês, na verdade. (+) E:: conhecimento também de:: práticas pedagógicas ajudou a tentar organizar o curso. /.../ eu usei bastante os meus conhecimentos da Letras pra ajudar a organizar os cursos, convidar professores e auxiliar de alguma forma.

No trecho em questão, J.C.S. manifesta que o conhecimento adquirido no curso de Letras a auxiliou a compor o curso de línguas do grupo, curso este gerado a partir da atividade destacada no boletim informativo (Figura 33). No trecho acima, é possível notar, ainda, o interesse do grupo em tornar a Universidade um espaço de pertencimento que auxilia estudantes negros em sua trajetória acadêmica, o que se evidencia na fala da estudante ao informar a necessidade de conhecimento em línguas estrangeiras para um percurso acadêmico da Graduação à Pós-Graduação: “ para eles poderem ter acesso à língua ((estrangeira)) se caso fosse fazer uma prova de proficiência pro mestrado, pro doutorado, fosse fazer um intercâmbio ou aprender inglês mesmo” (J.C.S: 3ª entrevista com o CCN – 16/09/2019, Espaço 104, centro de Belo Horizonte), bem como no preço acessível do curso, em referência ao baixo valor monetário deste. Assim, J.C.S. coloca em cena o caráter social e epistêmico da linguagem, e evoca um conhecimento partilhado de que o acesso a cursos de língua estrangeira no Brasil é tradicionalmente um recurso

¹⁰⁰ Pessoas pertencentes a grupos sociais não-dominantes ou advindos de países de minoria linguística.

acessível às elites econômicas do país, grupo no qual a população negra, devido aos séculos de escravidão e de racismo estrutural, comumente não está inserida. Dessa forma, a criação de um curso de línguas voltado para a população negra encontra eco em práticas de letramento encabeçadas pela população negra desde momentos remotos do movimento negro.

Já no trecho seguinte, a estudante relata uma situação inversa: o fato de ter tido contato com a leitura de escritores negros a partir do CCN, o que influenciou sua prática como docente:

J.C.S: 3ª entrevista com o CCN – 16/09/2019, Espaço 104, centro de Belo Horizonte (00:28:25) ((O CCN)) me ajudou a me formar enquanto profissional, como professora, inclusive, eu dei aula lá no Centro Pedagógico ((Unidade de educação básica da UFMG)), na EJA ((Educação de Jovens e Adultos)), então a partir do momento que eu comecei a frequentar esses grupos ((grupos de militância negra UFMG)), esses coletivos e o CCN, eu já comecei a levar isso pra sala de aula também. Levar autores negros, levar essa discussão que antes, com certeza, eu não teria feito. /.../ (00:31:00) No centro de convivência, eu tive a oportunidade de ler outras coisas, assim. /.../ mas assim, ler coisas da história da África, ler autores negros, Conceição Evaristo, que eu conheci lá (+) eh: Cuti (+)

Juliana: Você conheceu Cuti e Conceição Evaristo no CCN?

J.C.S. Foi, não tinha lido antes. Angela Davis, nunca tinha, bell hooks, nunca tinha ouvido falar antes (+) do CCN, antes desses coletivos negros, não.

Nesse trecho do relato de J.C.S., a estudante afirma ter tido contato com autores de literatura negra brasileira e estrangeira a partir do CCN e não na sua Graduação em Letras. Nessa perspectiva, é possível inferir que ainda é comum que os letramentos em sala de aula não apenas partam do pressuposto da homogeneidade dos estudantes, como critica o modelo dos letramentos acadêmicos, mas, ainda, que essa homogeneidade se dê a partir de uma perspectiva europeia. Dado que a estudante relata ter incluído autores negros e negras em sua prática docente a partir de seu contato com o CCN e outros grupos de militância negra, torna-se visível, novamente, o caráter mediador do movimento negro entre universidade e comunidade, como aponta Gomes (2017). Mais ainda, é possível depreender que os grupos de militância negra em questão funcionam como espaço de aplicação de práticas de letramento acadêmico, seja pela oralidade, nas conversas entre os estudantes, seja por meio da organização de atividades acadêmicas.

Os trechos destacados das entrevistas demonstram como, a partir do CCN, os estudantes criam “uma outra via”, como aponta Zavala (2011), para a solução de conflitos decorrentes da aprendizagem de discursos dominantes na academia e, ainda, para o seu pertencimento ao ambiente acadêmico. Por essa perspectiva, conhecimentos adquiridos em outros espaços sociais são agenciados pelos integrantes do CCN para negociar o poder, as identidades e um senso de comunidade (CANAGARAJAH, 1997). Os dados que foram destacados, portanto, reforçam a importância do questionamento proposto por Scott (1999) sobre os docentes e as docentes se

indagarem ao longo de sua prática acadêmica acerca dos significados que os estudantes retiram de sua produção acadêmica e sobre os possíveis espaços de onde podem advir tais significados. Na seção seguinte, busco focar um evento de letramento desenvolvido no espaço do CCN e já sinalizado no Quadro 2 do capítulo 4.

6.2 Visita de estudantes da Educação Básica ao CCN: o pertencimento para além dos muros da universidade

Nesta seção, exploro um terceiro ângulo de análise desenvolvido para exame de uma das estratégias de agência do CCN: o trabalho com a temática das relações étnico-raciais para um público externo. Para tanto, será apresentada a análise de um evento de letramento acadêmico, intitulado “Visita de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte ao CCN”. Esse evento está representado no Quadro 4, apresentado a seguir, e que foi organizado em 5 colunas. Na primeira coluna à esquerda intitulada “Hora”, há o registro do momento de início e de fim de subeventos (segunda coluna), cujas fronteiras foram identificadas a partir da unidade temática e organização espacial do grupo. Por exemplo, o subevento iniciado às 15h55, corresponde ao período das atividades em que os participantes se acomodavam na sala do CCN. Após esse período, às 15h57, os participantes voltaram sua atenção para a exposição sobre o CCN, feita por Julien Joseph. Na terceira coluna, “Destaque”, conforme indica o nome, chamo a atenção para uma ação por parte de um dos participantes no evento. Por exemplo, a professora verifica o entendimento dos alunos sobre algum aspecto da explanação feita por Julien Joseph: “todo mundo sabe o que é cota?”, em outro momento, uma aluna indaga sobre as figuras nas paredes da sala. Na quarta coluna, chamada “Modos de apresentação da leitura e da escrita” registro, basicamente, anotações dos alunos sobre o conteúdo em exposição, a explicação sobre personalidades haitianas ou dos cursos de línguas oferecidos pelo CCN e os livros expostos nas estantes da sala. Na quinta coluna, “Modos de discussão sobre identidades”, foram destacadas frases ditas por Julien Joseph com referência às identidades negras ao longo da atividade.

Quadro 4: Evento de letramento: Visita de estudantes de uma escola pública municipal de Belo Horizonte ao CCN – 20/09/2018 – 15:50 – 16:30 – FAFICH, UFMG

HORA (Aprox.)	SUBEVENTOS	DESTAQUE	MODOS DE APRESENTAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	MODOS DE DISCUSSÃO SOBRE IDENTIDADES
15:55	Acomodação de estudantes e professoras ao redor da sala	Apresentação da pesquisadora aos alunos sobre o processo de gravação	Alunos acomodam seus materiais para anotação	
15:57	Início da exposição de Julien Joseph sobre o CCN: “Ô gente, eu já fui na escola conversar com vocês. Aqui é o CCN”.	Verificação do entendimento dos alunos pela professora Lara seguida de breve explicação sobre cotas raciais: “todo mundo sabe o que é cota?”	Anotações dos alunos e dos professores; registro de fotos por celular	
16:01			Apresentação dos cursos oferecidos pelo CCN: “tem curso de Inglês, Francês... aqui no espaço, a gente oferece esses cursos com preço barato pra que alguém que não tem dinheiro pra... estudar numa escola pra fazer Inglês Francês nós que viemos de país Francês que já fala Francês e outros meninos que já fala Inglês a gente tá disponível pra aprender vocês que não tenham condição pra pagar. E o curso é de boa qualidade” (Julien Josph).	A afirmação das identidades negras na universidade: “se vocês estavam com dificuldade de pensar se eu vou entrar na universidade, será que se eu me identificar como negro se eu vou ter um espaço dentro do <i>campus</i> pra discutir então, você... não precisa se preocupar com isso mais por que tem esse espaço que a gente tá num processo pra se tornar um espaço institucional da UFMG” (Julien Josph).
16:10		Verificação do entendimento dos alunos pela professora Lara: “Vocês entenderam tudo, gente? Não tem dúvida nenhuma, a questão racial é tão complexa...”		

(Continuação)

HORA (Aprox.)	SUBEVENTOS	DESTAQUE	MODOS DE APRESENTAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	MODOS DE DISCUSSÃO SOBRE IDENTIDADES
16:12				<p>Modos de ser negro no Brasil e no Haiti: “Por que lá no Haiti de qualquer forma eu sou negro (...). Mas me considerar negro é o modo da minha experiência aqui no Brasil. Por que ao longo do curso, você percebe que você é diferente. Exemplo, eu fui parado pela polícia, duas vezes” (Julien Josph).</p> <p>Modos de compreensão da identidade negra no Brasil: “Aí depois ouvi falar sobre os coletivos negros na UFMG. (...) aí eu descobri que a questão racial é forte. A identidade negra tem um processo. Você se identificar negro no Brasil, tem um processo” (Julien Josph).</p>
16:15	Explicação sobre história, cultura, ciência e religião no Haiti.	Pergunta de uma aluna sobre as figuras nas paredes da sala.	Apresentação de figuras do campo da música e da literatura: “esses dois são personagens muito importantes pra literatura haitiana” (Julien Josph).	
16:22		Lara inicia a contar um caso pessoal sobre os significados da branquitude e da negritude no Brasil.	Lara explica sobre modos de fazer pesquisa no campo das relações raciais: “quando a gente diz que é uma pesquisa no campo das relações raciais é a minha relação com o branco, a minha relação com o indígena.”	
16:25	Explicação sobre a população branca e cultura educacional no Haiti	Momento de perguntas pelos estudantes		

Fonte: Elaborado pela autora.

É característico da agência de ambos os grupos, tanto o CCN quanto o CERI, criar atividades com a temática étnico-racial para um determinado público, da universidade ou não, e no formato roda de conversa ou palestra, por exemplo. A situação representada pelo Quadro 4, contudo, chama a atenção pelo público atendido: alunos do sexto ano da rede pública municipal de ensino e que foram levados ao CCN para conhecer sobre o espaço e sobre a história do grupo. O evento em questão teve características mais próximas ao gênero aula expositiva (MARCUSCHI, 2003). O integrante que recebeu os convidados, Julien Joseph, já havia tido contato prévio com esses estudantes por ter sido convidado pela professora da turma, Lara,¹⁰¹ para ir à escola deles explicar aos alunos sobre o processo de independência do Haiti. De acordo com a professora, o convite se deu pelo fato de ela ter tido contato com Julien Joseph, que é haitiano, em uma atividade organizada pelo CCN sobre seu país de origem:

O Julien Joseph foi convidado para nos explicar, a partir de sua vivência nativa, sobre o processo de independência haitiana. Eu que convidei após assistir um evento sobre o Haiti no próprio CCN. Os estudantes ficaram impactados positivamente com o fato dos escravizados e já libertos liderarem esse processo com uma organização que envolvia conhecimentos políticos, militares e religiosos. Parece que foi a partir daí que eles e elas passaram a se orgulhar e/ou respeitar a força da construção do sagrado de origem africana por meio do *Vodu*. Foi bem interessante a vinda do Julien Joseph. Ele trouxe fotos dos pontos turísticos e explicou a geografia da Ilha. (Lara, conversa via *WhtasApp* – 08/09/2020).

O relato de Lara aponta para o que Gomes (2012, 2017) denominou ressignificação da noção de raça, já que, no contato com os estudantes, Julien Joseph aponta elementos muitas vezes não contados na historiografia oficial, como a participação da população negra no seu processo emancipatório e o manejo de práticas sociais do cotidiano na busca por liberdade. Mais ainda, considerando o relato da professora Lara de que os estudantes “passaram a respeitar a força da construção do sagrado africano por meio do *Vodu*”, o verbo no passado sugere que havia um desrespeito a práticas religiosas africanas e que o respeito a essas práticas religiosas passou a existir entre os estudantes a partir do conhecimento trazido pelo integrante do CCN. Logo, é possível pensar que Julien Joseph se utiliza de práticas comumente verificadas no espaço escolar e, portanto, conhecidas dos visitantes, como a exposição por meio de uma aula, por um prisma que desmistifica crenças sobre população negra e práticas religiosas que não são parte de uma tradição cristã desenvolvida na Europa e instaurada como elemento moralizador sobre povos colonizados, como o Brasil.

¹⁰¹ A escolha do nome fictício da professora seguiu os mesmos critérios empregados aos integrantes do CCN e do CERI. Lara é uma professora negra, estudante de pós-graduação na UFMG.

Com o objetivo de completar as análises do mapa de eventos (Quadro 4), apresento a Figura 35 demonstrada a seguir, em que é possível perceber a construção do espaço interacional entre os participantes do evento de letramento em questão. Os estudantes convidados estão sentados em semicírculo no entorno da sala e à mesa no centro, utilizada para reuniões da organização do grupo. Antes de se sentarem, os convidados andaram pela sala e observaram os livros, as imagens e outros elementos que compunham o ambiente. Pela fotografia, é possível notar que Julien Joseph toma a frente para desenvolver a atividade e aponta para uma das personalidades que adorna a sala. Nesse caso, tanto o estudante quanto a pessoa que ilustra a foto são de origem haitiana.

Durante sua exposição, Julien Joseph faz uso de termos linguísticos que se voltam para a captação da compreensão dos interlocutores, como “entendeu, gente?”; “você estão estudando sobre...”; “alguma pergunta?”. Ele também se utiliza de gestos, como o de apontar para as fotos, e que junto dos recursos linguísticos mencionados, é um elemento que mobiliza características comuns aos gêneros aula e palestra. Os tecidos coloridos adornam a sala e ajudam a configurar o espaço, sendo que o tom vermelho no teto é devido a uma comemoração em referência à independência do Haiti promovida por estudantes da organização do CCN e outros discentes não diretamente ligados ao grupo.

Figura 35: Visita de alunos da Educação Básica ao CCN



Fonte: Acervo da autora.

Toda a atividade foi desenvolvida a partir de uma explicação de Julien Joseph sobre o CCN e sobre as relações raciais no Brasil a partir de sua vivência como estrangeiro. A questão da luta dos estudantes negros para a conquista do espaço físico, para que questões raciais fossem discutidas na Universidade foi ressaltada por Julien Joseph, bem como o fato de o integrante do CCN já ter tido contato prévio com a turma, sugerindo uma forma de familiarização com os visitantes. É o que demonstra a transcrição da atividade apresentada a seguir:

Visita de estudantes da educação básica de Belo Horizonte ao CCN – 20/09/2018 – FAFICH/UFMG

Julien Joseph (02:42): ô:: gente(+)/eh: eu já fui na escola conversar com vocês (+) aqui é o espaço (+) aqui é o CCN, é o Centro de Convivência Negra. Se vocês vão perguntar, pra mim o que é, Centro de Convivência Negra? Esse espaço (+) aconteceu com várias lutas de:: negros da universidade. É:: são negros que entraram ((palavra incompreensível)) tem alguns que entraram pelas cotas, tem outros que não entraram pelas cotas. Eh::

Professora Lara (03:20): ((interrompe)) todo mundo sabe o que é cota?

Professora Lara (03:22):

Sim, [né?

Estudantes convidados (03:22):

[Siiim

Professora Lara (03:23): A reserva

[de vagas

Julien Joseph (03:24):

[de vagas

Professora Lara (03:24):

e tem o vestibular do me::smo

jeito (+)

Professora Lara (03:27):

às vezes até mais concorrido, né

Julien Joseph?

[[Sim/

Julien Joseph (03:28):

Professora Lara (03:29): prá poder (+) ter representatividade, uma oportunidade de ter DE FATO a população negra e branca, indígena, todos os grupos étnicos aqui dentro da universidade. (+) Por que a universidade, historicamente ela foi ocuPADA pela população branca.

Julien Joseph (03:46): então: eh: os meninos ((integrantes do CCN e outros estudantes da Universidade)), através de vários coletivos (+) eh:: por que antes do CCN aqui teve vários coletivos. Coletivos negros eh:: dentro da universidade. Por que os negros que entram na:: na universidade não teve um espaço para discUti (+) eh:: sobre a questão racial que: no curso, e aí começaram a surgir essa ideia (+) eh:: dentro do *campus*, principalmente dentro da FAFich mesmo(+) falando sobre:: questão racial(+) teve:: ao longo do curso:: e aí começaram a surgir vários coletivos, negros dentro da UFMG. /.../

Julien Joseph (05:08): as principais eh:: atividades que a gente realiza dentro do:: CCN a gente estudA:: tem grupo de estudos (+) sobre África, sobre a diáspora ÁFRICA:: eh:: tem um grupo de estudos que aborda a questão a temática racial dentro da universidade. Eh:: eventos:: eh:: amanhã vai ter a festa da independência do Guiné-Bissau. Tudo que tem a ve:r eh: sobre negros, atividades negros, a gente apoia (+) esses essas atividades. Exemplo, essas fotos, essas fotos que vocês estão vendo aqui, foi uma atividade que realizou no início do semestre sobre o Haiti. Então, vocês estão trabalhando sobre a temática do Haiti, aqui tem várias pessoas importantes da revolução haitiana. /.../

Julien Joseph resalta a luta para a conquista do espaço da sala e a razão que motiva a criação do CCN: a possibilidade de discutir determinadas temáticas do campo das relações étnico-raciais que não tinham espaço em sala de aula. Em sua fala, o estudante aponta para o caráter histórico dos eventos de letramento (BAILEY e BLOOME, 1992), dado que resalta a

luta pela conquista da sala do CCN, relacionada com a luta histórica da população negra por acesso e reconhecimento de sua cidadania. O evento “Visita de estudantes uma escola pública municipal de Belo Horizonte ao CCN” exemplifica a agência do grupo no sentido de promover eventos de letramento a partir da centralidade da cultura e identidades negras. Assim, se os participantes fazem uso de gêneros e atividades comuns ao meio acadêmico e escolar, o fazem a favor da inserção de temáticas étnico-raciais na academia e, nesse caso, com extensão para a Educação Básica, fazendo com que tais ações operem no campo de possíveis mudanças epistemológicas, promovendo uma *sociologia das emergências* (SANTOS, 2002). Isso porque, de acordo com Santos (2002), a sociologia das emergências é uma forma de substituir um vazio do futuro por possibilidades concretas, ao mesmo tempo utópicas (por ainda não serem materiais) e realistas (por serem possíveis de se tornarem reais). Nas palavras do autor, “o elemento subjectivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades” (SANTOS, 2002, p. 257).

Outro aspecto a ser considerado vai ao encontro do argumento feito por Gomes (2017) sobre movimento negro educador. Nas palavras da autora:

Não queremos nos prender a uma vasta discussão conceitual sobre o que é e o que não deve ser considerado como Movimento Negro. Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (GOMES, 2017, p. 23, grifo meu).

Nesse sentido, no evento analisado nesta seção, pode-se reconhecer o caráter reivindicativo, afirmativo e educador das ações desenvolvidas pelos participantes de grupos de militância negra, como o CCN. Isso se mostra tanto pela própria presença de estudantes do Ensino Fundamental no espaço do grupo, para quem foram criadas oportunidades de aprendizagem sobre relações étnico-raciais, vivência na universidade e formas de ingresso no Ensino Superior, como também pelo fato de Julien Joseph enumerar para os estudantes as atividades de caráter educacional promovidas pelo CCN: “a gente estudA:: tem grupo de estudos (+) sobre África, sobre a diáspora ÁFRICA:: eh:: tem um grupo de estudos que aborda a questão a temática racial dentro da universidade. Eh:: eventos:: eh:: amanhã vai ter a festa da independência do Guiné-Bissau” (Julien Joseph – Visita de estudantes da educação básica de Belo Horizonte ao CCN – 20/09/2018 – FAFICH/UFMG). A questão de uma não homogeneidade das trajetórias dos estudantes negros é outro aspecto ressaltado por Julien Joseph por meio da informação sobre a diversidade das formas de ingresso na Universidade,

como demonstram suas palavras, “tem alguns que entraram pelas cotas, tem outros que não entraram pelas cotas” (Julien Joseph, Visita de estudantes da educação básica de Belo Horizonte ao CCN – 20/09/2018 – FAFICH/UFMG). Dessa forma, o estudante refuta o estereótipo comum após o advento das políticas de ação afirmativa que traça uma relação direta entre ser estudante negro e ser cotista, asserção que essencializa a identidade negra.

Outro viés relevante é que a ação promovida pelos integrantes do CCN é decorrente de ausências, não apenas de corpos negros na Universidade, mas, também, no campo do simbólico e da produção de conhecimentos. Isso se mostra na atividade em questão pela referência a figuras de pessoas negras haitianas, país este que se encontra fora do eixo de produção do pensamento acadêmico no sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016). Nesse sentido, entendo que a ação de se abrir espaços para discutir a questão racial e de trazer intelectuais negros para o espaço acadêmico encontra eco, novamente, na perspectiva da sociologia das ausências e das emergências, bem como na busca por tornar válidas as produções de conhecimento invisibilizadas no campo acadêmico a partir de uma lógica de pensamento abissal. A identificação de invisibilidades encontra eco na sociologia das ausências, que aponta para o fato de que “o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal” (SANTOS, 2002, p. 246), e busca tornar presentes o que foi produzido como ausente. Já com a criação de espaços de pertencimento na organização da estrutura universitária, a agência do CCN opera no sentido da sociologia das emergências, referida anteriormente.

Uma agência para a criação de espaços de pertencimento também é presente na fala de Julien Joseph, quando ele busca despertar nos alunos visitantes da rede pública o interesse por estudar na UFMG. Assim, o integrante do CCN também age no sentido de construir horizontes de referência para os jovens alunos sobre a possibilidade de que venham a estudar na UFMG, ou seja, pertencer a esse espaço social. Isso se mostra pela explanação de que haverá um espaço para os estudantes negros e também pela indicação da criação de um curso de línguas estrangeiras acessível ao público externo, como demonstrado a seguir:

Visita de estudantes da educação básica de Belo Horizonte ao CCN – 20/09/2018 - FAFICH/UFMG

Julien Joseph (06:14): Então, (+) eh:: se vocês estavam com: dificuldade de pensar se eu vou entrar na universidade, será que se eu: me identificar como negro se eu vou ter um espaço dentro do *campus* pra discutir, então, você:: não precisa preocupar com isso mais, por que tem esse espaço que a gente tá num processo pra se tornar um:: espaço institucional da UFMG. Por que ainda nós somos um coletivo, um projeto da fafich((Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas). Mas nós estamos numa lUta/ pra conseguir eh: o espaço,(+) nós já conseguimos o espaço, mas nós queremos esse espaço um (+) um espaço institucional da UFMG. Pra dar mais visibilidade eh:: pra o espaço, e pra permitir quE qualquer pessoa que (+) seja na favela, qualquer pessoa pra entender um pouco melhor como funciona a UFMG. E a gente vai receber MUITos

peças que vem de lá mesmo pra explicar como é o processo pra Entrar. Por que nossos objetivos é tentar eh:: fazer alguns cursos, por que tem curso de Inglês, Francês (+) aqui no espaço, a gente oferece esses cursos com preço barato pra QUE alguém que não tem oportu:: eh:: dinheiro pra:: estudar numa escola pra fazer Inglês Francês, nós que viemos de país Francês que já fala Francês e outros meninos que já fala Inglês, a gente tá disponível pra aprender vocês que não tenham condição pra pagar. E o curso é de boa qualidade. Entendeu, gente?

No trecho destacado, Julien Joseph aponta um dos objetivos dos participantes do CCN: fazer com que mais pessoas de grupos socialmente apartados do espaço acadêmico, a exemplo de moradores de regiões periféricas, como sinalizado pelo estudante, possam ingressar UFMG. Esse intuito é demonstrado por uma relação dialógica, no trecho em que o estudante afirma: “então se vocês estavam com dificuldade de pensar se eu vou entrar na universidade...”, e que se relaciona com discursos sedimentados ao longo da história que excluem a população negra dos espaços escolares. Nesse sentido, a fala do estudante também ressalta o objetivo do grupo de fazer com que pessoas negras e de baixa renda estudem na UFMG, o que ocorre pela intenção de explicar o funcionamento do processo de ingresso na Universidade “pra explicar como é o processo pra Entrar” (Julien Joseph – Visita de estudantes da educação básica de Belo Horizonte ao CCN – 20/09/2018 – FAFICH/UFMG) e pela disponibilização de cursos de línguas a baixo custo; e cursos de “boa qualidade”, como ressalta Julien Joseph, o que aponta para uma valoração positiva dos letramentos que ocorrem fora da sala de aula tradicional.

A partir do exposto, é possível notar que pertencimento, leitura e escrita perpassam todo o evento focado: seja por meio de discursos que visam reforçar a possibilidade de ingresso de pessoas negras e de baixa renda na UFMG, seja por meio do recurso a elementos como a oralidade do gênero aula expositiva, do imagético exposto nas paredes e na decoração da sala. Ou ainda, por meio das anotações dos estudantes ou das referências aos cursos oferecidos pelo CCN.

A partir do evento analisado, foi possível depreender que há um movimento de atuação dos estudantes como agentes de construção de maior interação entre universidade e comunidade externa, caracterizando o movimento negro como uma organização mediadora, perspectiva que será melhor discutida no capítulo 7 desta tese. Por meio da análise do evento de letramento em questão, também foi possível sugerir que, no CCN, foram criadas oportunidades de aprendizagem que são auxiliares na formação acadêmica de seus membros, uma vez que atividades como as analisadas possibilitam aos participantes da pesquisa mesclarem saberes e práticas sociais adquiridas tanto em seus cursos de Graduação quanto em outros espaços sociais. Na seção seguinte, busco analisar como a questão das catracas foi abordada pelos participantes do CERI a partir da pauta de uma reunião de organização e como essa pauta foi trabalhada pelo

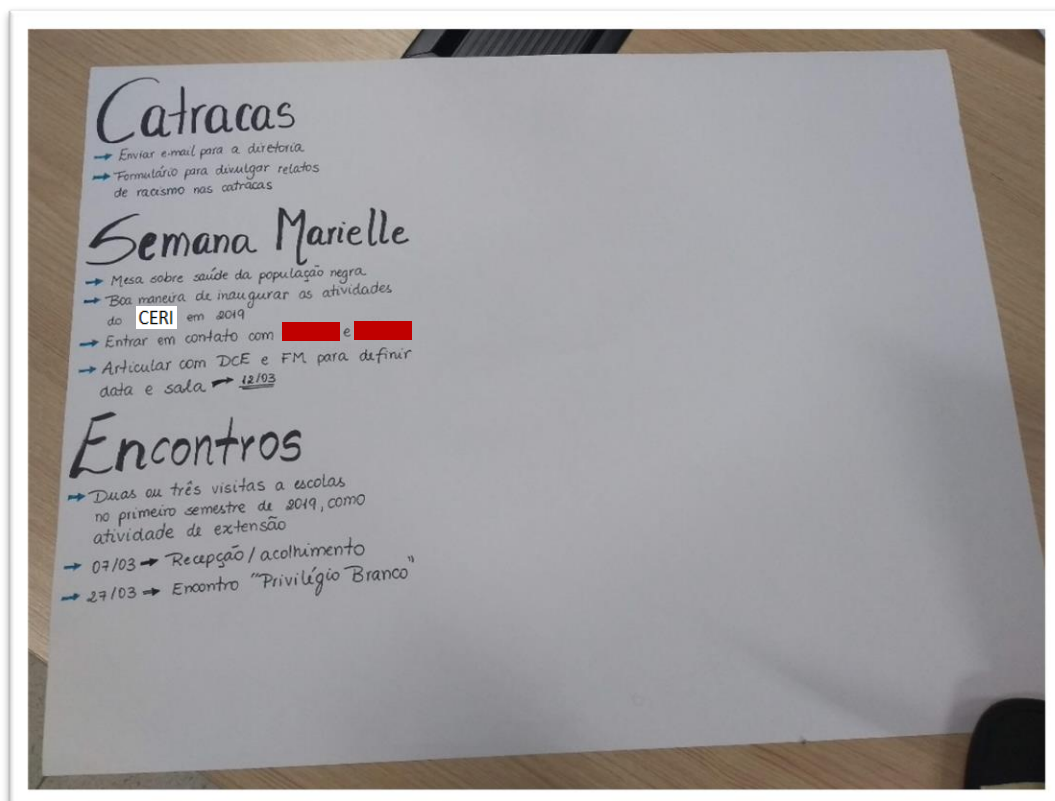
grupo. Tal análise oferece outro ângulo para o exame da temática do pertencimento de pessoas negras ao espaço universitário, nesse caso, o espaço acadêmico da Faculdade de Medicina.

6.3. Quem pode fazer (a) universidade? Análise de um cartaz produzido pelo CERI e o acesso de corpos negros ao espaço acadêmico

Nesta seção, focalizo um cartaz produzido em uma reunião de organização do CERI seguido de trechos das entrevistas, com vistas a examinar o que os estudantes fazem com a escrita e o debate sobre uma pauta de uma reunião de organização no cotidiano no grupo. Por essa via, busco compreender como o artefato focado nesta seção, somado às situações relatadas em entrevistas, exprimem a agência dos estudantes do CERI para a construção social do pertencimento e da permanência acadêmica de estudantes negros na Universidade. Para tanto, inicio esse exame a partir do cartaz representado pela Figura 36. Esse cartaz foi produzido em uma reunião de organização do CERI, em 27 de fevereiro de 2019, no Centro de Referência da Juventude (CRJ), localizado na região central de Belo Horizonte. O evento em questão foi referenciado no quarto capítulo desta tese, no Quadro 3.

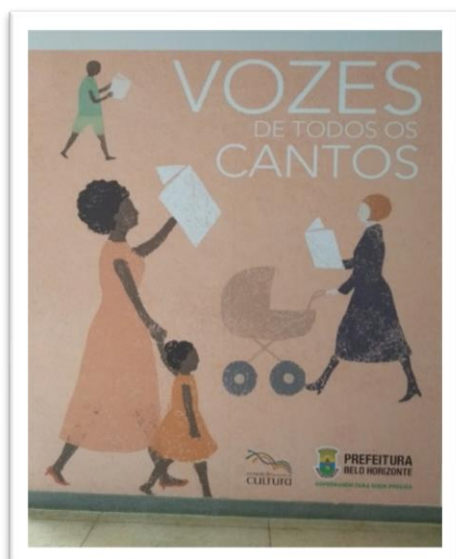
O CRJ é um espaço mantido pela prefeitura de Belo Horizonte e mantém ações voltadas para o público jovem. O espaço possui biblioteca, salas para reuniões e eventos com acesso à *internet*, além de espaços abertos para atividades em geral, como feiras e intervenções artísticas. Por essa razão, no dia da reunião observada, o local estava bastante cheio, com diversas atividades acontecendo ao mesmo tempo. A seguir, aponto uma foto do cartaz produzido na reunião de 27 de fevereiro de 2019 (Figura 36), que corresponde a um resumo das ações do CERI acordadas para o primeiro semestre do referido ano. Em seguida, as duas outras fotos (Figuras 37 e 38) são de uma arte em uma das paredes do CRJ e dos integrantes do CERI na reunião acompanhada, respectivamente:

Figura 36: Cartaz com planejamento de atividades do CERI para 2019 - 27/02/2019



Fonte: Acervo da autora.

Figura 37: Arte na parede do CRJ e reunião do CERI no CRJ



Fonte: Acervo da autora.

Figura 38: Reunião do CERI no CRJ



Fonte: Acervo da autora.

Dado que o suporte para o texto de planejamento é uma cartolina (Figura 36), e que foi elaborado com uma letra desenhada, é de se presumir o objetivo de divulgação das ações do grupo entre outros discentes ou de fazer um registro para consultas posteriores entre os integrantes do próprio CERI. Ainda nessa figura, interessa notar que o primeiro tópico elencado pelos estudantes é referenciado por meio da palavra “catracas”. Diferentemente do prédio da FAFICH, no qual o CCN é localizado, a Faculdade de Medicina possui um controle de acesso. Como demonstram os trechos da reunião, que serão transcritos a seguir, os integrantes do CERI apontam que os corpos considerados “de fora” no acesso à Faculdade de Medicina são, na maioria das vezes, os corpos negros.

Ainda sobre o cartaz, é possível perceber a referência a dois gêneros textuais, ambos relacionados à catraca: *e-mail* e formulário. Considerando-se que as práticas de letramento acadêmico são situadas e envolvem a negociação de relações de poder (STREET, [1995] 2018), o uso desses e de outros gêneros pelos estudantes assumem contornos de luta antirracista e reivindicação a um pertencimento pleno no espaço universitário e na sociedade em geral. Assim, ser integrante do CERI e do CCN envolve, além do fortalecimento das identidades negras, como demonstrado pelas análises de artefatos e eventos de letramento apresentadas anteriormente, a busca por tornar estudantes negros pertencentes à universidade para além da questão do ingresso, mas, também, da permanência.

Ao longo da conversa na reunião do dia 27/02/2019 sobre a questão das catracas, os integrantes do CERI teceram relatos pessoais de colegas e convidados do grupo de estudos que foram barrados na entrada do prédio. O debate sobre o tema tem início com M.V., ao relatar o caso de uma colega que foi barrada na catraca pelos porteiros, seguido de outros comentários dos demais participantes:

Reunião de organização do CERI 27/02/2019 – CRJ

M.V. (01:15:06): sabe, tipo assim, éh:: deles só barrarem pessoas negras sem carteirinha e tipo assim, os brancos tudo passa de boa. Por que, o que tinha rolado, a ((nomeia uma estudante do curso de medicina)) no mesmo dia ou no dia anterior, tipo assim, ‘tava entrando com os amigos brancos dela, aí tipo assim, eles deixaram a galera passar e não DEIXOU ela entrar. Entendeu, tipo, então foi muito nítido. E aí, tipo (+) o encaminhamento em relação a isso seria, talvez junto ao D.A por que eles têm o peso da representação estudantil, marcar uma reunião com a diretoria pra conversar sobre isso. /.../ dar (+) uma pressionada neles pra falar olha, ‘se virem, conversem aí com seus porteiros, por que se vocês estabeleceram essa regra tosca que todo mundo tem que tá com carteirinha pra entrar ou sei lá o quê, aplica pra todo mundo! Ou então, deixa todo mundo entrar. Mas tipo assim, essa seletividade racista (+) não é aceitável’.

Iara (01:16:01): a gente pode até sugerir pra eles uma capacitação dos funcionários.

Olhos d’agua (01:16:07): éh:: eu acho que aquele nosso encontro: que LOTOU de mulher negra foi muito simbólico em relação a isso né, tipo assim, eles fizeram de tudo pra: pra não deixar entrar eu lembro que eu fiquei assim, ‘ah não, Iara. Acho que

não, acho que é burocracia e tal, só que a Iara já conhece como que o povo daqui reage' /.../

Iara (01:17:35): eu ia sugerir, se: vocês (+) acharem uma boa, da gente fazer um (+) tipo uma ação mesmo (+) coletar relatos de pessoas negras em relação à catraca pra poder levar nessa reunião da diretoria. Acho que seria uma boa.

Olhos d'água (01:18:02): a gente tem que mandar um *e-mail* sugerindo?

/.../

Marsha (01:18:24): Eu passei com a carteirinha ((pela catraca)) aí, fui perguntar ao porteiro onde é a sala do ((professor do curso)). Aí ele falou assim (+) eh:: mas por quê? Você é aluno dele, você tem aula com ele? Eu falei (+) não, é que eu preciso falar com ele (+) aí ele perguntou assim (+) mas você estuda aqui? Eu falei (+) estudo. Ah, então me mostra a carteirinha. Eu já tinha passado da catraca!

Marsha, em referência a outro professor da unidade:

Marsha (01:19:35): /.../o que ele não gosta, é de quando traz pessoas de fora. /.../

Olhos d'água (01:19:43) quem é de fora?

/.../

Januária (01:19:58): pra gente aprender, pessoas de fora são super bem vindas, né, tipo assim (+) pra você tratar é:: nossa, vem de fora que eu quero:: usar o seu CORPO pra ensinar meus alunos (+) agora, pra gente ensinar, eh: pra gente ensinar não, não pode.

M.V. (01:20:10): algum palestrante BRANCO é barrado?

((várias falas simultâneas concordando com o exposto))

Januária (01:20:20): mas, assim, (+) cês não acham que dá pra fazer esse contraste? por que:, tipo assim, pra gente aprender, tudo o que a gente aprende: assim quando começou o ciclo clínico é com gente de fora. Então assim (+) vem cá, deixa eu usar seu corpo pra ensinar os meus alunos, pra isso você serve, agora, pra entrar aqui e tá nesse espaço como:: alguém que tá aprendendo e formando opinião e sendo participante ativo você não serve./ Tipo, como? Como que isso faz sentido, entendeu?

Os trechos apresentados anteriormente, transcritos da reunião do dia 27 de fevereiro de 2019, sinalizam reminiscências da interdição do acesso à educação para população negra legitimada pelo Estado durante o Período Colonial, como abordado no terceiro capítulo desta tese. A partir da contextualização do caso feita por M.V., (01:15:06) e dos relatos trazidos por Olhos d'água (01:16:07) e Marsha (01:18:24), o grupo faz referência a conhecimentos oriundos de diferentes contextos sociais, como a militância estudantil (representação estudantil do D.A. – como apontou M.V.), a Universidade (reunião com a diretoria, *e-mail* para marcar reunião – como sugeriram M.V e Iara) e o mundo do trabalho (capacitação dos funcionários – como apontado por Iara), como forma de solucionar a questão do impedimento e favorecer para que a entrada de estudantes negros no prédio da Faculdade de Medicina se dê a partir dos mesmos critérios empregados aos demais estudantes.

Na sugestão de capacitação feita por Iara, há dois vieses de análise relevantes: o primeiro deles é uma antecipação de negativas por parte da instituição para a proposta de capacitação, ao que a estudante sugere que os integrantes do CERI cubram essa lacuna institucional. Esta inferência se liga a outro viés de análise sobre a fala da estudante, que é o de um reconhecimento

por parte da instituição de que o CERI cumpre um papel de agência de letramentos sobre questões étnico-raciais na Universidade.

A referência a gêneros textuais como *e-mail* e relato, no contexto trabalhado pelos estudantes, faz com que eles cumpram funções além de um papel epistolar ou de narrativa pessoal, respectivamente. Antes sim, tais gêneros adquirem sentido afirmativo (SITO, 2016), que trazem em sua materialidade vivências e reivindicações educacionais que não se encerram no CERI, mas que diz da perpetuação do racismo no país e a sugestão de caminhos para que tais atitudes deixem de ser uma realidade para as gerações futuras. Ambos os gêneros, então, carregam uma dimensão que vai além de sua materialidade textual, por dizer das trajetórias desses e de outros estudantes que atravessam as mesmas experiências na Faculdade de Medicina.

A partir dessas reflexões sobre as vivências de estudantes negros vinculadas à catraca, é possível notar que os integrantes do CERI reivindicam uma revisão de práticas institucionais para a forma dominante da Universidade em lidar com a presença de estudantes negros em espaços de prestígio, como a Faculdade de Medicina. Nos trechos destacados, há, também, a criação de alternativas para as práticas normativas de letramento, o que se mostra quando Olhos d'água relata uma atividade promovida pelo CERI que teve grande procura por pessoas negras que não faziam parte do corpo discente da Universidade. De acordo com a estudante, essas pessoas foram à instituição, motivadas pela atividade promovida pelo CERI, mas tiveram sua entrada na instituição dificultada: “eu acho que aquele nosso encontro: que LOTOU de mulher negra foi muito simbólico em relação a isso né, tipo assim, eles fizeram de tudo pra: pra não deixar entrar” (Olhos d'água – Reunião de organização do CERI 27/02/2019 – CRJ).

No minuto 01:19:58, Januária enfatiza a palavra “corpo” em seu relato ao afirmar, em discurso indireto, os sentidos não ditos na superfície discursiva quando estudantes negros são barrados nas catracas: “tipo assim (+) pra você tratar é:: nossa, vem de fora que eu quero:: usar o seu CORPO pra ensinar meus alunos (+) agora, pra gente ensinar, eh: pra gente ensinar não, não pode”. (Januária – Reunião de organização do CERI 27/02/2019 – CRJ); e continua sua reflexão no minuto seguinte: “então assim (+) vem cá, deixa eu usar seu corpo pra ensinar os meus alunos, pra isso você serve, agora, pra entrar aqui e tá nesse espaço como:: alguém que tá aprendendo e formando opinião e sendo participante ativo você não serve./ Tipo, como? Como que isso faz sentido, entendeu? (Januária – Reunião de organização do CERI 27/02/2019 – CRJ). No desenvolvimento dessas reflexões feitas por Januária, nota-se que o “corpo” assume dimensões particulares para o estudante negro no contexto da Faculdade de Medicina. Assim, por meio da fala da estudante, é possível notar que o corpo negro é tido como forasteiro àquele

espaço e à construção de conhecimento relevante, o que aponta a naturalização de uma lógica abissal colonialista (SANTOS e MENESES, 2009), que reproduz um imaginário que circunscreve o lugar da população negra à limitação do uso de seus corpos e não à produtividade de saberes. Ao questionar a ausência de sentido de tal atitude, torna-se possível depreender que os significados de estar na universidade para os participantes do CERI passa por estar na Universidade de forma ativa, promovendo práticas de letramento acadêmico que muitas vezes desafiam as práticas normativas, subvertendo a colonialidade.

A partir da fala de Januária, é possível associar outras significações associadas à questão do corpo. A primeira delas se relaciona à luta pela manutenção da vida por pessoas negras a despeito da morte que o racismo representa diariamente; e a segunda se volta para o uso de corpos nas disciplinas da Graduação em Medicina. De acordo com o Centro de Memória da Medicina, em uma pesquisa realizada no “Livro de registro dos Cadáveres” da referida faculdade, em um período entre agosto de 1913 e dezembro de 1930, a maioria dos cadáveres utilizados para estudos na instituição era de pessoas pobres, do sexo masculino e negros (80% do total de 1903 corpos), sendo um deles possivelmente um ex-escravizado¹⁰². Por esse fato, ratifica-se a construção de um imaginário social compartilhado sobre os lugares em que cada “corpo” é situado na Universidade. Por essa perspectiva, ao comentário de Marsha sobre o fato de que determinado docente não gosta que pessoas “de fora” participem das atividades na Faculdade de Medicina, Olhos d’água responde com um questionamento retórico: “quem é de fora”? A partir do contexto exposto, é possível depreender que os “de fora” seriam os corpos negros, que não serviriam para estar na Faculdade de Medicina de forma ativa, aprendendo e formando opiniões, como questionou Januária, mas para o uso de seus corpos, como voluntários para determinada pesquisa, ou como cadáveres colocados à disposição de estudos. Nesse sentido, é possível reforçar o que apontam Gimenez e Thomas (2015), que as práticas transformadoras reconhecem o conhecimento em todas as suas formas, e que a visibilidade da participação de estudantes para os letramentos acadêmicos é central para que a transformação se dê de forma efetiva.

Com base no exposto, entendo que termos como “de fora”, “barrar”, “catraca” e “entrar” adquirem um sentido particular na experiência acadêmica do CERI e que se relaciona à presença de corpos negros em espaços de poder. Durante uma das entrevistas com o grupo, Januária e M.V. fizeram referência a essa questão novamente:

¹⁰² Para maiores informações ver: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/015405.shtml>>.

Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina

(00:45:10) Éh por que:: o Marsha falou sobre essa questão do pessoal na portaria, e tal. Eu lembro de alguns eventos que a gente fez do CERI, que vinha mais gente negra, que era sempre um problema, mesmo com a lista na portaria, pra você conseguir fazer com que as pessoas entrassem na faculdade. E a gente sabe que aqui tem várias ligas e, assim, nessas ligas vêm pessoas de outras faculdades e nunca foi um problema, entendeu? Nunca acumulou gente porque a portaria queria checar tntim por tntim a identidade, o RG, CPF, comprovante de endereço, assim, mil coisas, mas quando eram as pessoas negras, todas as barreiras eram colocadas, mesmo ali com a gente explicando: ‘não, são convidados nossos e tudo mais’. Isso era um problema e a gente sentia que era desigual mesmo, né? E uma outra situação que não é nem problemática, é só engraçada, (+) é que: chegaram duas mulheres negras e aí eu vi o porteiro indicando qual era a sala. Tipo, elas não tinham nem falado com ele e ele indicou qual era a sala ((risos dos integrantes presentes)). Eu falei assim: ‘duas pessoas negras, só podem estar indo pro CERI, porque é TÃO INCOMUM você ver duas pessoas negras entrando juntos aqui’. Tipo assim, várias atividades rolando, ele informou qual era a sala e elas, de fato, ‘tavam indo pro CERI. Mas tipo assim, ele não precisou perguntar, de tão pouco frequente que é isso. Eu fiquei assim: “gente, que bizarro”, sabe?

M.V.: Mas é porque é isso, né? O de fora não é: quem NÃO estuda aqui, o de fora é o:: quem NÃO TEM QUE ‘TÁ aqui, né, no fim das contas. E é engraçado isso, essa semana: os porteiros perguntaram se eu era da Fafich, acredita?

Os trechos de Januária e M.V. destacados da entrevista remontam à Figura 36, destacada no início desta seção, em que a questão das catracas aparece como primeiro ponto de pauta discutido pelo grupo durante a reunião de organização do dia 27/02/2019 (Figura 36). Mais ainda, os trechos destacados sobre a questão das catracas encontram eco na ação evidenciada no capítulo 4 desta tese acerca da convocação para a escrita de cartazes sobre “o que é ser negro na Faculdade de Medicina” (Figura 21 – capítulo 4). No trecho da entrevista, Januária enfatiza que, mesmo a partir do cumprimento de uma norma a partir do uso do gênero “formulário” deixado na portaria, outros impedimentos eram colocados, como a conferência excessiva de documentação dos convidados. A estudante compara o acontecimento ao fato de que pessoas de outras universidades, que frequentam as ligas da Faculdade de Medicina, não passam pelo mesmo procedimento. Nesse sentido, cabe destacar a ambivalência dos verbos *entrar* e *conseguir* destacados da frase: “eu lembro de alguns eventos que a gente fez do CERI, que vinha mais gente negra, que era sempre um problema, mesmo com a lista na portaria, pra você conseguir fazer com que as pessoas entrassem na faculdade” (Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). A partir do contexto em questão, é possível depreender que o termo “entrar” diz além da ação de acessar o ambiente interno da Faculdade de Medicina; mas remonta a um acesso pleno de pessoas negras a um espaço educacional de prestígio. Já o verbo “conseguir”, na frase em questão, traz o sentido de conquista, de quebra de barreiras, que traz à tona uma memória ligada à luta de movimentos negros desde a escravização para manifestação de letramentos trazidos de seus países de origem

ou para o acesso à educação, ao longo do século XX. Tal perspectiva se confirma no comentário de M.V.: “O de fora não é quem não estuda aqui, o de fora é o quem não tem que ‘tá aqui, né, no fim das contas” (M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). Assim, nota-se que o racismo no Brasil manifesta suas interdições a pessoas negras em espaços de poder mesmo sem que o preterimento ao corpo negro não seja manifestado verbalmente.

Já a segunda parte do relato de M.V. reafirma o imaginário social de prestígio direcionado ao curso de Medicina: “E é engraçado isso, essa semana os porteiros perguntaram se eu era da Fafich, acredita?” (M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). Por meio desse relato, é possível sugerir o lugar social do debate sobre os corpos nos espaços de interação humana. Assim, o debate do corpo situado histórica e socialmente é tarefa para as ciências humanas; o corpo desistoricizado e tido como universal, retirado de contornos sociais, é debate para o campo médico. Mais ainda, é possível sugerir que a ação dos integrantes do CERI de criar espaços de pertencimento no ambiente físico da Universidade é uma relação conflituosa, que afeta não apenas aos que não estudam na Faculdade de Medicina, mas também a eles mesmos, já que, mesmo após aprovados no exame para o ingresso na Faculdade de Medicina, sua presença física deve ser constantemente revalidada.

Nos demais tópicos elencados na Figura 36, trazida no início desta seção, é possível notar uma ressonância de práticas de letramento desenvolvidas pelos participantes do CCN. O segundo tópico elencado pelos integrantes do CERI na cartolina foi intitulado “Semana Marielle”, o que denota a importância da vereadora que foi assassinada em 2018 para os movimentos negros. Nesse mesmo tópico da “Semana Marielle”, é possível notar a reprodução do gênero acadêmico mesa-redonda, utilizado para o tratamento de uma temática relevante para o grupo, a saúde da população negra.

Já no terceiro tópico, intitulado “Encontros”, é possível depreender novamente o caráter mediador do grupo com base no manejo de práticas acadêmicas, bem como a temática do pertencimento: o primeiro subtópico sugere o saber dos estudantes sobre a necessidade do caráter extensionista da Universidade para o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, o que se mostra a partir da atividade “duas ou três visitas a escolas”. Por meio dessa proposta, é possível encontrar nova relação com as ações do CCN, por meio do evento de letramento destacado na seção anterior, “Visita de estudantes da rede pública municipal ao CCN”, de 20/09/2018. Nesse sentido, os integrantes reproduzem no CERI uma prática acadêmica, a extensão, voltada para a criação de oportunidades de pertencimento acadêmico para estudantes que ainda não

ingressaram no Ensino Superior¹⁰³, tal como também pode ser evidenciado no evento de 20 de setembro, do CCN. Já o subtópico “Recepção/acolhimento” no tópico “Encontros” (Figura 36) reforça novamente que a questão do pertencimento é uma temática primordial nas ações desenvolvidas pelos estudantes, como também ficou evidenciada por meio da Figura 24 analisada no capítulo 4.

O exame das ações realizadas pelos participantes do CCN e do CERI, identificadas a partir dos três ângulos analíticos explorados neste capítulo, demonstram como a temática do *pertencimento* é materializada em ações cotidianas dos grupos, a partir de diferentes modos de ação. Assim, a primeira seção enfocou o texto de um boletim informativo do CCN, cuja análise tornou visível como a questão do pertencimento é referenciada nas escolhas discursivas feitas na materialidade escrita do texto e corporificadas nas ações dos integrantes do CCN para um público interno e externo à universidade. Na segunda seção, que discorreu sobre um evento de letramento desenvolvido no CCN, busquei focar uma dessas ações de forma mais direta por meio de um evento de letramento que visou apontar como integrantes e estudantes convidados interagiram na discussão sobre o que é o CCN e sua função frente às relações étnico-raciais desenvolvidas no país e que se refletem no acesso ao Ensino Superior. As análises desse evento me permitiram verificar, por meio de um dos integrantes do CCN, o modo como esses estudantes fazem uso de letramentos adquiridos na universidade e fora dela com vistas favorecer o ingresso à Universidade de outros estudantes, ainda jovens, cuja busca pelo Ensino Superior se dará em momentos futuros. Por fim, na terceira seção, também busquei focar um evento de letramento promovido pelo CERI e a produção escrita resultante desse evento. Por meio dessa análise, foi possível compreender o modo como a questão do pertencimento foi abordada pelos participantes do grupo ao tratarem da circulação de corpos negros ao espaço da Faculdade de Medicina, além da reprodução de perspectivas racistas que situam o lugar de cada corpo na produção de conhecimento e no acesso a espaços de poder.

Ademais, a análise das ações promovidas pelos estudantes foi uma maneira de entender o caráter situado das práticas de letramento acadêmico. De acordo com Hamilton (2010), a compreensão do caráter situado das práticas de letramento envolve considerar as mudanças pelas quais os letramentos vêm passando: “um aspecto da abordagem situada do letramento é

¹⁰³ No mês de novembro, C.B., do CCN e M.V., do CERI, fizeram uma palestra sobre o movimento negro universitário e as ações afirmativas para alunos do Ensino Médio do Instituto Federal em que leciono, a convite meu. Na oportunidade, foi interessante perceber o interesse dos estudantes pelo relato dos integrantes do CCN e do CERI, demonstrado por meio de muitas perguntas, que se estenderam para além do horário da atividade, aplausos efusivos, e comparações, feitas pelos estudantes do Instituto, das trajetórias dos convidados com as suas próprias.

levar em conta como o letramento em si está mudando – as habilidades que são envolvidas, a forma física real que assume, o valor que as pessoas depositam nele e o significado que ele tem em nossas vidas¹⁰⁴” (HAMILTON, 2010, p. 12, tradução minha). A observação da autora aponta para a diversidade de sentidos que as práticas de letramento podem adquirir a depender dos contextos em que são inseridas, dos sujeitos que as desenvolvem, e das relações de poder envolvidas.

No próximo capítulo, apresento a análise de outro evento de letramento protagonizado pelo CERI em uma reunião do grupo de estudos do dia 26/09/2018, bem como trechos das entrevistas relacionadas a esse evento, com vistas a compreender como os integrantes do grupo ressignificam práticas normativas dos letramentos acadêmicos. O segundo foco de análise serão trechos de entrevistas do CERI que abordam o papel mediador do grupo em relação a outras instâncias sociais, como a família e a sociedade do modo geral, de forma a compreender agência e identidade a partir de uma agenda transformadora dos letramentos acadêmicos. Por fim, analiso um evento de letramento ocorrido em uma reunião de organização do CCN em 01/10/2018. Os resultados dessa análise oferecem elementos para a compreensão de como gêneros acadêmicos podem ser utilizados para a promoção de práticas sociais transformadoras das práticas de letramento desenvolvidas na universidade.

¹⁰⁴ Texto original: One aspect of a situated approach to literacy is to take account of how literacy itself is changing – the skills that are involved, the actual physical form it takes, the value people place on it and the meaning it has within our lives (HAMILTON, 2010, p. 12).

7 O QUESTIONAMENTO DAS ESTRUTURAS ACADÊMICAS, DIÁLOGOS ENTRE SABERES E CONVIVÊNCIA CULTURAL: CAMINHOS PARA UMA AGENDA TRANSFORMADORA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Durante a nossa passagem, já muitas coisas fazem diferença, tipo o fato da gente 'tá atuando nos lugares e de hoje, por exemplo, já existir algum grau de referência em relação a nós. Tipo assim, quando tem algum aluno que 'tá precisando de ajuda, ele procura o CERI ou, quando (se) quer chamar alguém pra fazer a discussão racial, normalmente a gente é procurado também. Então eu acho que isso já é um reflexo, mas que a nível institucional, assim: nem que seja com a gente formando e entrando nos espaços pra modificar eles, vai ter repercussão também (M.V., ao discorrer sobre o futuro da universidade e do CERI).

M.V., integrante do CERI, ao refletir sobre o futuro da universidade, tendo em vista a existência do grupo, posiciona-o como uma agência de letramento relevante na Faculdade de Medicina. Isso se mostra quando o estudante aponta que “muitas coisas fazem (já fizeram) diferença” durante o tempo de existência do grupo na referida unidade acadêmica, além do fato de “já existir algum grau de referência” ao CERI, seja para a discussão da temática étnico-racial, seja quando algum estudante precisa de ajuda. Ao considerar esse quadro, M.V. aponta que essa referência ao CERI sinaliza mudanças de concepção sobre o debate racial na Universidade, podendo transcender a instituição e alcançar espaços em que esses estudantes venham a atuar futuramente, como profissionais.

Esta epígrafe, portanto, é oportuna para a abertura deste último capítulo da tese, em que objetivo dar continuidade às reflexões, iniciadas nos capítulos anteriores, sobre a questão do pertencimento à universidade em relação às práticas sociais desenvolvidas pelos grupos de militância negra nesse espaço, tendo em vista as noções de agência e de identidade trabalhadas ao longo da tese. Nessa perspectiva, importa ressaltar que as análises dos eventos empreendidas neste capítulo buscam evidenciar, de forma mais direta, a agenda transformadora dos letramentos acadêmicos (LILLIS e SCOTT, 2008; LILLIS *et. al.* 2015), como forma de oferecer mais elementos para se pensar como as relações entre agência, identidade e pertencimento se efetivam em práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos no cotidiano do CCN e do CERI. A busca por aprofundar as reflexões a partir dos aspectos indicados acima me levou a propor a seguinte questão: *como as ações desenvolvidas por participantes dos grupos de militância negra acompanhados auxiliam na constituição da universidade e na transformação de práticas de letramento acadêmico?* Para responder a essa questão, realizei uma triangulação de análises de eventos de letramento, entrevistas e materiais produzidos pelos participantes do CERI e do CCN. Para a apresentação dos resultados dessas análises, organizei este capítulo em

três partes. Na primeira, apresento resultados da triangulação da análise de um evento de letramento ocorrido durante uma reunião do grupo de estudos do dia 26/09/2018 do CERI, a partir de entrevistas realizadas com os integrantes desse grupo. Na segunda, apresento resultados da triangulação de dados entre entrevistas realizadas com participantes do grupo CERI e artefatos criados por eles para divulgação na mídia social *WhatsApp*, como forma de demonstrar um papel mediador do grupo entre instâncias diferentes, como a universidade, o lar e a sociedade. Finalmente, na terceira parte, apresento resultados da análise das relações estabelecidas entre participantes do CCN durante os momentos iniciais de uma reunião do grupo do dia 01/10/2018 em que se discutia a organização de um evento acadêmico.

Antes de dar início à apresentação dos resultados dessas análises é relevante relembrar o que significa uma abordagem transformadora para os letramentos acadêmicos. De acordo com Lillis (*et. al.*, 2015),

Os AcLits [letramentos acadêmicos] também têm encorajado uma postura transformadora em relação à escrita e aos letramentos que coloca em primeiro plano questões adicionais, tais como: como as convenções particulares se tornaram legitimadas - e quais poderiam ser as alternativas a elas? Até que ponto elas servem para a construção de conhecimentos - e [até que ponto] são possíveis outras formas de construir conhecimentos, outros tipos de saber/formas de conhecer? De quem são os interesses e desejos epistemológicos e ideológicos refletidos e possibilitados por essas convenções particulares - e de quem são os interesses e desejos que podem estar sendo excluídos? (LILLIS *et. al.*, 2015, p. 9, tradução minha¹⁰⁵).

Pelas considerações da autora, é possível depreender que adotar uma perspectiva transformadora para os letramentos acadêmicos implica conhecer as razões que fizeram com que determinada convenção fosse legitimada, além de investigação de outras formas de produção de conhecimentos. As análises apresentadas a seguir darão mostras de como os participantes dos grupos CERI e CCN agem no sentido de contribuir para a transformação das práticas sociais instituídas na universidade.

¹⁰⁵ Texto original: Ac Lits has also encouraged a transformative stance towards writing and literacy which foregrounds additional questions such as: how have particular conventions become legitimized—and what might alternatives be? To what extent do they serve knowledge making—and are other ways of making knowledge, and other kinds of knowledge/known possible? Whose epistemological and ideological interests and desires do these reflect and enable—and whose interests and desires may be being excluded?

7.1 O questionamento sobre a ausência de referências negras e indígenas na bibliografia das disciplinas: ações do CERI para práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos

A partir das primeiras considerações, dou início às reflexões deste capítulo a partir da análise de um evento de letramento protagonizado pelo CERI. Trata-se de um trecho da reunião do grupo de estudos, um encontro fechado intitulado “História do Movimento Negro”, ocorrida em 26 de setembro de 2018.

A configuração desse evento foi em forma de palestra, que foi ministrada por um convidado externo, militante do movimento negro e analista de políticas públicas da prefeitura de Belo Horizonte. M.V. era o estudante responsável por apresentar o palestrante aos demais participantes e organizar as perguntas ao final da exposição. O Quadro 5, apresentado a seguir, demonstra a lógica de funcionamento da reunião até o momento em que Olhos d’água relata um comentário seu na disciplina “História da Medicina”. A primeira coluna aponta a duração aproximada da realização de subeventos, enfocados na segunda coluna: a palestra sobre “História do movimento negro”, a organização de perguntas dos participantes ao final da palestra; a realização de perguntas e o debate em torno de um comentário feito por Olhos d’água.

Na terceira e quarta colunas, destaco algumas ações do palestrante e dos estudantes presentes, respectivamente. O destaque oferecido às ações desses sujeitos foi relevante, dadas as oportunidades de reflexão que elas representaram. Assim, na coluna sobre o palestrante convidado, registra-se, por exemplo, que ao longo de sua exposição ele conclamou os presentes a reivindicarem a inserção de teóricos negros na grade curricular do curso e a estudarem sua própria história; fez também referências aos movimentos negros, destacando os quilombos como uma das primeiras dessas organizações. Durante essa exposição, não houve intervenção dos estudantes presentes, que permaneciam ouvindo e realizando anotações. A segunda linha da quarta coluna corresponde ao momento final da palestra. Nela, há tanto a intervenção de M.V. em organizar a condução das perguntas, quanto do palestrante de incentivar que elas fossem feitas, na terceira coluna. Na terceira linha da quarta coluna, registra-se um comentário de Olhos d’água, que foi destacado no quadro. Nele, a estudante relata o questionamento que fez durante uma aula sobre a ausência de teóricos de outros pertencimentos raciais para além do branco no programa de uma disciplina. O palestrante toma nota, na terceira coluna, e comenta o relato trazido por Olhos d’água, como indicado na quarta linha. Os comentários e observações sobre o relato da estudante foram feitos não apenas pelo convidado, mas também pelos estudantes presentes (em torno de 10). Como demonstra o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Evento de letramento: palestra “história do movimento negro” – CERI –
26/09/2018

Hora Duração (aprox.)	Subevento	Palestrante convidado	Estudantes presentes
19:00 – 20:14	Tema da palestra: <i>história do movimento negro</i>	Palestrante chama os participantes para reivindicarem da universidade a inserção de teóricos negros na grade curricular; Referência aos quilombos como primeiras organizações do movimento negro; Palestrante conclama os participantes a estudarem sua própria história	Integrantes do CERI e outros participantes, negros e indígenas, fazem anotações (cadernos e computadores)
20:14	Organização de perguntas do público (fim da palestra)	Incentiva a realização de perguntas	M.V. Busca operacionalizar a condução de perguntas – deixa ser em formato livre
20:17 – 20:22	Realização de perguntas pelos estudantes	Palestrante ouve as perguntas e comentários toma nota	Olhos d’água toma a palavra e faz um comentário: “a primeira aula foi sobre a história da medicina e a professora não citou nenhum representante negro. (...) levantei a mão e falei, professora, não tem nenhum negro, nenhum indígena aqui, nem asiático tem, parece que uma produção totalmente europeia”...
20:22 – 20:35	Debate em torno do comentário de Olhos d’água	Palestrante dialoga com o grupo a partir do comentário de Olhos d’água	Participantes do CERI e convidados tomam nota de pontos do debate e elaboram outras perguntas e comentários.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dos registros feitos no Quadro 5, é possível ter uma visão geral sobre como esse evento de letramento ocorreu e como os participantes, tanto o palestrante quanto os estudantes presentes, integrantes ou não do CERI, agiram ao longo da atividade¹⁰⁶. Assim, é possível notar que essa reunião, assim como outros encontros promovidos pelo grupo, apresentou a seguinte organização: primeiro a exposição, em seguida as perguntas e, por fim, os comentários. A identificação dessa estrutura e das ações dos participantes, bastante comum

¹⁰⁶ Os elementos trazidos no Quadro 3, do capítulo 4, junto ao Quadro 5, auxiliam na produção de uma visão mais completa desse evento em questão.

em conferências acadêmicas, é relevante, pois permite sugerir o uso de gêneros acadêmicos para fins específicos na produção de conhecimento para além da sala de aula tradicional, e por ação própria dos estudantes.

Passo agora para a análise do terceiro momento do evento: o relato de Olhos d'água sobre seu questionamento acerca da ausência da representação de conhecimentos de negros e indígenas em uma das disciplinas de seu curso. O comentário da estudante, destacado no Quadro 5, foi relevante por tornar visíveis para os participantes do encontro ações que vinham sendo realizadas por integrantes do CERI no sentido de questionar abordagens normativas para os letramentos acadêmicos e já naturalizadas nesse espaço. Na mesma perspectiva, o relato da estudante foi, para mim, um *rich point* (AGAR, 1994), uma vez que favoreceu a identificação de outras movimentações do grupo no sentido de questionar práticas normativas para os letramentos acadêmicos com a citada. Dessa forma, a análise de trechos das entrevistas, apresentada a seguir, oferece maiores detalhes sobre a agência dos estudantes para o questionamento de um letramento colonial (STREET, [1995] 2018) e uma monocultura do saber (SANTOS e MENESES, 2009), como forma de complementar a ação descrita no Quadro 5:

Olhos d'água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG

(01:23:15) No primeiro dia já de Ciências Sociais aplicadas à Medicina:(+) a professora foi falar sobre a história da Medicina ((faz um som que se remete a 'etc.')

e não citou nenhum conhecimento negro e nem indígena, né? Aí eu falei assim (+) “putz, não fazemos Medicina, não é mesmo?” ((tom irônico)) Aí eu questioneei a professora, minha primeira militada já na sala ((risos dos presentes)), eu falei assim, eu falei exatamente isso, eu falei assim (+) “uai, professora, é estranho perceber que, apesar do conhecimento negro e indígena ser roubado, não tem, NEM CITAM, assim o que que é, nem (+) tipo assim, não citam NADA, sabe?” E aí ela ficou assim (+) “ah::, mas a gente não tem bibliografia sobre pessoas negras”. E aí eu fiquei tipo (+) “putz”, não sabia muito que fazer. Só que aí a matéria foi continuando, né? E aí TODO DIA era eu lá falando de raça, enchendo a paciência. E aí a gente chamou essas professoras pra uma das reuniões do CERI, (+) foi sobre saúde mental - a gente já fez algumas reuniões abordando saúde mental, de um jeito ou de outro, né, da população negra e aí eu insisti muito pra minha professora ir.

A partir do relato de Olhos d'água, é possível perceber que ela se posiciona como alguém que tem saberes oriundos tanto do campo acadêmico quanto da militância antirracista. Isso se mostra, por exemplo, na frase seguinte: “olha, professora, é estranho perceber que, apesar do conhecimento negro e indígena ser roubado, não tem (+) nem citam assim o que que é, nem (+) tipo assim, não citam nada, sabe?” (Olhos d'água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG). Ao se engajar em tal ação, a estudante traz para o espaço da sala de aula seu comprometimento na busca por promover uma convivência de saberes produzidos por diferentes grupos sociais para a composição dos letramentos

desenvolvidos em sala de aula. Assim, é possível perceber, como característica dos grupos de militância negra estudados, a adoção de uma perspectiva que questiona a homogeneidade dos letramentos (STREET, [1995] 2018; LEA e STREET, 2014) e das trajetórias dos estudantes (LILLIS *et. al.*, 2015).

Ademais, é possível argumentar que a manifestação da estudante, que em sua fala ironiza que negros e indígenas “não fazem medicina”, e afirma que o conhecimento desses grupos foi roubado, apresenta relação com a perspectiva das epistemologias do Sul (SANTOS, 2008b; SANTOS e MENESES, 2009). Como já mencionado ao longo desta tese, tais epistemologias buscam incluir experiências de conhecimento que foram marginalizadas ou desacreditadas pelo cânone da ciência moderna, buscando um resgate da diversidade epistemológica do mundo. A situação em análise, portanto, oferece elementos para argumentar que o resgate epistemológico do mundo de que trata Santos (2008b), vai ao encontro do reconhecimento da diversidade dos letramentos, advogada no campo dos NEL.

Na continuidade de seu relato, Olhos d’água aponta que, dada sua insistência, houve abertura por parte da docente da disciplina de participar da atividade para a qual fora convidada, como demonstra o trecho da entrevista transcrito a seguir:

Olhos d’água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG

(01:24:23) Eu insisti muito pra minha professora ir e nisso ela já ‘tava ficando *full* pistola com coisa de negro já, porque tudo eu colocava raça e aí ela começou a colocar raça às vezes, sabe? Porque, tipo assim, ela me chamava muito, a professora, GRAÇAS a Deus, era muito aberta e ela me chamava muito pra, tipo assim (+) “ah, ‘cê acha esse pesquisador legal? Não sei o quê (+) tô querendo passar tal coisa, nan nan nan.”

A partir do trecho transcrito, é possível argumentar a possibilidade de abertura para uma abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, os quais colocam em xeque a homogeneidade das disciplinas e a relação unidirecional da relação professor-aluno (KRESS, 2007 *apud*. LILLIS *et. al.*, 2015). Isso se mostra tanto na ação da estudante de convidar sua professora para a reunião do grupo de estudos, quanto no aceite da docente para essa participação. A professora, por sua vez, por não dispor de um saber necessário para o prosseguimento das aulas, aceita comparecer a um espaço construído por estudantes e no qual esse saber vinha sendo construído. Assim, questionar a relação de unidirecionalidade da relação professor-aluno configura-se como uma das vias possíveis para que as universidades deixem de praticar um modelo autônomo e totalizante de letramento para, então, adotar o modelo de práticas plurais, e transformadoras, dos letramentos acadêmicos. Coleman e Thesen (2018)

contribuem mais uma vez para a reflexão sobre esses aspectos, ao questionarem a anglonormatividade nas universidades de uma perspectiva pós-colonial:

Na condição de professora de letramentos acadêmicos, como ensinar escrita acadêmica enquanto se reforça a anglonormatividade por meio do veículo da linguagem do colonizador? Para começar a fazer justiça a esses dilemas, precisamos não de uma lente, mas de um olho composto que tenha visão periférica, que possa ver para trás, para frente e para os lados. É uma perspectiva de ambos e não de um ou outro (COLEMAN e THESEN, 2018, p. 132, tradução minha¹⁰⁷).

A partir das considerações feitas pelas autoras, é possível entender que a expressão “olho composto que tenha visão periférica”, além de uma metáfora sobre olhar para o passado e a relação histórica deste com os letramentos desenvolvidos em sala de aula, diz, também, de um olhar para as periferias. Essa *visão periférica*, portanto, pode ser compreendida tanto em um sentido local, como as periferias econômico-sociais, como também as periferias de cada sala de aula e outros espaços das universidades. Nesse sentido, é preciso examinar relações de poder que existem tanto entre docentes e discentes, quanto na produção de conhecimentos. Por essa via, é cabível trazer novamente as contribuições das epistemologias do Sul: uma visão periférica no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos pode implicar *aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul* (SANTOS e MENSES, 2009).

As considerações de Coleman e Thesen (2018), associadas ao relato de Olhos d’água, apontam para uma agenda transformadora dos letramentos acadêmicos, já que, como apontado por Lillis *et. al.* (2015), é preciso questionar os interesses epistemológicos que determinadas convenções representam e quais outras epistemologias têm sido silenciadas para que as algumas sejam dominantes. A continuação do relato de Olhos d’água, transcrito a seguir, demonstra que a ação dos integrantes do CERI na promoção de práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos e no rompimento de uma lógica de pensamento abissal encontrou alguma ressonância na instituição:

Olhos d’água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG

(01:24:47) O que eu acho que foi o maior impacto, assim, de:: tanto de eu ter (+) não sei da onde que eu tirei a audácia de falar as coisas, como dela ter ido numa reunião do CERI, foi o que mudou um pouco da grade de Ciências Sociais agora ((Ciências Sociais Aplicada à Saúde)). E aí é a primeira MUDANÇA assim que tem, porque agora o estudo de negritude e interseccionalidade é obrigatório. Então a ((nome de uma integrante do movimento negro)), que deu palestra nesse dia, ela vai, tem tipo

¹⁰⁷ Texto original: As an academic literacy teacher, how do you teach academic writing while reinforcing anglonormativity through the vehicle of the coloniser’s language? To begin to do justice to these dilemmas we need not one lens, but a compound eye that has peripheral vision, that can see backward, forwards and sideways. It is a both-and, not an either-or perspective.

uma aula com pessoas negras falando sobre:: sobre: essas questões sociais, sobre saúde da população negra, principalmente sobre saúde mental e tal, sobre o histórico, né? Mas tipo assim, não é a única aula que aborda isso, entendeu? É como: não (+) tem essa aula, que elas vão tipo, protagonismo TOTAL pra pessoas negras, que aí as professoras brancas não falam. E elas abordam agora as questões raciais em alguns pontos, mas isso não acontecia.

/.../

(01:26:10) Mas assim, porque eu também cobre MUITO na época sobre essa questão acadêmica BRANCA como única produtora de conhecimento, a negligência de conhecimentos quilombolas e indígenas a não ser por roubo, sabe? Porque às vezes eu fico, tipo assim (+) é pegar o conhecimento, usar e não dar nem mérito, sabe, nem citar. E aí a ((palestrante convidada pelo CERI)), ela tem uma pegada de produção de conhecimento fora da academia típica, né? Que tipo, ela estuda meio que saúde mental sem ter essa pegada de:: apesar dela ter usado isso, ela parte de: de ideias muito relacionadas à cultura negra mesmo, sabe? E aí eu acho importante porque é falar sobre saúde com outro tipo de conhecimento, com uma pessoa negra falando, sabe? E aí:: desde então rola.

Juliana: Vocês mudaram a grade do curso?

Olhos d'água: É, isso é muito louco, né? É a coisa mais louca que: que rolou, eu não entendo como rolou, o que rolou. E aí agora tem (+) e foi legal porque, tipo: Foi legal, eu acho que deu tudo muito certo, porque assim, quando eu entrei no CERI, foi nas primeiras aulas, nas primeiras aulas essas coisas me colocaram bolada, aí eu já conheci a Iara, que ‘tava bolada com mil coisas pra frente no CURSO e aí eu ficava pistola na turma. E aí, quando a gente criou o CERI e abordou essas questões iniciais, e aí a gente, tipo, empenhava mais em chamar os professores pra algumas coisas, eh: foram exatamente sobre coisas que dava pra eles aplicar na aula, entendeu? E aí foi muito simbólico pra mim, porque a aula é sobre negritude e interseccionalidade. Tipo assim, quase colocaram o nome do CERI mesmo, sabe? Não aborda só a questão racial, eles abordam, tipo assim, LGBT negro, entendeu, negros pobres, então não é só a questão racial.

Juliana: Então todo mundo que ‘tá entrando agora tá passando por isso?

Olhos d'água: Tem, isso. E aí os meninos ficam tudo tipo “uhul”, porque agora tem um tanto de cotista, né?

Iara: É. E o CERI já foi convidado várias vezes pra participar também.

Como apontado no trecho transcrito, a partir de ações de integrantes do CERI foram possibilitadas mudanças na grade curricular do curso de Medicina. Tal situação, portanto, tem a possibilidade de representar uma abertura das convenções acadêmicas de que tratam as práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos, tendo em vista a possibilidade de reconhecimento, por parte da instituição, da não homogeneidade dos estudantes e da necessidade de se considerar outros saberes para além daqueles historicamente estabelecidos. De acordo com Olhos d'água, o CERI foi fundamental para essa mudança na grade curricular. Isso porque, segundo a estudante, o estudo de negritude e Interseccionalidade na disciplina do curso de Medicina, “praticamente o nome do CERI”, como afirma Olhos d'água, se tornou obrigatório no curso. Por meio da ação do grupo, outros estudantes passariam a ter contato com um viés social que marca a diversidade humana, como demonstram os trechos: “E elas abordam agora as questões raciais em alguns pontos, mas isso não acontecia” (Olhos d'água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG) e “E aí os meninos ficam

tudo tipo “uhul”, porque agora tem um tanto de cotista, né?” (Olhos d’água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG).

A fala da estudante demonstra, ainda, que os integrantes do CERI, que se encontravam em diferentes períodos do curso de Medicina, possuem uma visão global do curso e de práticas acadêmicas. Essa perspectiva pode ser associada ao papel do grupo como agência de letramentos, como sugere o trecho: “e aí a gente empenhava mais chamar os professores pra algumas coisas - foram exatamente sobre coisas que dava pra eles aplicar na aula, entendeu? (Olhos d’água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG).

Quando Olhos d’água sugere a necessidade do reconhecimento de saberes de quilombolas e indígenas, e a instituição, na figura das professoras, se abre para esse debate, o grupo promove o que Santos e Meneses (2009) entendem por *aprender que existe o Sul*. Esse aprendizado, portanto, corresponde a uma percepção de que a colonização provocou epistemicídio, ou seja, a morte ou a descredibilização de saberes locais. Nesse sentido, a estudante recorre novamente a uma prática comum em meios acadêmicos e se posiciona como alguém que tem ciência de elementos textuais da divulgação científica: a citação. É o que sugere o trecho: “porque às vezes eu fico, tipo assim: é pegar o conhecimento, usar e não dar nem mérito, sabe nem citar” (Olhos d’água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG). No contexto em questão, a ação de se referenciar o pesquisador ou pesquisadora adquire um sentido ainda mais amplo: o reconhecimento das identidades negras e indígenas na produção de conhecimentos acadêmicos e a visibilização dessas identidades em sala de aula. Dessa forma, é possível inferir uma possível diminuição do imaginário de que o conhecimento relevante tem um caráter universal e é de base branca europeia.

Como já mencionado em capítulos anteriores, as entrevistas foram feitas em pequenos grupos, tanto para o CCN quanto para o CERI. No caso do CERI, Olhos d’água, Junico e Iara estavam em um grupo diferente de M.V, Marsha e Januária, que estavam juntos. Em ambos os grupos, houve referência às mudanças operadas na disciplina Ciências Sociais Aplicadas à Saúde, como mencionado por Olhos d’água. No caso do grupo de entrevistas em que estavam Januária, M.V. e Marsha, Januária reforça o fato de os estudantes terem sido agentes de transformação das práticas de letramento vinculadas a essa disciplina por intermédio do CERI. De acordo com a estudante, não havia abordagem sobre questões raciais na disciplina quando ela a cursou: “quando eu tive a disciplina, pelo menos pra mim, não foi assim e eu sei que pros calouros (+) tá sendo assim, entendeu”? (Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina - 00:33:20). Há, portanto, uma ação

formadora do CERI que ultrapassa a vivência deles próprios na universidade, como aponta o relato de Marsha:

Marsha 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina

(00:34:27) Eu acho que até o fato de a gente tensionar em algumas disciplinas específicas a questão racial, isso é uma coisa que: que reverbera pra quem tá chegando, pra quem vem depois. Por exemplo, a disciplina, inclusive, desse departamento de Ciências Sociais (+) Tem uma disciplina que eu tô fazendo agora que a professora começou a dar aula falando sobre: a história da saúde pública no Brasil, aí falou do período antes de: 1888 e falou tipo assim: “ah, porque tinha saúde pública, aí chegou não sei quem e aí foi: melhorou um pouquinho”. E aí eu fiquei assim com ela: “ih professora, melhorou pra quem, né? Porque assim (+)”. /.../ Eu, geralmente eu falo assim porque o estigma já está aí, a gente usa ((risos dos participantes)). Mas aí eu fui (+) aí eu tensionei ela quanto a isso. Eu falei assim: “olha, a senhora tá contando a história das pessoas brancas na saúde. E várias disciplinas que falam sobre a história da medicina e tudo mais, elas não fazem recorte racial, não citam, por exemplo, Lombroso, Nina Rodrigues. Eles falam tipo assim (+) “nossa, a faculdade da Bahia foi a primeira faculdade de Medicina do Brasil”. Aí foi criada por um cara que ele é eugenista, sabe? ((referência aos citados Lombroso e Nina Rodrigues)) Isso não é tensionado aqui, aí acho que, a partir do momento que a gente tensiona, abre-se espaço pros professores começarem a trazer isso, que essa professora, depois do primeiro dia que eu falei, aí agora toda aula ela tenta fazer algum recorte.

De acordo com o estudante, a docente da disciplina afirma que antes de 1888, ano da abolição da escravatura, houve melhora no sistema público de saúde, afirmação que foi questionada por Marsha dado um conhecimento prévio trazido pelo estudante acerca das condições da população negra antes e após a abolição. Assim, a indagação de *para quem* houve a melhora na saúde é de extrema relevância para um questionamento de práticas normativas que estavam sendo reproduzidas na disciplina, abrindo possibilidades de modificar a relação unidirecional entre professor-estudante (LILLIS *et. al.*, 2015; COLEMAN e THESEN, 2018). Marsha, portanto, traz para a sala de aula, por meio do dialogismo constitutivo da linguagem, uma série de questões relevantes: em primeiro lugar, é possível citar a colonialidade do olhar, perpetuada pelo racismo estrutural, que coloca pessoas negras como não humanas e naturaliza seu sofrimento. Assim, uma melhora no sistema de saúde para as pessoas brancas já permitiria uma generalização, a partir dessa perspectiva, de que houve melhora para todos. Em segundo lugar, é possível sugerir que Marsha traz para a sala de aula o questionamento à história única europeia imposta pela mesma condição de reprodução de colonialidades, revelando a existência, mesmo em espaços acadêmicos, de uma visão acrítica da produção acadêmica europeia, retratada no contexto em questão como provedora de um bem geral. Isso se mostra, ainda, quando o estudante sinaliza o caráter eugenista das produções dos médicos citados: o italiano Cesare Lombroso e o brasileiro Raimundo Nina Rodrigues, que atestavam por critérios

cientificistas, a inferioridade de pessoas não brancas, perspectiva esta silenciada no contexto da disciplina trazido por Marsha.

Além disso, ao longo de todo o relato, o estudante se posiciona como alguém imbuído de saberes do campo acadêmico, o que se demonstra por meio de elementos como a seleção lexical, pelo uso de termos como “eugenista”, “tensionar”, “reverbera”, e, ainda, como um sujeito ciente de sua história e que se recusa a ser homogeneizado, como demonstra o trecho: “olha, a senhora ‘tá contando a história das pessoas brancas na saúde” (Marsha 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). Ademais, é possível sugerir que Marsha, assim como outros integrantes do CERI, tem consciência do caráter transformador que o grupo representa não só nos espaços criados por eles, como nas reuniões do grupo de estudos, mas também no espaço da sala de aula, pois, como ele aponta, disputar a presença da questão racial em sala de aula, “reverbera pra quem tá chegando, pra quem vem depois” (Marsha 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina).

A intervenção de Marsha chama atenção para o caráter diverso dos estudantes em sala de aula e encontra eco na lógica de conhecimento pluriversitário apresentado por Santos (2017) e no modelo dos letramentos acadêmicos (LEA e STREET, 2014). Para Santos (2017), não é incomum que grupos subalternizados, ao adentrarem nas universidades, “verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita de suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários” (SANTOS, 2017, p. 44). Dessa forma, há necessidade de que o conhecimento científico produzido nas universidades se comunique com conhecimentos de fora de contexto acadêmico, o que torna a interatividade socialmente responsável de que trata Santos (2017) uma característica fundamental do conhecimento pluriversitário.

A mesma relação de questionamento a práticas normativas para os letramentos acadêmicos pode ser percebida no relato de Iara, que questiona o uso do termo “descobrimento” para o processo de colonização portuguesa. No relato da estudante, é possível encontrar ressonância no relato de Marsha, uma vez que o contexto retratado também se refere à temática da saúde pública brasileira:

Iara, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG (01:30:21) Essa matéria, por exemplo, eles passaram um vídeo lá falando sobre história da saúde no Brasil e começou com a “descoberta” ((Iara faz sinal de aspas com os dedos)) do Brasil pelos portugueses e ‘tava eu e uma outra menina indígena na turma (+) a gente questionou, /.../ Porque não foi descoberta, né? O Brasil não existia como Brasil, mas o Brasil já existia, ele era habitado, esse espaço aqui era habitado por pessoas, né? /.../ Enfim, eles passaram, basicamente ignoraram toda a: a questão da saúde indígena e quilombola né, e a gente falou sobre isso, a gente questionou isso, e elas abriram, tipo, uma aula pra eu e essa menina fazer sobre saúde da população negra e indígena lá, sabe?

A partir do relato da estudante, vemos que pode perdurar nos espaços acadêmicos a reprodução do senso-comum, o que se mostra por meio da repetição do termo “descoberta” para se referir à tomada de terras de povos originários brasileiros pelos portugueses. O emprego desse termo, portanto, reforça a reprodução de discursos colonialistas, e destitui a população indígena de luta pela manutenção de suas terras. Nesse sentido, são silenciados não apenas os saberes dos povos originários, mas, também, seus corpos, que são retratados como inexistentes, à semelhança do que foi tratado a partir do relato de Marsha. Ademais, a reprodução do termo “descoberta” desvela o caráter colonial que ainda prepondera nas universidades e os olhares do que é considerado conhecimento válido na disciplina em questão, reproduzindo uma lógica de epistemicídio. Por essa perspectiva, a reflexão trazida por Coleman e Thesen (2018) se mostra novamente relevante: não há possibilidade de se alcançar uma perspectiva dos letramentos acadêmicos e de uma escrita acadêmica culturalmente comprometida se a anglonormatividade continuar a ser reforçada por meio da reprodução da linguagem do colonizador. As reflexões de Santos (2017) complementam essa concepção:

[...] a universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência (SANTOS, 2017, p. 72).

O epistemicídio, a extinção de conhecimentos locais a partir de um conhecimento externo decorrente do colonialismo (SANTOS e MENESES, 2009), ocorreu justamente por meio dessa referida teorização da inferioridade.¹⁰⁸ Na esteira da noção de epistemicídio,

¹⁰⁸ A necessidade de o conhecimento acadêmico levar em consideração a existência de saberes até hoje não legitimados pela academia pôde ser vista em acontecimentos recentes envolvendo pesquisadores de renome. Alguns desses pesquisadores, ao se pronunciarem sobre temas cotidianos em suas redes sociais, levando em conta apenas o viés acadêmico de suas áreas de conhecimento em suas análises, têm sido convidados pela sociedade a revisitar seus posicionamentos a partir de um olhar mais amplo e que leve em conta saberes tradicionais, excluídos da constituição da universidade em sua gênese. Alguns desses pesquisadores têm buscado uma proteção de *face* (Cf. GOFFMAN, 1970) a partir de um *ethos* de autoridade acadêmica, e assim têm sido alertados por seus pares e pela sociedade para a necessidade de desconstrução de vieses colonialistas em que a universidade tem se assentado desde a sua concepção.

Grosfoguel (2007, 2016) apresenta a noção de racismo epistêmico, que também se aplica ao caso relatado pela estudante. De acordo com autor, o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (e eu arriscaria em dizer que não apenas nas ciências sociais e humanidades, mas em todos os campos de saber da academia ocidentalizada, especialmente no campo das ciências exatas e biomédicas), é baseado num conhecimento fundamentalmente masculino e produzido em cinco países citados pelo autor: Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Itália e França (GROSFOGUEL, 2016). Com base nessa reflexão, Grosfoguel (2016) engloba a tradição patriarcal na produção de conhecimentos no sistema-mundo, o que acarreta na formulação mais recente do termo: racismo/sexismo epistêmico.

Ao trabalhar a relação da produção de conhecimento vinculada a esses países, Grosfoguel salienta que, embora seja provinciano circunscrever todo o pensamento científico ao que é produzido nesses cinco países, esse provincianismo é autorizado por meio de um discurso de universalidade fabricado no processo de colonização. Nas palavras do autor,

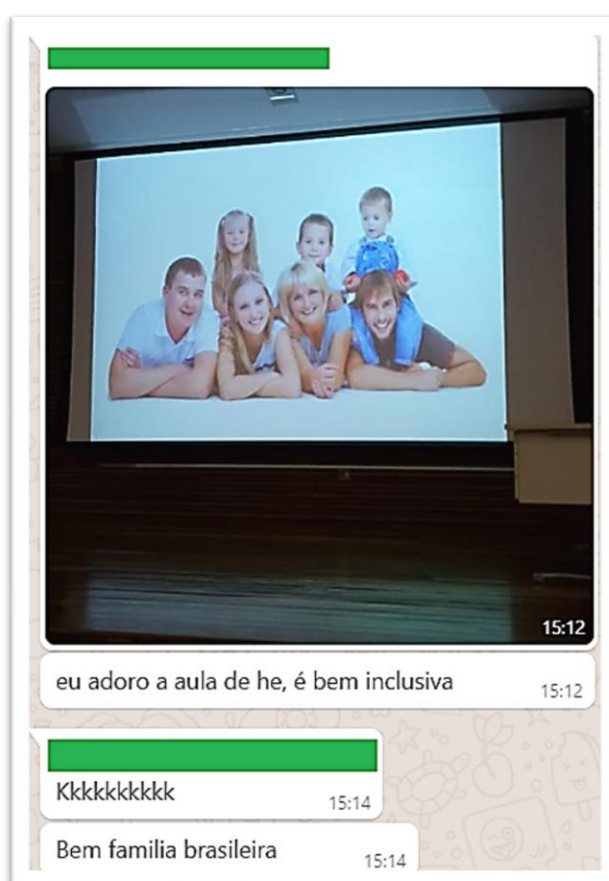
[...] o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como ‘os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência’ (GROSFOGUEL, 2016, p. 40).

Dessa forma, é possível pensar que ainda prepondera em disciplinas acadêmicas, como a citada por Iara, a prevalência da construção de conhecimentos a partir de pensadores e teorias ocidentais, sobretudo europeias ou norte-americanas, que carregam consigo o discurso da neutralidade e da objetividade. Para Grosfoguel (2007), o mito da neutralidade esconde o *lócus* de enunciação branco, masculino e eurocentrado nas relações de poder. Nessa esteira, enquanto as epistemologias hegemônicas seriam ausentes de cor, raça ou interesses locais, as epistemologias contra-hegemônicas seriam naturalmente identitárias, demasiado específicas e de pouca relevância para uma produção de conhecimentos comum a todos. Por essa via, cabe a ponderação trazida por Grosfoguel (2007): se as epistemologias contra-hegemônicas têm cor, inequivocamente as epistemologias dominantes e eurocentradas também a têm (GROSFOGUEL, 2007), embora essa condição não seja compartilhada no senso comum e tampouco no senso acadêmico. Tais ponderações vão ao encontro do que foi trazido por Street (1995[2018]). De acordo com esse autor, uma forma cultural dominante é comumente encoberta por um véu de neutralidade que faz com que sejam apresentadas como único letramento. Dessa

forma, Street (1995[2018]) alerta para a necessidade de que o letramento estabelecido como dominante seja considerado como uma variedade entre as muitas formas de apresentação dos letramentos, envolto em relações de poder historicamente estabelecidas. Dessa forma, no campo dos letramentos acadêmicos, considerar o processo de colonização do país como descoberta desvela o domínio de práticas normativas para os letramentos (LLILIS *et. al.*, 2015).

Em perspectiva semelhante às discutidas nesta seção, cabe a reflexão trazida pelos estudantes do CERI por meio da imagem destacada seguir. Trata-se de uma foto tirada por um dos integrantes do grupo durante uma aula e que foi compartilhada com os demais membros por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Em seguida, há um relato trazido por Iara durante a entrevista, que reforça não apenas a reprodução de práticas normativas de letramento, mas também o imaginário do branco europeu como modelo de letramento dominante:

Figura 39: Foto compartilhada no grupo de conversas do CERI por meio do aplicativo *WhatsApp* durante o desenvolvimento de uma aula



Fonte: Acervo da autora.

Iara: 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG (01:31:30) O ((departamento)) de Pediatria é um pouquinho mais aberto também, porque eu já consegui conversar ALGUMAS COISAS com o Departamento de: de Pediatria. Eh: fora isso, as outras (+) a a imagem de pessoas negras só aparece na faculdade, nos slides por exemplo, quando é pra falar de pobreza, sabe? De: de gente miserável, situação ruim, miséria e tudo mais, aí coloca lá uma foto de pessoa negra. Fora isso, não se fala.

Na imagem demonstrada pela Figura 39, é possível notar um ambiente escuro e uma tela de projeção em que é reproduzido a imagem de pessoas brancas, de diferentes idades e gêneros. A foto compartilhada foi tirada durante uma aula da disciplina “Histofisiologia dos sistemas aplicada à Medicina” (antes chamada “histologia especial”, como corresponde a sigla mostrada na imagem, “he”). A disciplina faz parte do ciclo básico do curso de Medicina e, na foto apresentada, é sugerida uma composição familiar formada por integrantes exclusivamente brancos, à semelhança europeia, como se almejava para o Brasil no processo de construção da identidade nacional no pós-abolição. O trecho destacado da entrevista de Iara reafirma a situação apresentada na conversa via *WhatsApp* (Figura 39) e desvela o paralelo de significados entre essa imagem e aquelas de pessoas negras que, segundo Iara, são mostradas durante as aulas. Ao passo que a imagem da família branca em questão, pela disposição das pessoas na foto, sugere sentimentos de alegria, união e saúde pela iconografia da imagem, Iara aponta que as imagens de famílias negras em sala de aula sugerem pobreza situações desfavoráveis. A partir do que apontam Lillis e Scott (2008) e Lillis *et. al.* (2015), o uso de uma imagem como a Figura 39, exibida em uma aula para estudantes recém-ingressados na Universidade, juntamente com o relato de Iara, configuram mais do que meras ilustrações; revelam

O domínio intransigente das perspectivas normativas em relação à aprendizagem e aos letramentos em um cenário em mudança e, portanto, a necessidade premente de se pensar sobre transformação institucionalmente, se quisermos trabalhar com a miríade de práticas textuais emergentes no ensino superior de hoje¹⁰⁹ (LILLIS *et al.* 2015, p. 15, tradução minha).

O uso dessa imagem, entendida por mim como uma abordagem normativa dos letramentos acadêmicos (LILLIS *et. al.* 2015), denota resquícios do ideal de branqueamento pelo qual o Brasil passou na formação de sua identidade nacional. Isso por que, o grupo representado pela Figura 39 reflete a identidade fenotípica de uma parcela muito pequena da população brasileira, em comparação à maioria negra da habitante do país, relatada em situações de desventura, como apontou Iara.

¹⁰⁹ Texto original: the intransigent dominance of normative perspectives towards learning and literacies in a changing landscape and, therefore, the pressing need to think about transformation institutionally if we are going to work across the myriad nature of textual practices emerging in today’s higher education.

O uso de uma ilustração como a da Figura 39, ainda no contexto de uma abordagem normativa para os letramentos acadêmicos, denota possíveis consequência futuras, ligadas tanto à vivência de estudantes negros no curso de Medicina, quanto ao público futuramente atendido por estudantes como um todo. Retomo essas possíveis consequências no âmbito das interdições impostas à população negra aos espaços educacionais e de poder já mencionadas nesta tese. Assim, quanto à Figura 39, a primeira restrição se daria quanto ao público discente em formação. Ao que parece, o docente ou a docente em questão desconsidera as mudanças que têm ocorrido no cenário acadêmico brasileiro e as recorrentes chamadas por diversidade advindas, principalmente, de grupos negros e indígenas. Especialmente após a reserva de vagas em universidades e institutos federais via políticas afirmativas, a sociedade tem acompanhado o maior ingresso desses grupos na academia, inclusive nos cursos de elite, como Medicina. Por consequência, a não identificação de estudantes negros ou indígenas com elementos trazidos em sala de aula reafirma, pelo discurso subjacente à imagem, um não pertencimento desses grupos àquele espaço. Por essa ausência de identificação, outra possível consequência seria a evasão desses estudantes. Essa interdição é possível de ser vista na conversa dos estudantes do CERI sobre a Figura 39: o tom irônico em “adoro a aula de he, é bem inclusiva”, seguida de uma resposta igualmente irônica sobre a imagem: “bem família brasileira”, somadas ao trecho da entrevista de Iara, sinalizam o sentimento de exclusão dos estudantes em relação à imagem apresentada, bem como a permanência de abordagens normativas para os letramentos. Desse modo, cabe a reflexão trazida em Ivanič (1998), de que valores, crenças e práticas de letramento adquiridas fora do ambiente educacional afetam como os estudantes veem e realizam tarefas de escrita acadêmica.

Já a segunda interdição, entendo ser possível de ocorrer na formação de estudantes em geral, e que pode afetar as populações negra, indígena e de outros pertencimentos étnico-raciais minoritarizados, ao fazerem uso do sistema de saúde: dados de 2013 da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 11,9% de pretos e 11,4% de pardos saem das unidades hospitalares com sentimento de discriminação¹¹⁰; já o Ministério da Saúde aponta em dados de 2004 que 11,1% das mulheres negras brasileiras não recebem anestesia em partos normais¹¹¹, entre outras ações discriminatórias¹¹². Nesse caso,

¹¹⁰ Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94074.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

¹¹¹ Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

¹¹² Para atender a políticas públicas de combate à discriminação étnico-racial no Sistema Único de Saúde (SUS), o Governo Federal lançou em 2014 a campanha de enfrentamento ao racismo intitulada “Racismo faz mal à saúde, denuncie!”. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/campanhas/15831-campanha-de-enfrentamento-ao-racismo-no-sus>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

uma abordagem normativa dos letramentos acadêmicos, associada ao olhar colonialista que naturaliza o sofrimento e silencia as identidades negras e indígenas no processo de formação dos estudantes, pode ser capaz de promover a manutenção de uma estrutura abissal entre aqueles que merecem atendimento humanizado na saúde e aqueles que não o merecem, favorecendo a discriminação racial por meios institucionalizados¹¹³ e, conseqüentemente, de difícil denúncia.

Já no trecho da entrevista de M.V. transcrito a seguir, é possível notar a relevância de ações realizadas pelo estudante em outros espaços tanto para o seu pertencimento na Universidade quanto para a transformação dos letramentos acadêmicos. As considerações de M.V. foram feitas quando questionei aos integrantes, durante a entrevista, sobre a relação que eles, enquanto grupo, teriam com os servidores da instituição:

M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERJ – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina)

(00:38:10) **Juliana**: e o que que marca então a relação de vocês com professores, com gestores, com técnicos, com terceirizados? Como é?

(00: 40: 29) /.../ esse semestre eu entrei numa iniciação científica que, na verdade, eu conheci professores dela ATRAVÉS DA MILITÂNCIA, assim (+) da mobilização nos atos e tals - e uma vez que ele me chamou enquanto D.A. pra ir falar numa disciplina da pós que eles dão, é Infectologia, né? E aí, tipo assim, porque são professores que tão assim (+) é uma área que ‘tá(+) que sempre, historicamente, lidou com população vulnerável, a maioria de pessoas negras, população LGBT, ou gente muito vulnerável mesmo, que ‘tá exposto a doenças infecto-parasitárias e tal, aí éh: completamente diferente. É nesse ambiente que eu falo, “é, talvez tenha um lugar aqui, na instituição como ela existe hoje, pra pessoas como eu”. Mas (+) nas minhas aulas é a mesma sensação exatamente, eu sinto assim, que o tratamento é diferente eh: e que é tudo muito ruim, na verdade. Eu acho:: depende muito, pode ser muito ótima, se o professor tiver mente aberta pra isso e abraça um projeto de diversidade, ou muito péssima, se ele se mantém no tradicionalismo da instituição. Com gestores, eu acho que A GENTE EM ESPECÍFICO pegou um momento histórico muito bom da faculdade, porque: lógico que a gente tem (+) questões com a diretoria enquanto instituição, mas de longe, assim (+) é a primeira vez que tem um diretor negro e uma vice mulher. É a primeira vez que tem uma mulher na VICE diretoria de uma faculdade que existe há mais de 100 anos. É patético, é vergonhoso. E de um homem negro, eu imagino que seja a primeira vez também, né?

A partir do relato de M.V., é possível atestar a necessidade de uma abordagem ecológica dos letramentos (IVANIČ, 1998), bem como dos letramentos múltiplos que ocorrem nos espaços acadêmicos (VIANNA *et al.*, 2016). O relato de M.V. expõe que a multiplicidade de práticas sociais em que os estudantes se engajam, como no caso em tela, a militância antirracista, LGBTQI+, e do Diretório Acadêmico (D.A.), são trazidos por ele para a sua prática

¹¹³Disponível

em:<https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/11/111116_negros_saude_ciscriminacao_mm.shtml>.

Acesso em: 20 mar. 2020.

acadêmica cotidiana. Nesse sentido, tais práticas sociais puderam, inclusive, desvelar suas afinidades com determinada área para o desenvolvimento de uma iniciação científica, como relata o estudante: “esse semestre eu entrei numa iniciação científica que, na verdade, eu conheci professores dela através da militância, da mobilização nos atos e tais” (M.V. -1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). A partir desse cenário, é possível supor que essa mesma multiplicidade de práticas sociais e vivências atravessadas pela história e as identidades venham a fazer parte de sua escrita em um artigo científico ou no desenvolvimento de um trabalho final, para exemplificar, assim como fez parte de sua participação em uma disciplina da Pós-Graduação: “e uma vez que ele me chamou enquanto D.A. pra falar numa disciplina da pós que eles dão, é Infectologia, né?” (M.V. – 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). Com base em Ivanič (1998), uma visão ecológica dos letramentos demonstra, ainda, como as identidades dos sujeitos estão implicadas em aspectos diversos, como nas escolhas linguísticas ou nas atividades letradas em que ele se engaja. Assim, tematizar as identidades e as trajetórias dos estudantes, como sugere a abordagem transformadora dos letramentos, faz com estes se sintam participantes ativos, integrantes do contexto acadêmico de que fazem parte, como mostra ainda a reflexão de M.V. “é, talvez tenha um lugar aqui, na instituição como ela existe hoje, pra pessoas como eu”, seguida de: “pode ser muito ótima ((a relação com professores)), se o professor tiver mente aberta pra isso e abraça um projeto de diversidade, ou muito péssima, se ele se mantém no tradicionalismo da instituição” (M.V. -1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). A identidade do estudante, nesse caso, é elaborada como uma pessoa que circula entre o espaço acadêmico (realização de iniciação científica; falar em uma aula na Pós-Graduação) e da militância em suas interseccionalidades: raça, gênero, classe e movimento estudantil (D.A.).

M.V., ao exemplificar o que ele chama de “tradicionalismo da instituição”, traz à tona novamente a questão das identidades, dado que ele destaca o fato de, em 100 anos, ser esta a primeira vez em que a Faculdade de Medicina da UFMG apresenta um diretor negro e uma vice-diretora mulher. Por essa via, as considerações do estudante confirmam a perspectiva de Ivanič (1998) de que os letramentos não são apenas sobre o texto em si e por si mesmo, mas, sobretudo, sobre a agência, as identidades e o contexto em torno deles, que acabam por conferir o sentido das práticas de letramento:

As atividades que os alunos realizam como parte do ensino formal do letramento são sempre, com muita frequência, divorciadas do contexto e do propósito, como se ler e escrever fossem autônomos. Uma visão ecológica do letramento sugere que

experimentalizar a necessidade do letramento em contexto é um elemento essencial para sua aquisição (IVANIČ, 1998, p. 62, 63, tradução minha¹¹⁴).

Uma visão ecológica dos letramentos (IVANIČ, 1998) associada a uma ecologia de saberes (SANTOS, 2002, SANTOS e MENESES, 2009), portanto, favorece pensar em espaços educacionais mais democráticos, de forma que as convenções acadêmicas sejam abertas a novas formas de significar (ZAVALA, 2010, LILLIS *et.al*, 2015). Já no trecho a seguir, Januária retoma os sentidos sobre pertencimento e transformação da Universidade, bem como a importância de apoio institucional para que a agência de grupos como o CERI tenha efetividade no espaço acadêmico:

Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina
(00:33:56) Assim, é o mínimo né, mas às vezes a gente não tem nem o mínimo, então a gente fica feliz de saber que a fala vai ‘tá sendo apoiada, que eles vão se preocupar, que é algo que eles de fato pretendem mudar, sabe? E eu sei que isso é uma coisa: que a gente tem na UFMG e não tem em outras (+) faculdades de Medicina, sabe? Então assim, por mais que tenha esses vários atrasos, eu sinto que a gente tá NUM CAMINHO de mudança. Mesmo que assim, AOS TRANCOS E BARRANCOS (+) algo tem melhorado.

O relato de Januária, associado às contribuições dos demais integrantes destacados anteriormente, sugere que a presença do CERI na Universidade favorece a existência de um interesse na transformação de práticas de letramento acadêmico, abrindo espaço para novas formas de significar (ZAVALA, 2010; LILLIS *et.al.*, 2015). Nesse sentido, é preciso retomar as reflexões de Grosfoguel (2007, 2016) sobre a diversidade epistemológica do mundo, bem como o caráter situado dos letramentos, como atestam Barton e Hamilton (2004, 1998 [2012]). Por essa via, é possível depreender o caráter local e contextual não apenas das práticas de letramento, como também do conhecimento tido como dominante, ainda que, como alerta Santos e Meneses (2009), as epistemologias de conhecimentos dominantes carreguem uma pretensão de universalidade. Tal pretensão é favorecida pelo uso da força das intervenções colonialistas e pela imposição de suas culturas como norma a ser seguida, relegando à qualidade de contextuais apenas os conhecimentos produzidos do *outro* lado da linha, o lado Sul colonizado.

¹¹⁴ Texto original: Activities which learners undertake as part of the formal teaching of literacy are all too often divorced from context and purpose, as if reading and writing were autonomous. An ecological view of literacy suggests that experiencing the need for literacy in context is an essential element in its acquisition.

7.2. Quem pode fazer (a) universidade? A agência mediadora do CERI

Para dar continuidade às considerações iniciadas neste capítulo sobre a influência das ações do CERI na Faculdade de Medicina para a transformação dos letramentos acadêmicos, passo agora a explorar outro ângulo de análise para esta temática. Para este enfoque da seção, as análises envolveram trechos das entrevistas do CERI e artefatos criados por esse grupo para divulgação virtual, com vistas a compreender, por outra perspectiva, quais elementos característicos do CERI se associam a uma prática transformadora dos letramentos acadêmicos. Por meio desse material, foi possível perceber, de forma mais detida, ações que colocam em disputa e negociação saberes de diferentes esferas sociais – como o lar, o Estado e a sociedade – para além dos muros da Universidade, caracterizando o movimento negro como uma organização mediadora entre “a comunidade negra, o Estado, sociedade, a escola de educação básica e a universidade” (GOMES, 2017, p. 42). Assim, durante o período de campo, foi possível perceber ações recorrentes por parte dos participantes dos grupos de militância negra acompanhados, no sentido de mediar a relação entre práticas desenvolvidas na Universidade e na comunidade externa, o que me levou a compreender a existência desse papel mediador de que trata Gomes (2017) entre práticas sociais mais frequentes no espaço acadêmico, como aulas e grupos de estudo, e aquelas de outras agências de letramento, como conversas em família e atividades culturais, comuns a diversos outros espaços de atuação humana.

Como propõem Lillis e Scott (2008); Lillis *et. al.*, (2015); Ivanič (1994, 1998); Jones, Turner e Street (1999); Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004); Zavala e Córdova (2010) entre outros autores, a homogeneidade dos estudantes e das disciplinas é um mito que deve ser questionado no modelo dos letramentos acadêmicos, que se propõe a ser *transformador* e não normativo:

A transformação é então entendida em termos de resistência, desafios ou oposição a essas relações: a “importação” de práticas de letramento pertencentes a um domínio para outro; o desafio a hierarquias entre essas práticas, por exemplo, concedendo legitimidade àquelas consideradas subordinadas ou “vernáculos”; a multiplicação do repertório de práticas e identidades dos escritores; ou o desvio das convenções e práticas consideradas “apropriadas” para um determinado domínio (HORNER e LILLIS, 2015, p. 329, tradução minha¹¹⁵).

¹¹⁵ Texto original: Transformation is then understood in terms of resistance, challenges, or opposition to those relations: “importing” literacy practices belonging to one domain to another; challenging hierarchies among these practices by, say, granting legitimacy to those deemed subordinate or “vernacular”; multiplying writers’ repertoire of practices, and identities; or deviating from the conventions and practices deemed “appropriate” to a given domain.

De modo semelhante a Horner e Lillis (2015), em Zavala e Córdova (2010) é possível encontrar debates sobre a persistência de convenções sutis de homogeneização e que sustentam modelos dominantes nas universidades, embora o discurso da diversidade e de ampliação do acesso seja apregoado. De acordo com as autoras, em situações dessa natureza, as práticas de letramento de domínios distintos do acadêmico ainda são tratadas como discurso do “outro”, outro este definido como diverso a partir de um modelo hegemônico. Nesse sentido, é possível concordar ainda com Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004), quando afirmam que os letramentos estão imbricados em estruturas sociais que colocam em jogo tensões, relações de poder e desigualdades que caracterizam a vida social, política e institucional:

Por exemplo, instituições sociais como a escola são estudadas e até afirma-se que isso homogeneiza as práticas letradas "possíveis", faz-se uma equação entre "letramento" e "letramento escolar" que marginaliza as várias experiências de letramento que ocorrem (ou poderiam ocorrer) fora dela [a escola] (ZAVALA, NIÑO-MURCIA e AMES, 2004, p. 9, tradução minha¹¹⁶).

A partir do exposto pelas autoras, é possível perceber a necessidade de se considerar as experiências de letramento que ocorrem fora da sala de aula, tidas como vernáculas e, muitas vezes, subalternizadas a partir de um viés dominante, por vezes autônomo, dos letramentos. Nesse sentido, a partir das entrevistas cedidas por integrantes do CERI, o enfoque sobre o caráter mediador do grupo irá abarcar, de modo geral, a família, a militância antirracista e a sociedade.

Como já mencionado ao longo desta tese, as entrevistas tanto com o CCN quanto com o CERI foram realizadas em grupos, obedecendo às disponibilidades dos estudantes¹¹⁷. No caso do CERI, foram formados dois grupos. Em um deles, estavam Olhos d'água, Junico e Iara, e, em outro, M.V, Marsha e Januária. Ao comparar os dois grupos de entrevistas, foi possível perceber relatos em comum: um deles foi uma mudança realizada em uma disciplina da Faculdade de Medicina, discutida na seção anterior, e o questionamento, por parte dos estudantes, sobre modos de lidar com um formulário para a caracterização de pacientes no atendimento médico quanto ao pertencimento étnico-racial. A partir do exposto, apresento o que a pesquisa de campo demonstrou ser o primeiro aspecto mediador do grupo: entre o lar e a universidade.

¹¹⁶ Por ejemplo, se estudian las instituciones sociales como la escuela y se llega a afirmar que esta homogeniza las prácticas letradas «posibles», hace una ecuación entre «literacidad» y «literacidad escolar» y margina las diversas experiencias de literacidad que ocurren (o podrían ocurrir) fuera de ella.

¹¹⁷ A exceção foi para a estudante J.C.S., do CCN, que não teve disponibilidade para participar com nenhum dos grupos, logo, sua entrevista foi realizada individualmente.

7.2.1 O papel mediador entre o lar e a universidade

O primeiro momento em que esse caráter mediador se mostrou durante as entrevistas foi quando questionei os integrantes do CERI se a bibliografia indicada por docentes do curso de Medicina ao longo do curso incluía autores negros, e se a questão racial era abordada durante as aulas. Ao responder, Januária aponta o fato de que a bibliografia utilizada no curso considerava apenas autores brancos e que, por consequência, a realidade de estudantes e pacientes brancos era posta como universal ao longo do curso, fato também mencionado pelos demais integrantes do CERI. A partir dessa consideração, a estudante relata que, a partir de uma conversa com sua mãe, ela pôde questionar o alcance de uma escala, chamada “escala de Apgar”, utilizada na pediatria para medir a saúde de bebês recém-nascidos. A situação relatada pela estudante sugere a inserção de práticas orais e do domínio social do lar no espaço acadêmico:

Januária e M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina – grifos meus

Juliana: como é a referência bibliográfica do curso de vocês? Há diversidade racial entre os autores indicados?

(01:08:15) **M.V.:** acho que não tem nenhum capítulo de qualquer coisa que foi escrito por uma pessoa negra.

(01:09:54) **Januária:** ela é assim, ela é 100% branca. O que eu acho ruim dela é essa questão de não ter recorte racial. Tipo assim, não tem, sabe? Então, mesmo quando eu:: Agora, assim, eu tô tendo Epidêmio agora. E em Epidemiologia a gente até vê uns recortes raciais, mas eu acho que é mais por conta das professoras falando isso na sala e trazendo, sei lá, artigos mais recentes e tudo mais, do que por causa das referências, sabe? A referência é muito branca, é elitizada assim. Por exemplo: tem uma escala que você:: Apgar, Escala de Apgar. Que quando o bebê nasce, você tem que falar (+) tem assim, tem vários critérios pra você ir dando *check* assim e cada um desses critérios você atribui uma pontuação. E uma dessa pontu:: uma dessa pontuação é a cor que o nenê nasce. E tipo, crianças pretas recebem, sei lá, nota 0 ou 1 no Apgar porque elas nascem com uma cor menos rosada, porque a bochecha não tá tão rosada, entendeu? /.../ Então assim, é óbvio que isso não se aplica aqui. E isso é uma coisa que a minha mãe me falou, eu sabia dessa escala porque minha mãe me falou (+) “ah, não, ‘cês não tiraram 10 em 10 no Apgar porque vocês perderam na cor”.

Ao discutir sobre a bibliografia do curso, tanto M.V. quanto Januária apontam que a produção bibliográfica frequentemente utilizada em seu curso de Graduação é escrita por pessoas brancas, à exceção de artigos mais novos, trazidos por iniciativa de determinados professores. Por meio dos relatos dos estudantes, é possível notar uma forte influência de produções acadêmicas do Norte global, como exemplificado por Januária pela escala de Apgar. Ao apontar que a referida escala enumera pontuações para a identificação da saúde do bebê, sendo uma dessas pontuações o tom rosado da pele, Januária afirma que é “óbvio que isso não

se aplica aqui” (Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). A referência ao “aqui” diz do Brasil, cuja população branca se diferencia da europeia ou estadunidense, e que possui maioria de negros entre seus habitantes. Ao continuar seu relato, Januária aponta saberes do lar, os quais lhe foram transmitidos por meio da oralidade, como aponta no trecho: “E isso é uma coisa que a minha mãe me falou, eu sabia dessa escala porque minha mãe me falou” (Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). Por meio dessa conversa, o trecho a seguir sugere que a estudante pôde compreender o alcance da referida escala, o que lhe permitiu levar esse saber para o domínio da sala de aula:

Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina

(01:10:33) **Januária**. É sério, é sério amigo! ((fala para M.V.)) Tipo assim, isso já era uma coisa que minha mãe questionava. Então eu já sabia disso, aí quando a gente aprende isso em Pediatria eu até questionei isso pro meu professor, eu falei assim (+) “uai, mas criança preta não vai ficar com a bochecha rosada se você quer saber se tá circulando tudo certinho”. Aí ele falou assim: “ah não, mas a gente assim, a gente consegue ver, a gente ‘tá acostumado e tudo mais”.

M.V: Mentira, que mentira!

(01:10:33) **Januária**: Mas assim, é uma escala, entendeu? Então não, o médico, ele não tá preparado pra ver ela ((em referência à escala)) além daquilo e a gente aprende isso. Então assim, você aprende, você passa e você não questiona. Sabe, isso é problemático. Esse é só um exemplo assim, mas dentro da literatura deve ter isso aos montes, né?

A estudante descreve em seu relato que esse saber tido como “leigo”, adquirido em domínios que extrapolam a universidade, a partir de sua vivência e da observação de pessoas negras, que não se encaixam no modelo preestabelecido pela escala, não obteve relevância em sala de aula, como descreve o trecho: “mas a gente assim, a gente consegue ver, a gente ‘tá acostumado e tudo mais” (Januária, 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). Em resposta, tanto M.V. quanto Januária apontam que na prática médica cotidiana não se “consegue ver”. Isso se confirma tanto pelo fato de Januária e seus irmãos não terem pontuado na escala no quesito cor, como pelo fato de a estudante afirmar que o médico “não está preparado para ver além do que aprende”, abrindo espaços para se pensar sobre relações de poder em que o discurso médico estaria acima de questionamentos.

A partir do relato trazido pela estudante, é possível sugerir que, a partir do domínio do lar, lhe foram criadas oportunidades de aprendizagem, as quais foram levadas por ela para o espaço acadêmico. Januária, portanto, assume um papel mediador entre lar e universidade favorecendo, por sua vez, a inserção dessas reflexões no ambiente da sala de aula, ainda que esse saber não tenha encontrado guarida no espaço em questão. O relato trazido pela estudante

exemplifica o que Lillis e Scott (2008) denominam como uma perspectiva normativa para os letramentos acadêmicos, voltada para um viés autônomo e que percebe os estudantes como homogêneos.

7.2.2 O papel mediador entre a militância, a universidade e o Estado

No trecho de entrevista transcrito a seguir, eu havia questionado aos estudantes quais eram as ações que eles desempenhavam na universidade, ao que M.V., ao relatar o fato de “já estar adaptado ao *campus*” por ter realizado o Ensino Médio no colégio de aplicação da Universidade, aponta a ação dos integrantes do grupo de observar se as vagas reservadas a candidatos negros pelo Sisu eram, de fato, usufruídas por esse grupo: “Foi por causa disso também ((sua adaptação ao *campus*)) que eu consegui, a gente conseguiu começar o CERI, aí fazer a movimentação das fraudes” (M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina, 00:29:28). A mobilização contra as fraudes nas cotas, então, diz do caráter intercessor do grupo em relação às políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, a questão da autodeclaração étnico-racial foi trabalhada pelo grupo para além da questão do ingresso por cotas raciais. Como anunciado na seção anterior, a discussão sobre a autodeclaração étnico-racial de futuros pacientes teve relevância no relato dos integrantes do CERI, como apontam Junico, Januária e Iara. No caso de M.V., durante a sua entrevista em grupo, o estudante apontou duas disciplinas em que os docentes recomendaram o não preenchimento da autodeclaração étnico-racial dos pacientes. Em seu relato, ele aponta ter podido contestar essa prática a partir da leitura de dois textos especializados do campo da Medicina, ambos de gêneros diferentes: uma portaria do Ministério da Saúde e a “Política Nacional de Saúde Integral da População Negra”, este, um texto orientador do Governo Federal. A seguir, transcrevo um trecho da entrevista do estudante, bem como uma imagem de uma das reuniões do grupo de estudos:

M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina

(00:59:43) No semestre passado, os meus dois professores, eu tive que discutir com os dois, tanto a de Pediatria, quanto de Clínica, sobre preenchimento da categoria raça/cor nos prontuários. E aí eu discuti mesmo, sabe? /.../ Aí depois mandei tudo lá no grupo assim (+) a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e a portaria do Ministério da Saúde que obriga o preenchimento. Então é total, é isso, sabe? Eu acho que é conseguir ter a confiança de que a gente tá fazendo as coisas certas.

Por meio do trecho transcrito, é possível notar que a busca por suprir a invisibilidade da população negra tanto em seu percurso acadêmico, quanto no acesso a um atendimento qualificado na saúde, leva o estudante a buscar a leitura de textos que não foram disponibilizados em sala de aula. Ao final de seu relato, o estudante faz uso da expressão “a gente” para se referir ao grupo a que faz parte: “Eu acho que é conseguir ter a confiança de que a gente tá fazendo as coisas certas” (M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina). Tal afirmação sugere que o sentimento de pertencimento promovido pelas práticas de letramento desenvolvidas no CERI favorece para que o estudante se sinta confiante e questione práticas normativas de letramento. Por meio da ação de M.V., é possível sugerir uma diversificação de saberes que chega à sala de aula, capaz de encontrar eco nas produções acadêmicas e na prática profissional tanto do estudante quanto da turma como um todo.

A imagem a seguir (Figura 40) traz elementos que auxiliam uma melhor compreensão da relevância da discussão proposta por M.V. em sala de aula, demonstrada pelo trecho anterior. Trata-se de uma reunião do grupo de estudos do CERI sobre o tema “saúde da população negra”. Na imagem, é possível perceber a capa do texto da “Política Nacional de Saúde Integral da População Negra”, mencionada por M.V. na entrevista, exibida na projeção, na parte esquerda da tela. A seu lado, na projeção, é possível perceber a capa de uma campanha para denúncias de situações de racismo, promovida pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em que se lê: “Não fique em silêncio” e “Racismo faz mal à saúde”.

Figura 40: Encontro do grupo de estudos – CERI: saúde da população negra



Fonte: Acervo da autora.

A sala em que a reunião foi desenvolvida é um pequeno auditório da Faculdade de Medicina; o modo de disposição das cadeiras, em círculo, se assemelha àquele também utilizado nas atividades do CCN. Tal organização sugere uma perspectiva em que todos os participantes podem se ver e debater as questões apresentadas de forma equânime. Das três pessoas representadas na foto, uma delas é médica, graduada pela UFMG, e foi convidada pelos integrantes para falar sobre o tema “saúde da população negra”. Ao centro está M.V., que toma nota de pontos relevantes expostos pela convidada. A seu lado está um estudante de Medicina de outra universidade pública, que compareceu ao evento para debater sobre o tema, e que também anota tópicos trazidos pela médica convidada.

Além das pessoas que podem ser vistas na Figura 40, estavam presentes nesse encontro profissionais graduados da área da saúde e de outras áreas do conhecimento. A presença de participantes oriundos de outros espaços e segmentos profissionais no evento pode ser interpretada como demonstração do caráter mediador do grupo entre universidade e outros setores da sociedade, como um elemento característico da militância do CERI. Esse papel mediador também se mostra por meio da imagem de um formulário elaborado pelo grupo, que tinha por objetivo fazer um registro de participantes interessados no evento, como demonstrado na figura a seguir:

Figura 41: Formulário para participação em encontro do CERI

Encontro CERI - 21/11/2018 - Saúde da População Negra

Boa noite! O CERI gostaria de convidar para mais um encontro ABERTO, sobre Saúde da População Negra, que ocorrerá no dia 21/11/2018, às 18:30, em sala ainda a definir, da Faculdade de Medicina da UFMG (Avenida Alfredo Balena, 190 - Santa Efigenia). O encontro foi pensado para preencher uma lacuna de conhecimento deixada pelo ensino da Faculdade de Medicina, e expor as condições de saúde a que estão expostas as populações negras do Brasil.

LEMBRETE: vamos recolher doações (calcinha, soutien sem bojo, sabonete, creme hidratante para pele, desodorante, xampu e condicionador) para o Projeto Flores no cárcere, que distribui esses bens a populações privadas de liberdade.

***Obrigatório**

Fonte: Acervo da autora.

Em seu primeiro parágrafo, além de ser explicitado o fato de ser um encontro aberto, destinado a pessoas de qualquer autodeclaração étnico-racial, o texto do formulário ressalta o fato de o encontro ter sido pensado de forma a “preencher uma lacuna de conhecimento deixada pelo ensino da Faculdade de Medicina”. Há, portanto, o reconhecimento de uma ausência nas práticas de letramento acadêmico desenvolvidas em sala de aula, fazendo com que o CERI agencie saberes do campo das relações étnico-raciais e saúde, mediando a relação entre a Universidade e a comunidade, interna e externa.

Já no segundo parágrafo do texto, iniciado pela palavra “lembrete”, escrito em maiúsculas, os integrantes do CERI solicitam doações de roupas íntimas e materiais de higiene para populações privadas de liberdade. Neste caso, é possível notar um papel mediador não apenas entre universidade e comunidade externa, mas novamente entre universidade e o Estado brasileiro. Ao buscar a doação de materiais de higiene para a população privada de liberdade, há um saber compartilhado entre os integrantes de que a maior parte dessa população é negra. Dessa forma, é possível inferir que, a despeito da ausência de oportunidades de reflexão sobre as consequências do racismo estrutural para a população negra durante as disciplinas da Graduação, os integrantes do grupo buscam fazer com que a Faculdade de Medicina, um espaço muitas vezes desconhecido de pessoas em espaços prisionais, de alguma forma ganhe visibilidade para esse grupo por meio da ação empreendida pelos estudantes. A conjugação de

ambas as ações – a ação do grupo de estudos e a ação de organizar a doação de materiais para a população privada de liberdade – sugere que os integrantes dos grupos acompanhados demonstram um compromisso com a sociedade que os cerca.

De forma paralela, a escrita do texto do formulário, diferentemente daqueles cuja circulação é feita em grupos de *WhatsApp*, conforme se pôde ver em outras seções desta tese, é escrito todo na norma padrão da língua. Tal uso da escrita pode sugerir tanto uma diversidade de público esperado para a atividade a que o grupo busca se adequar, quanto destreza quanto aos usos da língua de acordo com as diferentes situações sociais. Na seção a seguir, busco trazer outros aspectos sobre o papel mediador do grupo entre universidade e sociedade.

7.2.3 O papel mediador entre universidade e sociedade

Durante as entrevistas, questioneei aos estudantes como eles acham que será a universidade no futuro, tendo em vista a existência do CERI. Em sua resposta, M.V. aponta que o fato de existirem corpos negros na Medicina faz com que os docentes tenham de buscar outro olhar para a autodeclaração étnico-racial dos pacientes:

M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina – grifos meus

Juliana: como vocês acham que vai ser o futuro da Universidade tendo em vista a existência do CERI, especialmente a Faculdade de Medicina?

(01:23:21) M.V. Vai que até a gente formar vai existir uma disciplina sobre raça em si, né, ou outras coisas mesmo. Acho que CSAS (Ciências Sociais Aplicadas à Saúde) só mudou porque:: por causa dos alunos, dos estudantes e das estudantes negras, assim, não por causa::. Porque, se fosse eles por eles ((docentes)), o Departamento de Medicina Preventiva e Social não tem nenhuma pessoa negra. Teoricamente era pra ser o departamento progressista. Então, eles não conseguiriam nada, mudar nada sozinhos mesmo, não. Tipo assim, tinha que entrar corpos pra apontar (+) corpos diferentes pra apontar a diferença mesmo. Então eu acho que, nesse sentido, as coisas estão mudando, sabe? E que seja assim. Pros pacientes, eu acho que há diferença também, na trajetória dessas pessoas dentro dos ambulatorios, e pro serviço de saúde faz diferença também. Só das pessoas já tarem aqui (+) (+). É lógico que, quando a gente ‘tá organizado, o impacto é muito maior, mas só das pessoas já tarem aqui - e não desistindo de ‘tá aqui, conseguiram permanecer minimamente - isso já muda muito as coisas. Porque eu tenho certeza que os nossos professores, por exemplo, nunca tiveram que se preocupar com a discussão de raça do prontuário lá antes de ter alunos negros na sala de aula. Então, parte disso tem a ver com o:: é mérito das cotas também.

Ao iniciar sua resposta, o caráter transformador do movimento negro apontado por Gomes (2017) e das práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos (LILLIS *et. al.*, 2015) ganha espaço, dado que o estudante menciona a modificação na grade da disciplina Ciências Sociais Aplicadas à Medicina, referida em seção anterior deste capítulo. De acordo com o estudante, a disciplina só foi modificada por pressão de estudantes negros e negras, nas

palavras de M.V., “corpos diferentes pra apontar a diferença”. Ao apontar a entrada desses “corpos diferentes”, é possível inferir que tais corpos não estavam na universidade, como demonstrado no histórico desenvolvido no terceiro capítulo e nas análises desta tese. Dessa forma, é por meio desses referidos “corpos diferentes que pautam a diferença” que outras práticas de letramento, muitas vezes tidas como não tradicionais, são pautadas em um espaço como a Faculdade de Medicina. A partir do exposto, o caráter transformador que esses corpos diferentes imprimem na Universidade é também evidenciado por M.V.: “Então eu acho que, nesse sentido, as coisas estão mudando, sabe? E que seja assim” (M.V., 1ª entrevista em grupo com o CERI – 19/09/2019, espaço aberto da Faculdade de Medicina).

A questão da mediação do movimento negro em relação à sociedade e à universidade também se mostra no relato do estudante ao mencionar a diferença que corpos negros fariam aos pacientes em ambulatórios e no serviço de saúde. Essa relação sugere pensar que a presença desses corpos negros, organizados no movimento negro ou “simplesmente permanecendo na universidade”, como aponta M.V., é portadora de discursos que dizem de modificações estruturais da formação educacional do país. Nesse sentido, M.V. reconhece que essa modificação é fruto de uma coletividade, dos grupos de militância negra, e também de políticas públicas, como Lei 12.711/12, a Lei de Cotas.

Os trechos de entrevista selecionados a seguir também versam sobre o papel mediador do CERI entre universidade e comunidade externa. Durante a entrevista, Junico, Olhos d’água e Iara relatam a contratação de uma professora convidada, a partir do contato que esta teve com o CERI, e sobre a atuação desta professora com a comunidade usufrutuária da saúde pública:

Olhos d’água, 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG

(01:33:05) **Olhos d’água**: /.../ E eu acho que, como agora tem tanto o CERI como entraram mais negros, as pessoas se sentem mais seguras, entendeu, pra questionar algumas coisas. IAPS mesmo, ((Introdução à atenção primária da saúde)) é outra coisa que eu acho que a gente influenciou um bocado, tanto que uma das meninas que foi palestrante no CERI, a ((cita o nome de uma profissional que foi contratada pela Universidade após palestrar no CERI)), agora é professora de IAPS.

Juliana: A ((nome da profissional que foi convidada para palestrar no CERI)) é professora da Medicina?

(01:33:22) **Olhos d’água**: /.../Depois que ela foi no CERI ela foi contratada, que aí ela meio que deu uma “culiada” ((passou a ter contato)) com a faculdade. /.../ ela é convidada, ela é convidada. Tem uns corres assim (+).

Juliana: A partir do CERI, a faculdade teve contato com ela e a chamou pra ser professora convidada?

Olhos d’água: É. Porque ela mexe mais com política, com política pública de saúde da população negra.

Juliana: É médica?

(01:34:06) **Olhos d’água**: ela é formada em Educação Física e uma outra coisa, eu não lembro qual outra área que é, mas ela:: mas aí ela é professora convidada pra IAPS II e III.

Juliana. O que é IAPS II e III?

Junico. Introdução à atenção primária da saúde. A gente tem três semestres onde a gente vai pro posto de saúde pra ter contato com a rede e com o posto em si, os pacientes, tudo.

(01:34:32) **Olhos d'água:** Aí ela agora acompanha uma galera de um posto, entendeu? /.../ Mas aí ela tem uma outra abordagem, que não é tão:: São muitos tipos de profissionais: psicólogo, médico, nan nan nan. Vêm profissionais diferentes que são tipo “tutores”, entre aspas, não sei se é a palavra certa.

Para uma abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, é necessário que a instituição abra espaços para a contestação curricular, de forma que abordagens normativas na academia possam contemplar a diversidade de estudantes que a compõem (LILLIS *et.al.* 2015). Nesse sentido, no trecho destacado, é possível identificar um caráter transformador das estruturas acadêmicas que surge de um espaço organizado pelos estudantes, o CERI, e que chega ao espaço institucional: a universidade, por meio da contratação da professora visitante: “Depois que ela foi no CERI ela foi contratada” (Olhos d'água: 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG). Dessa forma, os integrantes identificam uma lacuna nos saberes sobre saúde da população negra na academia, buscam a referência profissional e acabam expondo essa lacuna para a própria instituição, que absorve¹¹⁸ essa profissional para trabalhar com estudantes no contato com a saúde pública. De acordo com Turner (2015):

Uma trajetória transformadora não precisa ser apenas aquela em que os alunos se adaptam às expectativas institucionais, ou onde os alunos (e profissionais) alcançam um estágio superior de aprendizagem, ou um senso renovado de identidade, mas também pode ser aquela em que as suposições e práticas institucionais mudam. As exigências do ensino superior internacional destacam a necessidade de tal mudança institucional (TURNER, 2015, p. 380, tradução minha¹¹⁹).

A partir do exposto, é possível inferir que a ação tomada pelo grupo, e que desencadeou na contratação da professora, sugere uma transformação de práticas sociais quanto à saúde da população negra que não se restringe aos integrantes do grupo, mas alcança outros colegas que se graduarem em Medicina a partir dessa ação, como aponta o trecho: “Aí ela agora acompanha uma galera de um posto” (Olhos d'água: 2ª entrevista em grupo com o CERI – 27/09/2019, Biblioteca central da UFMG). Por consequência, a transformação de práticas normativas alcança, também, a população que faz uso da saúde pública, a quem é possibilitado o encontro

¹¹⁸ Como será demonstrado ao longo da tese, essa absorção não ocorreu sem tensionamentos por parte dos integrantes do CERI e outros estudantes negros.

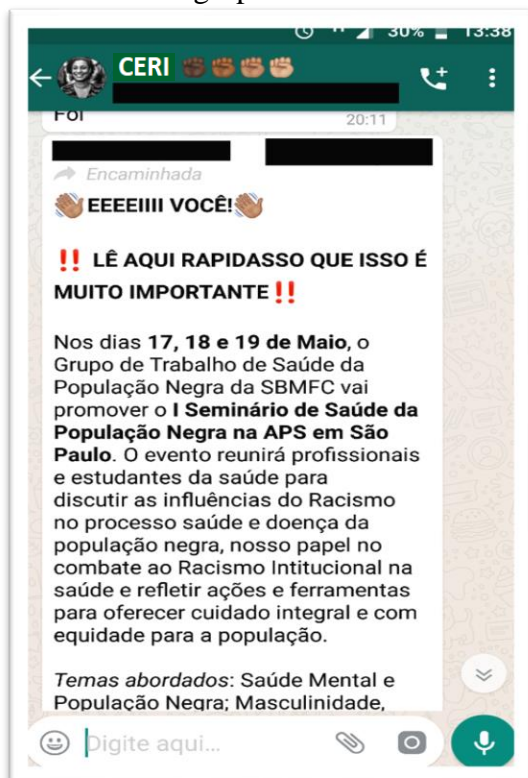
¹¹⁹ Texto original: A transformative trajectory need not only be one where students adapt to institutional expectations, or where students (and practitioners) reach a higher stage of learning, or renewed sense of identity, but can also be one where institutional assumptions and practices change. The exigencies of international higher education highlight the need for such institutional change.

com uma maior diversidade racial entre os profissionais de saúde. Na próxima seção, viso discutir o papel mediador exercido pelo grupo em relação aos estudantes negros e indígenas da própria universidade.

7.2.4 O papel mediador do CERI entre a universidade e estudantes negros e indígenas

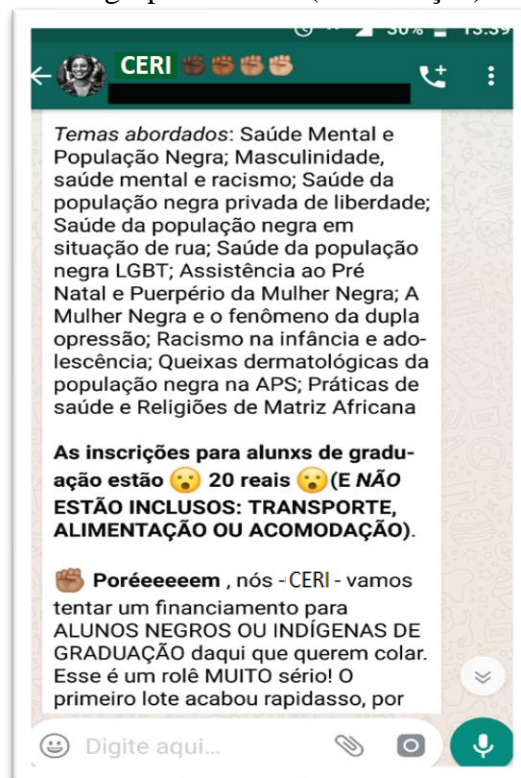
As imagens a seguir demonstram o papel mediador do CERI entre estudantes negros e indígenas, mas que não necessariamente são integrantes do grupo; e a Faculdade de Medicina. As três imagens foram trocadas no grupo de mensagens do aplicativo *WhatsApp* do CERI e correspondem a uma chamada dos estudantes para representar colegas negros e indígenas de baixa renda que precisem de financiamento para a participação em um seminário sobre saúde da população negra:

Figura 42: Mensagem de WhatsApp no grupo do CERI



Fonte: Acervo da autora.

Figura 43: Mensagem de WhatsApp no grupo do CERI (continuação)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 44: Mensagem de WhatsApp no grupo do CERI (continuição)



Fonte: Acervo da autora.

Dado que o suporte da mensagem (Figuras 42 a 44) é o aplicativo *WhatsApp*, utilizado para conversas *online*, há maior liberdade no uso das variações de linguagem pelos estudantes, característica que se mostra na construção do texto. Nesse sentido, há novamente mistura de registros entre a linguagem coloquial e a norma padrão, o que sugere uma não homogeneidade na escrita, mesmo entre participantes de ambientes acadêmicos. A escrita do texto da mensagem também indica uma aproximação com a linguagem oral, aproximação esta que também pode aludir a uma busca por valorizar saberes populares no espaço acadêmico, tal como é possível perceber na escrita de Lélia Gonzalez (1984; 1988), intelectual negra constantemente referenciada pelos integrantes tanto do CCN quanto do CERI.

A mescla de registros da escrita, comuns de serem encontradas em mensagens veiculadas por *WhatsApp*, se mostra por meio de elementos destacados para uma aproximação com o interlocutor, além da escolha lexical no cabeçalho e no rodapé do texto, como em: “lê aqui rapidasso” “colar”, “rolê” e “DMR”, “poréeeem”, entre outros elementos das escolhas linguísticas. Com base nas características no suporte de divulgação do texto, é possível perceber outros elementos de aproximação com o interlocutor e que posicionam identidades para os locutores. Nesse sentido, é possível citar o uso da foto da vereadora Marielle Franco no perfil do grupo de troca de mensagens. A escolha da imagem da vereadora, também referenciada pelo CCN a partir das paredes da sala do grupo, traz também para o CERI uma identidade vinculada à militância negra. Esse mesmo posicionamento se mostra por meio das demais imagens utilizadas para compor o texto: desde a escolha por diferentes tonalidades de mãos negras que acompanham o nome do grupo, até a opção pelos bonequinhos correndo que também se remetem diferentes tons de pele negra, além de serem identificados pelos gêneros feminino e masculino.

Já a parte do texto que traz explicações sobre a atividade foi escrita na norma padrão da língua, também em adequação aos possíveis interlocutores e ao gênero da atividade acadêmica sendo divulgada: um seminário sobre saúde da população negra direcionado a estudantes e profissionais da área da saúde. Há também uma intenção de desvincular a escrita do texto de uma heteronormatividade linguística, o que se mostra a partir do uso da letra “X” em “alunxs” e “TODXS”, ao invés da letra “o”, associada à generalização masculina da língua.

Com base nos elementos destacados, é possível inferir que o texto da mensagem (Figuras 42 a 44) se associa a uma escrita que se pretende afirmativa (SITO, 2016), com base em elementos da seleção lexical, do modo de apresentação do texto e do suporte escolhido para a divulgação. Tais recursos não são neutros, mas carregam indícios de autoria que desvelam a dimensão política da linguagem e também do grupo, seja quanto à percepção da diversidade do

público-alvo da mensagem, por suas identidades sociais, como também pelo reconhecimento da diversidade de suas trajetórias de vida e de letramentos. O caráter mediador, portanto, é manifesto na agência do grupo para o estabelecimento de relações entre estudantes negros e indígenas da UFMG com outra instituição: esta, por sua vez, oferece oportunidades de aprendizagem sobre saúde da população negra que não estavam imediatamente disponíveis na Universidade a que os estudantes do CERI estão vinculados.

Na última seção desta tese, busco focar um evento de letramento protagonizado pelo CCN que é parte de uma reunião de organização do grupo, ocorrida no dia 01/10/2018, também sinalizada no Quadro 3 do quarto capítulo. A partir das análises seguintes, busco compreender o que Lea e Street (2014) denominaram luta dos estudantes para que as práticas do domínio acadêmico façam sentido, considerando o cotidiano do CCN, e as reexistências (SOUZA, 2009) que resgatam novas formas de significar (ZAVALA, 2010).

7.3. Os usos dos letramentos para práticas transformadoras: a reunião de organização do CCN

Nesta última seção, busco focar o terceiro ângulo de análise deste capítulo e objetivo analisar parte de uma das reuniões de organização do CCN, realizada no dia 01/10/2018, associada a trechos de falas dos estudantes presentes e que foram gravados em áudio na mesma reunião. Tais trechos foram transcritos para fins de complementação da análise e correspondem aos momentos interacionais do evento focado. O objetivo da análise desses materiais é verificar como funciona o espaço interacional do CCN na criação de oportunidades de aprendizagem de práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos.

A razão para eu ter destacado esta reunião dentre diversas outras reuniões de organização as quais tive a oportunidade de participar com o CCN, já que elas ocorriam semanalmente às segundas-feiras, foi a presença de um estudante intercambista da Guiné-Bissau¹²⁰, Nando Nangurã. Dada a presença desse estudante, foi possibilitado a mim e aos integrantes do CCN o contato com elementos culturais e práticas de letramento de um país africano, que tal como o Brasil, também passou por um processo de colonização portuguesa.

¹²⁰ Quando perguntado por Oliveira G. sobre a data de independência da Guiné-Bissau, Nando Nangurã afirmou que foi no ano de 1973. A Guiné-Bissau foi o primeiro país africano a declarar independência de Portugal, que só a reconheceu oficialmente um ano depois, em 1974. Interessa notar que o estudante aponta a data de 1973 como a independência de seu país, e não o ano de 1974 quando se deu o reconhecimento do fato perante a metrópole.

Por via desse evento de letramento, abriu-se espaço para expandir a reflexão sobre os sentidos do espaço interacional do CCN para estudantes negros de outras nacionalidades¹²¹, bem como sobre os usos locais e para fins específicos de gêneros acadêmicos. A partir do quadro de análise em questão, importa lembrar, conforme Street (2003), que os letramentos variam segundo o contexto as culturas, logo, também variam os efeitos desses letramentos nos diversos espaços sociais. Ou ainda, como afirmam Barton e Hamilton (1998 [2012]):

Letramento é, principalmente, algo que as pessoas fazem; é uma atividade, situada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside apenas na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não reside apenas no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas (BARTON e HAMILTON, 1998 [2012], p. 3).

A compreensão dos letramentos como uma prática essencialmente social que leva em conta relações locais e culturais é viabilizada pela perspectiva ideológica dos letramentos, que considera as complexidades das construções de sentido a partir de um olhar culturalmente sensível e alternativo à perspectiva de *déficit* acadêmico. Não obstante, é preciso concordar com Castanheira (2019) ao afirmar que, mesmo que o caráter social e ideológico das práticas de letramentos já seja um conceito admitido em teorias acadêmicas do campo educacional, é preciso reforçar um olhar mais atento para se examinar *como* esse viés ideológico dos letramentos são construídos discursivamente e na prática cotidiana dos sujeitos¹²² em diferentes contextos sociais. Para tanto, o evento enfocado nesta seção busca demonstrar como esse viés ideológico se materializa nas ações dos estudantes por meio das identidades, da linguagem oral, da construção do espaço interacional e da discussão acerca de gêneros acadêmicos, configurando, assim, oportunidades de aprendizagem de práticas transformadoras dos letramentos acadêmicos.

Na referida reunião, ocorrida em 01 de outubro de 2018, uma segunda-feira, dia em que ocorriam as reuniões de organização, focalizei a interação ocorrida durante a primeira pauta discutida entre os estudantes do CCN. Durante esse período do evento de letramento, houve a participação dos integrantes da organização do grupo C.B., Oliveira G., Luiza Souza, Julien Joseph, bem como do estudante intercambista da Guiné Bissau, Nando Nangurã. A presença do

¹²¹ A discussão sobre os sentidos do CCN para estudantes negros estrangeiros já foi sinalizada por meio de uma análise de trechos da entrevista de Julien Joseph, no capítulo 5 desta tese.

¹²² No texto de Castanheira (2019), é possível encontrar a expressão em inglês “*language and acted into being*”. Dada a inexistência de um correspondente em português para a expressão, optei por um sentido aproximado que aponta para os modos como os sujeitos concretizam o caráter ideológico dos letramentos em suas ações. Por isso, traduzi a frase da seguinte forma “é preciso examinar como esse viés ideológico dos letramentos são *construídos discursivamente e na prática cotidiana dos sujeitos*”.

estudante guineense na reunião foi para explicar o motivo do cancelamento de uma palestra que buscava discutir a Guiné-Bissau antes e após a independência, bem como solicitar auxílio para a realização dessa palestra sobre o mesmo tema em outra data. Como pode ser demonstrado pela imagem a seguir, era previsto que a referida palestra ocorresse no mesmo dia em que ocorreria uma festa com a mesma temática da palestra, no dia 24 de setembro de 2018, uma semana antes da reunião de organização em que Nando Nangurã esteve presente. A imagem do fôlder de divulgação virtual da festa e da palestra sobre a independência da Guiné-Bissau está demonstrada pela Figura 45 a seguir:

Figura 45: Divulgação Festa e palestra sobre independência da Guiné-Bissau



Fonte: Acervo da autora.

Na imagem destacada, é possível perceber o nome do evento, “45° festa de independência da Guiné-Bissau”, número que indica a versão da festa, direcionando o interlocutor para o período de tempo em que o país já não faz mais parte do domínio colonial

português. Em seguida, é apresentado o que seria discutido, “Guiné-Bissau: antes e pós independência”, bem como o nome do palestrante e sua formação acadêmica – mestrando em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. A imagem também estabelece a data e o local da atividade, “Arena da FAFICH”, além de atividades complementares: “músicas, comidas típicas e muito mais”. As cores do cartaz fazem menção à bandeira do país em questão, a Guiné-Bissau, e, ao fundo do cartaz, é possível notar a imagem de Amílcar Lopes Cabral empunhando uma arma. Cabral foi engenheiro agrônomo, líder político marxista, escritor e a principal liderança na luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

O trecho da reunião de organização do CCN tratado a seguir ocorreu, como de costume, na sala do referido grupo, no prédio da FAFICH. Todos os participantes estavam sentados em volta da mesa central, utilizada para as reuniões e outras atividades. Para melhor compreensão do evento focado, as análises incluíram o sequenciamento de momentos interacionais da reunião, representados pelo Quadro 6, seguidas da transcrição de alguns trechos de diálogos entre os presentes, relativos aos momentos interacionais do Quadro 6.

A construção do Quadro 6, apresentado a seguir, objetivou apresentar uma visão geral da reunião de organização do CCN. Na primeira coluna, denominada “Momentos interacionais”, aponto 7 períodos que dizem de situações ocorridas durante a reunião entre os participantes. Em seguida, na segunda, terceira e quarta colunas, destaco ações de participantes específicos: Oliveira G. e Julien Joseph, da organização do CCN, e Nando Nangurã, participante externo. O destaque dado a esses estudantes é devido à relevância das ações e das falas realizadas por eles para a condução do evento. Já na quarta coluna destaco informações contextuais, em que foram pontuadas as ações tanto dos estudantes mencionados nas colunas anteriores, quanto dos demais participantes que auxiliaram a compor o espaço interacional em análise. O objetivo do quadro é esquematizar a interação entre os estudantes presentes e demonstrar, por meio do trecho destacado, o modo de funcionamento das reuniões semanais de organização do CCN.

Quadro 6: Sequência interacional durante uma reunião de organização do CCN

Momentos interacionais	Oliveira G.	Julien Joseph	Participante externo: Nando Nangurã (Guiné-Bissau)	Informações contextuais
1º: minutos antes da reunião	Interage com o caso contado por Luiza Souza.	Interage com o caso contado por Luiza Souza.	Aguarda ser chamado para interagir na reunião	Luiza Souza conta um fato ocorrido no final de semana sobre as eleições presidenciais; Oliveira G. e Julien Joseph interagem com o caso; C.B. observa a conversa
2º: organização da reunião	Chama os integrantes para começar a reunião	Sugere que a reunião comece com o relato de Nando Nangurã sobre o caso de cancelamento da palestra sobre a independência da Guiné-Bissau.	Observa as decisões dos integrantes.	Demais presentes concordam com Julien Joseph
3º: explicação sobre o cancelamento	Olha diretamente para Nando Nangurã e emite sinais de que está acompanhando. Interrompe para confirmar qual parte da atividade que foi cancelada: “e no dia o que ia ter ... era palestra, né?”	Escuta o relato de Nando Nangurã	Inicia o relato do que ocorreu para o cancelamento da atividade: palestra: “Guiné-Bissau: antes e pós a independência”	Demais presentes escutam relato de Nando Nangurã
4º: continuação do relato sobre o cancelamento			Estudante continua o relato sobre cancelamento: informa a confusão entre as palavras <i>auditório e arena</i>	
5º: Entendimento sobre o motivo do cancelamento		Faz uma correção de pronúncia do estudante intercambista: de “auditoria” para “auditório”		
6º: reorganização da comunicação	Entende a falha de comunicação que levou ao cancelamento da atividade.			Luiza Souza diz que foi informada de que havia sido feita uma reserva de espaço.
7º: Início da segunda parte da reunião: remarcação da palestra	Pergunta ao estudante se ele quer remarcar a atividade.		Diz que precisará de colaboração para remarcar a atividade	C.B. Reforça o questionamento de Oliveira G. à Nando Nangurã: se ele deseja remarcar a atividade

Fonte: Elaborado pela autora.

É comum que nas reuniões de organização do CCN estejam presentes, normalmente, de 4 a 5 integrantes da organização do grupo e que a discussão seja em torno de uma ou várias pautas. Dentre as reuniões as quais pude acompanhar, algumas contaram com a presença de estudantes que não são da organização do CCN, como foi o caso desta em questão, em que houve a presença do estudante guineense Nando Nangurã, graduando do curso de Estatística. Normalmente, nas reuniões com a presença participantes externos, a demanda trazida por eles costumava ser a primeira debatida, como demonstra o Quadro 6 no 2º momento interacional: organização da reunião. Já em dias sem participantes externos, os integrantes se organizavam nos primeiros minutos da reunião para decidir uma ordem dos assuntos que seriam discutidos. Entre os organizadores não há um coordenador ou coordenadora. Contudo, como costuma ocorrer em agremiações, há aqueles cujas ponderações têm um caráter mais organizacional. Durante o período em que realizei o campo junto ao CCN, essa característica era mais voltada para Oliveira G., que na situação enfocada, chama os integrantes para começar a reunião, como demonstra o 2º momento interacional: organização da reunião. Por se tratar de uma ação repetida e estruturada, é possível sugerir que a organização do CCN se aproximava de uma lógica departamental, ainda que entre eles não houvesse a figura de um coordenador.

Para complementar as análises da reunião em questão, apresento trechos de falas dos participantes, iniciadas pelo relato de Nando Nangurã. O objetivo de sua presença era explicar o motivo do cancelamento de uma palestra que ele havia marcado com apoio do CCN, sobre a independência de seu país, a Guiné-Bissau, e pedir auxílio dos integrantes do grupo para remarcar a atividade. Seu relato e dos demais integrantes esquematizados no Quadro 6 foram transcritos a seguir, conforme cada momento interacional apresentado no quadro.

Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFGM (grifos meus)

3º momento interacional: explicação sobre o cancelamento

Nando Nangurã (00:02:58): Boa tarde mais uma vez! É o seguinte, é que ((palavra ininteligível)) realizar um evento que era no dia 24 de setembro que data de independência da Guiné. E sabia que não era fácil. Estou acá há sete meses na altura, e para realizar um evento aqui não conhecia a realidade, não é fácil, e precisava de ajuda do pessoal aqui do Centro ((CCN)) por que achei que identifica mais com a realidade:: eh: africana nesse caso. /.../ . Mas é que o evento foi cancelado no dia próprio que devia ser organizado devido ao fato de comunicação que aconteceu eh:: da minha parte e da parte do Centro, nesse caso. /.../ E por parte de palestrante, ele ‘tá dizendo que arena não é um espaço adequado (+) porque tem exposição de vídeo, e também, data de independência precisa de um lugar ((palavra ininteligível)) para dar mais credibilidade etc. e tal. Como não teve jeito ((palavra ininteligível)) não teve como fazer, então decidi cancelar o evento, o que não é bom /.../ Por minha parte considero que:: tipo falta de responsabilidade de minha parte. Por que evento foi cancelado. Foi marcado depois cancelado e todo mundo estava na expectativa etc. e tal. E também não consegui também. fiquei nervoso né, avisar as pessoas a tempo que vieram acá para assistir o evento. Deixou-me muito triste sobre tal. /.../ Só que pessoas estão a pedir para remarcar a outra data. E tenho medo fazer o mesmo para não acontecer o que aconteceu, sabe (+) de novo. E aí vim cá para vos passar essa

mensagem eh: (+) o que aconteceu. Peço-vos desculpa do que aconteceu. Espero que se da próxima vez vier a acontecer (+) se marcar outra data não vai acontecer (+) aí já vou estar muito alertado e tal. E também preparado também para tal. Para evitar esta consequência.

Oliveira G: e no dia o que ia ter? Era a palestra, né que foi cancelada (+)

4º momento interacional: continuação do relato sobre o cancelamento – grifos meus

Nando Nangurã (06:23): Sim. Era: era palestra como que eu passei aqui para avisar. Porque, é o seguinte. É que: na primeira vez que eu passei aqui era: pra auditoria:

5º momento interacional: entendimento sobre o motivo do cancelamento Julien Joseph (06:34): auditório!

Oliveira G.: auditório, sim.

Nando Nangurã: mandei (+) mensagem para ((nome um integrante do CCN)) fechar cartaz. /.../ Expliquei a ele que é auditório. Mas só que ele confundiu. Ele pensou que (+) ah, o evento vai ser realizado no arena de fafich. Eu VI arena de fafich.

Oliveira G: ah!

Nando Nangurã: e aí não nos demos conta que:: eu pensei que arena é auditório E arena de fafich, também tem nome DE ARENA de fafich. É por isso que não é alterado. Aí teve essa confusão. Entendeu?

6º momento interacional: reorganização da comunicação

Oliveira G. (07:06): A confusão foi essa então:: Entendi, porque antes eu tinha achado que:: o auditório, ele já estava reservado. /.../ só que não foi (+) né, a gente tinha achado isso (+) que: ia ser no auditório, mas que: alguém já tinha reservado. Então quando chegou pra gente, a gente achou que a gente não precisava olhar isso mais, entendeu?

Luiza Souza: é, o que chegou pra mim é que já tinha sido reservado!

/.../

7º momento interacional: início da segunda parte: remarcação da palestra

Oliveira G. (07:55): E aí, a gente vai remarcar?

C.B.: ‘Cê acha de boa, ‘cê consegue fazer?

Nando Nangurã: se é que vou ter colaborações (+) sozinho vai ser difícil.

Ao iniciar seu relato sobre o motivo do cancelamento da palestra sobre o processo de independência da Guiné-Bissau, Nando Nangurã contextualiza o ocorrido: conta o tempo que se encontrava no Brasil, que não conhecia a realidade do país e que buscou ajuda no CCN por ser este, em seu entendimento, um espaço que tem maior identificação com a realidade africana. Nota-se, portanto, que o estudante reconhece o CCN como um espaço onde recorrer para tratar de questões vinculadas não apenas a estudantes negros brasileiros, mas também de outros países¹²³. Neste caso, ao fazer essa referência, a fala de Nando Nangurã tem uma hesitação “realidade: eh: africana, nesse caso” (3º momento interacional: explicação sobre o cancelamento) o que demonstra que, para o estudante, a criação de espaços de pertencimento para a população negra incluiria negros de outros países, ainda que esta informação não estivesse explicitada para ele inicialmente.

¹²³ Essa relação também pode ser notada no relato de Julien Joseph trazido no 5º capítulo, em que ele menciona ter buscado o CCN como estudante estrangeiro para entender o que é ser negro no Brasil.

Na continuidade do relato, é possível notar, na fala de Nando Nangurã, que ele demonstra grande pesar pelo cancelamento da atividade e utiliza uma linguagem que exterioriza como ele se sentiu pessoalmente implicado na realização da palestra: diz que o cancelamento foi como uma “falta de responsabilidade de sua parte”, diz “ter ficado triste” e pede desculpas pelo ocorrido (3º momento interacional: explicação sobre o cancelamento). Além da seleção lexical com o uso de termos como “falta de responsabilidade”, “nervoso”, “triste”, “desculpas”, há em sua fala um elemento impossível de ser captado pela transcrição, que é a sua expressão física durante a fala, transparecendo uma relação de envolvimento pessoal pelo cancelamento da atividade.

Ao fazer uma análise contrastiva do modo de apresentação do cancelamento por Nando Nangurã com o cotidiano de reuniões desenvolvido no CCN, percebi estar diante de uma diferença que poderia se caracterizar como oportunidade de aprendizagem acerca de aspectos culturais de um país africano, que também passou por um processo de colonização portuguesa¹²⁴, mas que poderia sinalizar distintos modos de lidar com a oralidade, com as relações interpessoais e com os gêneros acadêmicos, mesmo entre participantes compartilham de um mesmo idioma. Dado que esse contraste chamou minha atenção, conversei com Nando Nangurã em particular, ao que o estudante me informou sobre a relação de seu país em relação à escrita e o uso da oralidade. De acordo com o estudante,

Relato – Nando Nangurã (grifos meus- 23/09/2020 conversa via WhatsApp – grifos meus)

Essa questão formalidade pela escrita, (+) levar tudo na justiça: aí não é muito assim na Guiné-Bissau né: a gente respeita mais palavra né: (+) aí quando você dizer alguma coisa, aí você tem que cumprir, tem que fazer o máximo por cumprir, só./.../ Suponha que, para casar, na Guiné, suponha, você não precisa documento para casar. Ai você precisa de conversar só com os velhos, (+) os anciões, né, bem dizer, aí eles vão conversar fazer tudo, aí: fazer cerimônia e aí já tá. Melhor casamento, mais respeitado. Aí, pra fazer esse casamento oficial, sabe, de papel, sabe, essas coisas (+) é mais só por questões profissionais, por exemplo, você vai viajar, aí você vai trabalhar numa organização internacional, sabe. Mas casamentos mais consideráveis, mais respeitado é quando é só palavra né. Aí você vai, conversa com os anciões aí faz essa cerimônia aí conversa, aí acabou. Se eu conversar com você por exemplo (+) não fica bem eu aceitar qualquer coisa e depois não vir a fazer. Isso é mal. Sabe, é muito mal. Então, quando você:: decide alguma coisa, aí você tem que: mostrar (+) que a pessoa, assim (+) que você decide por verdade. Não é como, por exemplo, como aqui que eu noto muita diferença. A pessoa mostra tipo: que gosta de você, mas só pela palavra, sabe, mas não gosta de verdade. Tipo, dá sorriso assim, essas coisas assim. Mas nós não. Se não gosta, não gosta, você vai saber que esse aí: não gosta mesmo. /.../Supõe, se você pedir (+) qualquer coisa e eu tô na altura vou dizer que: sim, tô, vou te dar. Se eu não tô na altura vou dizer não. E aqui ((Guiné-Bissau)) não é não. Se eu prometer que vou fazer, então, tenho mesmo que fazer. Por que vai ser difícil você me tratar de malandro (+) aí você vai dizer a outra pessoa que “ele é malandro, ele é mentiroso”. Então, as

¹²⁴ Reconheço que há diferenças no processo de colonização portuguesa entre Brasil e Guiné-Bissau em diversos aspectos: seja no processo de colonização em si, seja no período de domínio, no processo de descolonização, entre outras particularidades.

peças correm de ter esse nome, sabe. A gente preocupa com o que a sociedade vai dizer de você. Sabe. Preocupa muito com isso. Pra sociedade não interpretar você de outra forma.

No trecho destacado, o estudante guineense aponta a relevância da palavra dita em sua cultura de origem e nas relações entre sujeitos como um todo: dos relacionamentos cotidianos, como a demonstração ou não de afeto em relação a uma pessoa, promessas cotidianas ou até ligações mais formais no caso brasileiro, como o casamento. Ao exemplificar a questão do casamento para demonstrar elementos específicos da cultura de seu país, Nando Nangurã afirma que o “casamento de papel” costuma ser utilizado quando os noivos vão trabalhar em outro país, contudo, o “melhor casamento, mais respeitado” em seu país é aquele que se deu a partir de um acordo oral entre os anciões. Por essa perspectiva, torna-se visível que, ao passo que as relações brasileiras são firmadas por meio de contratos materiais, na perspectiva cultural da Guiné-Bissau essa relação se dá pelas relações orais, que já garantiriam “a verdade” que, no contexto brasileiro, se dá por documentos escritos: “quando você:: decide alguma coisa, aí você tem que: mostrar (+) que a pessoa, assim (+) que você decide por verdade.” (Relato – Nando Nangurã (23/09/2020 conversa via *WhatsApp* – grifos meus). Assim, é possível sugerir que o cancelamento da palestra sem aviso prévio, na perspectiva do estudante intercambista, simbolizaria o mesmo que a quebra de um contrato nas relações brasileiras, o que justificaria a seleção lexical as expressões corporais utilizadas por ele para relatar o cancelamento aos integrantes do CCN.

Como demonstrado no terceiro capítulo desta tese, a oralidade nas relações era uma prática de letramento comum entre africanos escravizados no Brasil e transmitida a seus descendentes brasileiros, tanto nas rodas de fim do dia, quanto nos encontros pelas cidades. A partir do relato de Nando Nangurã, é possível pensar que este recurso permanece bastante presente nas práticas de letramento de um país africano como a Guiné-Bissau, a despeito da colonização, ao contrário do que pode ter acontecido com a população negra em diáspora, como a brasileira. Nesse sentido, é possível associar uma sobrevivência de saberes do Sul em relação à dominação europeia, a chamada *transmodernidade* (GROSFOGUEL, 2016). De acordo com o autor, há perspectivas epistêmicas não ocidentais que, apesar de terem sido afetadas pelo epistemicídio, não foram destruídas em sua totalidade. Por essa via, é possível pensar que os efeitos da colonização se deram de formas distintas em países da América como o Brasil, em que permanece a preponderância do texto escrito sobre o oral. Nesse sentido, Hampaté Bâ (1981[2010]) tece considerações sobre a oralidade em países africanos:

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (HAMPATÉ BÂ, p. 168, 1981 [2010]).

As considerações de Hampaté Bâ vão ao encontro do que afirma Nando Nangurã. Para o autor, “na África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade” (HAMPATÉ BÂ, 1981 [2010], p. 174). Para Nando Nangurã, faltar com a palavra prometendo a realização de uma atividade que não veio a ocorrer poderia macular sua relação com os participantes do CCN e com o possível público da palestra. A análise desse contexto demonstra que, para além de se trazer *definições do que a cultura é* (HALL, 2011), é preciso pensar em termos *do que a cultura faz* em grupos sociais e quais são seus efeitos em termos de práticas sociais (STREET, 1993; AGAR, 1994; CASTANHEIRA, 2019).

De acordo com Agar (1994), existem similaridades entre os estudos da cultura e da linguagem. Para o autor, o fio que relaciona linguagem e cultura é dado pelo sentido das ações dos sujeitos, o que direciona para o conceito de *languaculture*, que molda os modos dos sujeitos de ver e agir, pensar e sentir. Por esse ângulo, as diferenças no modo de ver as coisas se relacionam ao que somos, com nossas identidades sociais, e ocorrem mesmo dentro de um mesmo idioma, como demonstra o evento em análise. Ainda de acordo com Agar (1994), “a linguagem traz consigo padrões de modos de ver, conhecer, falar e agir. Não padrões que te prendem, mas padrões que marcam as trilhas mais fáceis para o pensamento, a percepção e a ação” (AGAR, 1994, p. 71, tradução minha¹²⁵). A partir desse cenário, o incômodo de Nando Nangurã tornou visível um aspecto cultural entre Brasil e Guiné-Bissau, país africano que também passou pelo processo de colonização portuguesa¹²⁶: o valor cultural dado às relações de compromisso no país de origem do estudante é distinto daquele desenvolvido no Brasil e foi transportado por Nando Nangurã para o contexto acadêmico brasileiro. Assim, ainda que os presentes na reunião compartilhem do mesmo idioma,¹²⁷ uma vez que seus países de origem experienciaram colonizações de uma mesma metrópole, as relações que ambos estabelecem com a palavra, a oralidade e a escrita são diferentes. E é partir dessa relação com a oralidade

¹²⁵ Texto original: language carries with it patterns of seeing, knowing, talking and acting. Not patterns that imprison you, but patterns that mark the easier trails for thought and perception and action.

¹²⁶ Na Guiné-Bissau, apesar de o português ser o idioma oficial, a maioria da população tem o crioulo como principal idioma de comunicação.

¹²⁷ Exceto Julien Joseph, que é haitiano.

que o estudante elabora sua vivência com a academia e, conseqüentemente, sua interação com o CCN.

Ao longo da reunião, houve duas outras situações em que a oralidade se mostrou bastante relevante para o estudante da Guiné-Bissau. Essa relação se fez mais visível na segunda parte da reunião (7º momento), quando os estudantes começaram a organizar a remarcação da palestra, situação que será demonstrada por meio de transcrições feitas a seguir¹²⁸: os estudantes passam a definir uma nova data para a realização da palestra e, em meio às sugestões para a garantia de realização da atividade, Nando Nangurã sugere que o palestrante da atividade sobre a independência da Guiné-Bissau¹²⁹ compareça ao CCN para explicar o que será abordado na atividade:

Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG (grifos meus)

Nando Nangurã (14:52): E a outra coisa importante que o Julien Joseph falou (+) eu também falei com a pessoa que vai fazer a palestra, ele mostrou também disponibilidade de vir cá (+) E vocês ouvirem ele /.../ E depende do dia que vocês vão ter a reunião e vão solicitar que ele venha aqui apresentar atividade que ele vai apresentar no dia.

/.../

Nando Nangurã (19:54): e outra coisa importante que você falou aqui (+) trazer a pessoa (+) trazer a pessoa que vai dar o tema da palestra. Explicar o que que ele vai apresentar.

Julien Joseph: É, fazer um resumo.

Nando Nangurã: Posso conversar com ele, ele vem aqui explicar etc. e tal.

Nos trechos transcritos, o estudante intercambista diz da possibilidade de que o palestrante compareça ao CCN para explicar o que seria abordado na palestra. A importância da oralidade faz-se valer mais uma vez “ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é” (HAMPATÉ BÂ, p. 168, 1981 [2010]). A partir da oralidade, é possível inferir uma diferença no modo de lidar com gêneros acadêmicos, o que sugere uma preponderância da oralidade para Nando Nangurã em situações que, no contexto acadêmico brasileiro, se oferece relevância ao gênero resumo. Essa diferença se fez mais visível pela resposta de Julien Joseph a Nando Nangurã, quando este repete sobre a possibilidade da presença física do palestrante no CCN: “é, fazer um resumo” (Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG – grifos meus). A resposta de Julien Joseph recebe um sinal afirmativo dos demais integrantes do CCN, que gesticulam com a cabeça.

¹²⁸ Uma vez que o contexto interacional de relação entre os participantes já foi esquematizado no Quadro 6, julguei não ser necessária a construção de outro mapa interacional para a segunda parte da reunião.

¹²⁹ A referência ao palestrante está contida na imagem de divulgação mostrada no início da seção. O nome do mesmo foi omitido, já que não consegui estabelecer contato com o mesmo.

A partir da situação exposta, constata-se a existência de outras formas de conhecimento válido na produção e reprodução de gêneros acadêmicos. Assim, é possível retomar considerações sobre a diversidade de registros linguísticos e de uso dos gêneros acadêmicos, bem como o caráter local e multifacetado das práticas de letramento acadêmico. Dessa forma, é preciso lembrar com Santos e Meneses (2009) e Grosfoguel (2007), sobre a diversidade epistemológica do mundo, bem como o fato de que a perspectiva de letramento comumente trabalhada nas universidades ocidentais é uma entre as variedades possíveis de uso desses letramentos, como é possível constatar em Zavala e Córdova (2010). Ou, ainda, como afirmam Coleman e Thesen (2018):

Olhamos para trás, para o passado colonial e como seu sistema educacional nos moldou. Como acadêmicos, fomos bem-sucedidos nisso e absorvemos muito do sistema de valores do projeto colonial, incluindo seu projeto de produção de conhecimento, que parte de um ponto conhecido. “Para aqueles que fizeram a classificação e ordenação de tudo no mundo, o ponto de referência era o Ocidente” (Mamdani 2017), e sabemos que isso criou muitos pontos cegos que nos impedem de ver e valorizar o que é silenciado (COLLEMAN e THESEN, 2018, p. 131, tradução minha¹³⁰).

Para a análise do evento de letramento em questão, que ocorreu fora do contexto da sala de aula tradicional e com a presença de estudantes de três países diferentes, que debatem em torno de um gênero acadêmico, é preciso lembrar novamente que o caráter ideológico dos letramentos não pode ser desconsiderado. Por esse panorama, é possível compreender como os sujeitos respondem às demandas de letramento acadêmico, bem como o modo como se engajam na construção e reconstrução dos significados das práticas de letramento, tanto na academia quanto em outros domínios das relações cotidianas, como demonstrado por Nando Nangurã.

Outra questão que merece destaque sobre o evento em análise são os usos da palavra “auditório”. Quando Nando Nangurã afirma que havia passado no CCN para “auditoria”, Julien Joseph, corrige sua pronúncia dizendo: “auditório” (4º momento interacional continuação do relato sobre o cancelamento – 1ª parte da reunião). Julien Joseph também é um estudante estrangeiro; o francês é sua língua materna, dado o processo de colonização no Haiti¹³¹, porém, ele está a mais tempo no Brasil do que Nando Nangurã. Dessa forma, mesmo que Guiné-Bissau tenha o português como língua oficial, assim como o Brasil, a relação estabelecida entre o

¹³⁰ Texto original: We look backwards towards the colonial past and how its education system has shaped us. As academics, we have succeeded in it and imbibed much of the value system of the colonial project, including its project of knowledge production, which proceeds from a familiar given point. “For those who did the classifying and ordering of everything around the world, the reference point was the West” (Mamdani 2017), and we know that this has created many blind spots that prevent us from seeing and valuing what is silenced.

¹³¹ Julien Joseph, assim como Nando Nangurã, também é poliglota e se comunica nos idiomas crioulo, francês, português e inglês.

idioma e o tempo de cada um no Brasil é diferente: Nando Nangurã, a partir de seu relato, aponta que, para ele, “arena” seria o nome do auditório: “eu pensei que arena é auditório E arena de fafich, também tem nome DE arena de fafich” (3º momento interacional: explicação sobre o cancelamento).

Sobre a relação da Guiné-Bissau com o português, afirmam Cá e Rubio (2019) que o idioma funciona como uma língua de diplomacia, sendo fruto de uma decisão política. Em conversa com Nando Nangurã, o mesmo me relatou que o português não é comumente aprendido como idioma materno, no cotidiano dos cidadãos, mas na escola, sendo utilizado tanto em ambientes acadêmicos quanto em repartições públicas. Trata-se, portanto, de um idioma instaurado externamente, falado por cerca de 39% da população. De acordo com o estudante guineense, a maioria da população tem o crioulo como principal idioma de comunicação, além de uma série de outros idiomas, derivados de etnias do país, como o balanta, fula, mandinga, manjaca, papeis, bijaco, nalu, cobiana, cassanga, banhus, brames, saracule, biafada etc. Por essa via, entendo que a manutenção de idiomas locais aponta para a resistência da população guineense aos efeitos do colonialismo e às manifestações do racismo epistêmico na linguagem (GROSGOUEL, 2016), bem como uma busca por manter uma diversidade de práticas sociais que se expressam pela linguagem.

A partir desse encontro entre pessoas oriundas de países e continentes distintos, é possível pensar que são criadas oportunidades de aprendizagem que ampliam os modos de ver atividades e gêneros acadêmicos como os que estão em jogo: a palestra ou a conferência e o resumo, podem então ser vistos para além de uma perspectiva ocidental, e que dizem do modo como cada grupo social lida com essas atividades, tendo em vista a influência de relações culturais locais.

Thesen (2015), ao refletir a questão do pertencimento a partir da experiência de Siphon, um estudante Sul africano, país que vivenciou o processo de *apartheid* pelo domínio inglês, em uma universidade também de língua inglesa, utiliza uma metáfora dita pelo estudante “Com a escrita, não se espera que você venha de casa” (THESEN, 2015, p. 42, tradução minha¹³²). Nesse sentido, a autora aprofunda o sentido da expressão “vir de casa” na escrita em relação à noção de pertencimento:

¹³² Texto original: With writing you are not expected to come from your home

[vir de casa] aponta para o território, um aterramento que dá algum reconhecimento, mas ao mesmo tempo, racializa a identidade. Portanto, pertencer é para muitos escritores da universidade pós-colonial um espaço cheio de contradições e dilemas (THESEN, 2015, p. 425, tradução minha¹³³).

A consideração da autora é importante, uma vez que encontra eco na situação apresentada entre Nando Nangurã e os integrantes do CCN na universidade: há diferenças no tratamento dos gêneros e da escrita acadêmica que dizem do histórico que os corpos trazem para os diferentes contextos acadêmicos que integram: o pertencimento revela identidades racializadas, sejam elas as hegemônicas e universalizadas, sejam as não-hegemônicas, que passaram pelo processo de apagamento colonialista.

7.3.1 A remarcação da palestra: os letramentos como prática social na ação do CCN

Após os esclarecimentos sobre a razão do cancelamento da palestra, os estudantes discutiram a possibilidade de remarcar a atividade da palestra sobre independência da Guiné-Bissau para outro dia (7º momento interacional). Nos trechos transcritos, é possível notar que os estudantes compartilham uma visão do CCN como um espaço em que é possível uma expressão cultural diversa, ampliando o sentido da realização de uma atividade acadêmica como a palestra:

Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG (grifos meus)

C.B. (08:11): Então você ((para Nando Nangurã)) tem que avaliar assim (+) acho que a gente também tem que avaliar isso. Se a gente consegue fazer, porque: (+) o que: o que mais que teria além da palestra teria, mais alguma coisa?

Nando Nangurã: Ah:: palestra e apresentar comida típica da Guiné eh: naturezo (+) dois, dois pratos do país.

(...)

C.B. (9:18): Se for ter essa comida eu acho que (+) não: não faz sentido ser no auditório não.

Luiza Souza: Seria: lá seria somente a palestra né?

Julien Joseph: ah: a palestra no auditório e a comida na área de fafich.

Oliveira G: ou então aqui.

Luiza Souza: inclusive aqui.]

/.../

Julien Joseph (23:49): Você vai manter a comida ainda? Tem que explicar, comida pra vender ou pra mostrar, pra experimentar?

Nando Nangurã: Não é pra vender, é só para mostrar /.../

Oliveira G. Uma degustação.

Julien Joseph (25:36): Então pode pensar assim (+) a gente faz uma decoração aqui aí o CCN vai ficar mais lindo ainda! Com várias imagens de vários países!

/.../

Julien Joseph (28:40): as pessoas saem do auditório e vêm prá cá. Por que é isso vai permitir que outras pessoas que não conhecem o CCN conhecer o espaço.

¹³³ It points to territory, an earthing that gives one some recognition, but at the same time it racializes identity. So belonging is for many writers in the postcolonial university a space full of contradictions and dilemmas.

C.B.: É: a gente pode: você pode trazer música também, coloca uma musiquinha (+) e as comidas.

Julien Joseph: isso, todas músicas, aqui, decoração aqui, bonitinho!

Nando Nangurã: Sim, claro /.../ eu preciso da vossa ajuda. Sem vossa ajuda não vou conseguir fazer nada praticamente. E qualquer ideia que seja válida ((palavra ininteligível)) desde que vá ser uma coisa que a gente vá gostar.

Nos trechos transcritos acima, nota-se que os estudantes discutem a possibilidade de remarcar a atividade da palestra sobre a independência da Guiné-Bissau. Novamente, pela fala de Nando Nangurã, entendo que o estudante demonstra uma percepção do CCN como um espaço de pertencimento e auxílio acadêmico, ao dizer que poderá realizar a atividade novamente caso possa contar com a colaboração dos integrantes, como no trecho: “eu preciso da vossa ajuda. Sem vossa ajuda não vou conseguir fazer nada praticamente” (Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG).

No começo do diálogo, C.B. pergunta o que mais teria na atividade além da palestra, ao que o estudante intercambista responde que gostaria de mostrar a natureza e pratos típicos de seu país. A partir deste ponto, os presentes passam a debater os usos do espaço físico da universidade: já que a intenção era realizar a palestra no auditório, há o questionamento sobre o alcance desse espaço para a realização da atividade em questão. Isso porque a intenção trazida por Nando Nangurã não era de que houvesse apenas a palestra; o estudante intentava oferecer uma visão mais ampla de seu país por meio da degustação de pratos típicos e da exibição de recursos naturais. Assim, no debate sobre os usos dos espaços físicos da Universidade, C.B. aponta que o auditório não seria o espaço ideal para a atividade, ao que Luiza Souza delimita que o espaço do auditório seria apenas para a palestra propriamente dita. A partir desse debate, a ideia de se realizar o momento cultural da atividade no CCN é apontada como uma alternativa viável, já que possibilitaria a outros estudantes conhecerem o espaço do grupo, como sugerem Oliveira G., Luiza Souza e Julien Joseph.

Isto posto, a questão da sala do CCN como um espaço de pertencimento e que possibilita aos estudantes experienciarem práticas acadêmicas por agência própria é colocada em cena. Isso se mostra, por exemplo, quando C.B. sugere ao estudante intercambista que traga para a atividade músicas de seu país de origem, e Julien Joseph sugere ainda fazer a decoração do espaço, como ele mesmo havia feito com a atividade sobre seu país, o Haiti. É possível dizer, portanto, que a discussão entre os estudantes sobre os caminhos possíveis para a realização da atividade alude aos letramentos múltiplos. Como aponta Vianna *et al.* (2016), nos diversos espaços de atividade humana há convivência de práticas sociais de diferentes matizes, estejam elas em harmonia ou não, e que considera os letramentos não a partir de um ponto de partida

que privilegia a leitura e a escrita, conforme uma perspectiva grafocêntrica, mas que envolve a oralidade, o gestual e o imagético, abrindo espaços para outras formas de comunicação.

Mais ainda, a necessidade apresentada por Nando Nangurã de trazer aspectos culturais de seu país de origem, como música e comidas típicas, direciona novamente o nosso olhar para os letramentos de reexistência (SOUZA, 2009): ele remonta às matrizes de uma história silenciada; deseja que no local em que estuda atualmente, em um ambiente ocidental e diáspórico, ele possa, mais do que pertencer, se reconhecer e trazer elementos “de casa”. Sobre essa questão, ainda é possível associar a prática Sankofa trabalhada no terceiro capítulo desta tese: voltar atrás e buscar o que ficou.

Na discussão sobre o local para a apresentação dos alimentos, a questão de uma adequação linguística ao português brasileiro se faz novamente presente, e Julien Joseph salienta que os sentidos do uso do alimento na atividade deveriam ser delimitados: “comida pra mostrar ou pra vender?” A partir da afirmação de Nando Nangurã, de que a comida seria “pra mostrar”, Oliveira G. retifica o termo: “uma degustação”. Por meio desse diálogo, são acordados não apenas os sentidos estritamente linguísticos dos termos “pra mostrar” e “degustação”, como são criadas oportunidades para a negociação de arestas discursivas sobre a função da comida na atividade. Castanheira, Street e Carvalho (2015), em um trabalho desenvolvido com estudantes angolanos e brasileiros do campo, discutem a noção da língua portuguesa como um “terreno contestado”, já que, mesmo compartilhando o mesmo idioma, há necessidade de negociação das escolhas lexicais e das formas sintáticas no processo comunicativo que diz de como os indivíduos definem localmente os usos da linguagem.

Em seguida, a questão da decoração do CCN é tematizada mais uma vez, como demonstra a fala de Julien Joseph: “a gente faz uma decoração aqui aí o CCN vai ficar mais lindo ainda! Com várias imagens de vários países!” (Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG). A busca por tornar visíveis, no espaço do CCN, os elementos de culturas de países acometidos pelo epistemicídio e pelo colonialismo sugere semelhança com alguns modos de resistência utilizada no Brasil pela população negra, fosse escravizada ou liberta, para manter vivos saberes e traços culturais. Isso pode ser inferido, por exemplo, pela inscrição de símbolos Adinkra por escravizados ferreiros em portões no Brasil. Ademais, por meio da decoração do espaço, é possível retomar a perspectiva discutida em capítulos anteriores sobre uma busca por diversificar os letramentos em ambientes acadêmicos, inclusive por meio da eleição de imagens que sinalizam conhecimentos relevantes para diferentes grupos e domínios sociais.

Já nas transcrições seguintes, os integrantes do CCN debatem outros aspectos que estariam envolvidos na reelaboração da atividade. Neste momento da discussão, alguns gêneros são tematizados, como resumo, formulário e certificado:

Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG (grifos meus)

Julien Joseph (00:11:50): Se o CCN ‘tava implicado, numa atividade:: seja que eles ((em referência à Nando Nangurã)) que vão fazer, a gente não pode deixar (+) eh: alguém (+) pegar o nome do espaço (+) tipo, é o país deles, não tem problema /.../. O fato é que a gente já tem o CCN implicado nessa atividade a gente deve acompanhar de: “de A a Z”. Tipo: quem vai fazer a palestra? A gente tem que ver que tipo de imagem que vai passar (+) Ah: é do Guiné-Bissau. É independência, mas (+) como vai ser? Dá um resumo para nós/.../

/.../

C.B. (00:13:35): Então eu ‘tava pensando nisso também. Porque eu acho que a gente precisa: por mais que eu não goste de burocracia, acho que a gente podia ter uma coisinha assim tipo um pequeno formulário para gente saber dia, horário, que nem quando ‘cê vai reservar coisa na: na fafich. /.../Eu acho que toda vez que a gente for fazer alguma atividade assim tipo: pedir para pessoa preencher o formulário e tal. E depois entregar pra gente pra gente ter tudo documentado certinho: pra gente já saber o que a gente precisa fazer e tudo. Se vai precisar de material, qual material, o que vai precisar. /.../

Oliveira G: ((Para Luiza Souza)): você acha que dá pra você e a ((nome de uma outra bolsista do CCN)) fazer?

Luiza Souza: inclusive: Inclusive agora.

/.../

C.B. (00:16:27): Nesses eventos também a gente pode fazer (+) quem participar ter certificado

Oliveira G.: a gente já pode começar a pensar nisso antes (+) então esse evento, por exemplo, a gente já sabe, já pensa nisso (+) certificado é uma coisa que a gente tem que fazer. Então recolher o nome das pessoas e tal ((para Luiza Souza)).

Julien Joseph: ((para Nando Nangurã)) Entendeu. Eh: você concorda, se a gente planejar você planeja com seus amigos lá, e a gente fazer isso como:: uma atividade do CCN. Como a gente sempre tem atividade aqui: e vocês apresentam a independência, a comida típica, igual o que eu fiz sobre o Haiti, tipo uma atividade do CCN.

Nando Nangurã: Isso é um suporte muito interessante. Suporte muito interessante. Eh: vai dar uma efetividade do Centro no evento conosco vai nos permitir ainda organizar melhor /.../

Julien Joseph (00:17:20): posso acompanhar, fazer... fazer reservação auditório, se você vai precisar de decoração, que tipo de decoração. /.../ Então se você quer fazer uma decoração aqui, se você quer colocar fotos. A gente pode organizar /.../. Fazer reservação microfone, tudo o que vai precisar no auditório, entendeu? Eu posso acompanhar vocês.

/.../

Na primeira fala transcrita de Julien Joseph (Julien Joseph – Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG, 00:11:50), o integrante aponta para a necessidade de o grupo receber um resumo das atividades que seriam feitas levando o nome do CCN. A partir da transcrição, é possível perceber a importância que o estudante oferece para que haja ciência dos integrantes do CCN acerca das atividades realizadas com o nome do espaço, de forma que seja mantida uma imagem positiva do grupo: “A gente tem que ver que tipo de imagem que vai passar (+) Ah: é do Guiné-Bissau. É independência, mas (+) como vai ser? Dá um resumo para

nós” /.../ (Julien Joseph - Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG, 00:11:50). A essa preocupação com a imagem do CCN é possível aproximar racismo estrutural e institucional que atravessa as relações sociais, ainda que essa afirmação não tenha sido feita diretamente. Nesse sentido, como apontado no capítulo 6 desta tese, é o próprio Julien Joseph que ressalta a luta de estudantes negros para a conquista do espaço da sala, durante sua exposição na visita de estudantes da rede pública ao CCN. Essa preocupação, portanto, poderia sinalizar um receio de perda do espaço para a Universidade.

Os trechos destacados sugerem, ainda, que o espaço social construído por participantes do CCN constitui oportunidades de aprendizagem sobre gêneros textuais e documentação a partir de temáticas que têm sentido no cotidiano dos integrantes. Isso se mostra quando Julien Joseph chama atenção para a necessidade de receber resumos das atividades que levarão o nome do CCN, ou quando C.B. concorda com o colega e sugere a criação de um formulário para essas mesmas atividades. Interessa notar que C.B. faz referência a um modo institucional de documentação utilizado pela universidade, “que nem quando ‘cê vai reservar coisa na: na fafich” (C.B. – Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG, 00:13:35) e busca trazer esse modelo para as atividades do grupo. O mesmo acontece com o gênero palestra, que motiva a tônica da reunião, e o gênero certificado, como apontam Oliveira G. e C.B.

Por meio dos trechos transcritos, a imagem do CCN como um espaço de acolhimento para a realização de práticas acadêmicas também se faz visível, o que se mostra pelo suporte do grupo a Nando Nangurã e na disponibilidade de Julien Joseph para acompanhar a realização da atividade, tendo em vista sua experiência com a palestra sobre o Haiti: “(...) e vocês apresentam a comida típica, igual o que eu fiz sobre o Haiti, tipo uma atividade do CCN” (Julien Joseph – Reunião de organização: CCN 01/10/2018), e “posso acompanhar (...) fazer reservação, microfone, tudo o que vai precisar” (Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG- 00:17:20), ao que Nando Nangurã responde que a parceria com o CCN o auxiliaria a organizar melhor a atividade: “Isso é um suporte muito interessante (...)vai dar uma efetividade do Centro no evento conosco vai nos permitir ainda organizar melhor” (Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG)

A partir desse momento do diálogo, uma das propostas do grupo presente no boletim informativo do CCN, analisado no capítulo 6, toma forma: “sanar as dificuldades de acesso e permanência desses estudantes (estudantes negros ou oriundos de periferias), além de garantir melhor qualidade no Ensino Superior, e melhor desempenho na trajetória desses estudantes”, como consta no texto do boletim informativo (Figura 32). Deste modo, cabe retomar as considerações de Gomes (2017), que define o movimento negro como formas diversas de

organização que objetiva o rompimento de barreiras racistas impostas à população negra na ocupação de diferentes espaços sociais.

As análises feitas até aqui revelam que, embora os modos de lidar com estrutura acadêmica trazidos por Nando Nangurã não sejam fruto de uma perspectiva do *déficit* acadêmico (LEA e STREET, 2014; LILLIS, 1999; LILLIS e SCOTT, 2008), mas de uma relação acadêmico-cultural distinta da realidade brasileira, o auxílio dos integrantes do grupo carrega a possibilidade de auxiliar o mesmo em sua adaptação ao Brasil e à Universidade em que passou a fazer parte, sem que, para isso, o intercambista tenha de anular seu território e suas identidades. Dessa forma, a agência de Nando Nangurã em apresentar o seu país para os brasileiros é dialogada e também respeitada; bem como são expandidos os usos de uma atividade acadêmica como a palestra. Isso se mostra por meio da busca por acrescentar à atividade artefatos que representem a cultura da Guiné-Bissau, somados à apresentação de pratos típicos. A partir das análises, é possível notar que o encontro com Nando Nangurã favoreceu o *acontecimento da cultura*, como desenvolvido por Agar, 1994.

Como demonstram os trechos a seguir, integrantes do CCN fazem, ainda, referência ao gênero projeto, como meio de formalizar a atividade sobre o gênero palestra. A discussão sobre o projeto visou abarcar a expansão discutida no grupo das aplicações de uma palestra na Universidade, conforme elaborado ao longo do evento em análise, para que a palestra possa ter um formato “de festividade”, como discorre C.B. no trecho transcrito a seguir:

Reunião de organização: CCN 01/10/2018 – FAFICH/UFMG – grifos meus

Julien Joseph (00:29:23): A verdade é que eu ‘tava: Pensando sobre isso (+) É um projeto de: eh: /.../ Eu tava pensando tipo, eh: conversar com os meninos intercambistas (+) de país diferente, apresentar o país deles no CCN. ‘Tava pensando sobre um projeto assim.

C.B.: Eu acho que a gente pode seguir esse formato. De tipo, fazer no auditório e depois trazer pro CCN. Para ser um formato tipo: de festividade.

Oliveira G: Éh, e se a gente já der um nome geral para isso tudo? Tipo assim, já ser uma atividade do CCN isso.

Julien Joseph: Escambo cultural!!

Oliveira G: Oh, já ‘tá pensando, ‘tá pensando no projeto!

C.B.: Essa é uma ideia que a gente já tem há muito tempo num é?

/.../

Oliveira G (00:30:44): Então acho que já é importante já fazer esse link. Quando a gente for fazer a divulgação, desse, já falar que é uma atividade continuada, que teve do Haiti que vão ter outros (+) Entendeu? ‘Cê pegou nossa ideia? ((para Nando Nangurã)) De fazer eh: disso que tá fazendo com a Guiné-Bissau, fazer com vários outros (+) países, já teve do Haiti então: de ser uma coisa maior. Um “Escambo cultural”, o nome ((sorri)) que o Julien Joseph falou (+) e aí a gente vai ter vários (+) países! Legal, gostei disso!

Como ainda sugerem os trechos transcritos, o encontro com Nando Nangurã permitiu que os integrantes do CCN pudessem, a partir da palestra sobre a Guiné-Bissau, elaborar meios

para que a ação do grupo se formalizasse como uma atividade fixa do CCN. Isso se mostra quando Julien Joseph afirma que já vinha pensando em conversar com outros estudantes intercambistas, como ele afirma, “de país diferente” para que seus locais de origem fossem apresentados no CCN. Interessa notar o uso do termo “diferente” na fala do estudante. Dada a condição de estrangeiro de Julien Joseph, “diferente” poderia se referir a uma caracterização dos países e, nesse caso, Julien Joseph estaria se referindo a estudantes de diferentes países. Ou ainda, “diferente” poderia se referir a países que estejam fora do eixo Europa-Estados Unidos, como os países do continente africano, da América Latina, da Ásia e, possivelmente, da Oceania. Por ambas as perspectivas, a questão da identidade se faz presente, já que a ideia do projeto leva em conta a visibilização de elementos culturais regionais na prática acadêmica.

O nome sugerido para a atividade, “escambo cultural” sugere uma ressignificação: o termo “escambo”, que alude a uma prática da colonização em que eram feitas trocas desproporcionais de objetos entre colonizadores e populações locais, indica no título dado pelo estudante uma troca de culturas e saberes e que centraliza a experiência de países colonizados. A sugestão do projeto “escambo cultural” demonstra como os participantes do evento de letramento em questão construíram discursivamente formas de ver e de interagir com a academia e com os gêneros acadêmicos, levando em conta o caráter local dos letramentos. Desse modo, as análises desta seção evidenciaram, por meio de uma prática social do CCN como a reunião de organização, pode colocar em prática o modelo dos letramentos acadêmicos sugerido por Lea e Street (2014). Isso porque, em uma situação corriqueira na Universidade, a forma de lidar com a oralidade trazida por Nando Nangurã poderia ser interpretada como inabilidade no trato com gêneros e na organização de atividades acadêmicas, caso analisada exclusivamente pela perspectiva dos modelos das habilidades ou socialização acadêmica. Por essa via, é possível concordar com Agar (1994):

Existem duas maneiras distintas de ver as diferenças entre você e outra pessoa. Uma maneira é descobrir que as diferenças são a ponta do *iceberg*, o sinal de que dois *sistemas* diferentes estão em funcionamento. Outra forma é perceber todas as coisas que a faltam à outra pessoa quando comparada a você, a chamada abordagem *da teoria do déficit* (AGAR, 1994, p. 23, grifos do autor, tradução minha¹³⁴).

Por meio do evento de letramento analisado, a noção de *déficit* acadêmico é posta em xeque, ao passo o modelo dos letramentos acadêmicos colocado em pauta. Isso por que os

¹³⁴ Texto original: There are two different ways of looking at differences between you and somebody else. One way is to figure out that the differences are the tip of the iceberg, the signal that two different systems are at work. Another way is to notice all the things that the other person lacks when compared to you, the so-called deficit theory approach.

estudantes envolvidos trabalharam os diferentes modos de empregar a oralidade e os gêneros acadêmicos, compreendendo o que levou ao cancelamento da palestra a partir do viés da cultura. Por essa via, foram demonstradas possibilidades para a realização da atividade acadêmica não a partir de um olhar excludente e que anula o que estudantes trazem para a universidade, mas a partir da negociação e do reconhecimento da diversidade de culturas, de identidades e de modos de agência. Retomo as reflexões de Thesen (2015), ao colocar em debate questões sobre pertencimento e a agenda transformadora dos letramentos acadêmicos:

E quanto às expectativas de escrever a que ele [Sipho, estudante sul-africano] se refere? Eles são negociáveis? Existe algo necessariamente estranho no ato semiótico de escrever? Ou é apenas da escrita acadêmica que ele está falando - o que Kate Cadman (2003) chama de 'discurso divino' - um projeto do Iluminismo que reivindica a capacidade de ser neutro, de generalizar e falar em contextos? É possível / necessário que, no ato da escrita acadêmica, sintamos que pertencemos? A que pertenceríamos, a que lugares, histórias, conversas? O pertencimento de fato importa para o quadro dos letramentos acadêmicos e promove um melhor entendimento sobre como nós (alunos e acadêmicos) podemos nos ver como pertencentes e contribuinte para sua agenda transformadora? (THESEN, 2015, p. 421, 422, tradução minha¹³⁵).

Assim, ao consideramos com Agar (1994), que as diferenças colocam em pauta dois sistemas diferentes em funcionamento, a questão do pertencimento entra em cena novamente, como demonstra a reflexão observada em Thesen (2015): é possível negociar as expectativas acadêmicas, é preciso se adequar a um discurso neutro que generaliza trajetórias e contextos? A partir da análise desse evento, foi possível notar não apenas a existência de dois horizontes de referência distintos em funcionamento, como também foi possível afirmar a necessidade dos sujeitos de “vir de casa” e de “pertencer” às práticas que realizam. Isso se mostra na contextualização inicial de Nando Nangurã, ao dizer que procurou o CCN por ser aquele um espaço que se identifica com a realidade africana.

À vista das análises realizadas neste trabalho, é preciso reforçar, uma vez mais, as raízes antropológicas associadas ao viés ideológico dos letramentos, visto que as práticas sociais promovidas pelos sujeitos necessariamente se ligam a contextos históricos, culturais e geográficos e que caracterizam o caráter local das práticas de letramento. Nas palavras de Lillis e Scott (2008):

¹³⁵ Texto original: What about the expectations of writing that he [Sipho, South African student] refers to? How negotiable are they? Is there something necessarily estranging about the semiotic act of writing? Or is it only academic writing that he is speaking about—what Kate Cadman (2003) calls “divine discourse”—a project of the Enlightenment that claims the capacity to be neutral, to be able to generalize and speak across contexts? Is it possible/necessary that in the act of academic writing we feel that we belong? What would we belong to, which places, histories, conversations? Does belonging matter for the academic literacies stance and does a better understanding of how we (both students and academics) might see ourselves as belonging contribute to its transformative agenda?

A principal metodologia empírica inerente a um modelo ideológico dos letramentos é a etnografia, envolvendo tanto a observação das práticas em torno da produção de textos - ao invés de focar apenas em textos escritos - quanto as perspectivas dos participantes sobre os textos e práticas (LILLIS e SCOTT, 2008, p. 11 – tradução minha¹³⁶).

Por meio da análise do evento de letramento em questão, ocorrido em 01/10/2018, foi possível perceber que os participantes do CCN criaram oportunidades de aprendizagem sobre gêneros acadêmicos, levando em consideração o caráter local das práticas de letramento e as identidades dos sujeitos envolvidos nas interações. Dessa forma, foi possível verificar que os letramentos acadêmicos não se tratam de habilidades adquiridas, numa perspectiva monológica que visa unicamente à reprodução de discursos oficiais (LILLIS, 1999; ZAVALA, 2010). De acordo com Zavala (2010), “os objetivos de uma perspectiva monológica se inscrevem em uma concepção da comunidade de ensino superior como basicamente homogênea, enquanto que os objetivos da meta dialógica reconhecem a noção de uma comunidade heterogênea de participantes” (ZAVALA, 2010, p. 91). Antes sim, o evento analisado pôde demonstrar o uso dos gêneros acadêmicos como um conjunto de práticas sociais situadas, que envolvem determinados propósitos, (sejam eles da composição do gênero em questão ou dos objetivos que se espera alcançar, por exemplo) as identidades em jogo e a autoria que elas deflagram por meio da agência dos estudantes.

Por fim, é possível aproximar esta situação vivenciada pelos participantes do CCN à experiência de Paula, estudante peruana cujos depoimentos podem ser encontrados em Zavala (2010): “gostaria que dissessem que estás adentrando [no letramento acadêmico] mas que é interessante o que tens” (ZAVALA, 2010, p. 39). Por essa via, uma visão dos letramentos como prática social é capaz de nos manter alertas para validar os letramentos desenvolvidos em diversos espaços sociais, como a militância acadêmica, no caso dos grupos acompanhados, trazendo a possibilidade de expandir os limites da sala de aula na academia. O caráter social dos letramentos, portanto, possibilita a abertura de espaços para se considerar as diversas camadas de significações que os estudantes trazem para a produção de saberes acadêmicos, questionando perspectivas que dizem de um sujeito universal ou de um letramento universal. Na próxima seção, apresento as considerações finais deste trabalho.

¹³⁶ Texto original: The principal empirical methodology inherent in an ideological model of literacy is that of ethnography, involving both observation of the practices surrounding the production of texts – rather than focusing solely on written texts – as well as participants’ perspectives on the texts and practices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Retornar ao passado, ressignificar o presente, construir o futuro”: por uma agenda transformadora dos letramentos acadêmicos

A abordagem etnográfica diz: “Espere, olhe e ouça em quais práticas de letramento eles já estão engajados” (Brian Street, 2015).

As instituições públicas de Ensino Superior, após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/12, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de serem considerados ‘legítimos’ (Nilma Lino Gomes, 2017).

O objetivo desta tese foi compreender os sentidos de práticas de letramento promovidas por dois grupos de militância negra atuantes na UFMG, o CCN e o CERI. Meu interesse foi investigar suas ações para apreender alguns vieses das práticas de letramento desenvolvidas por esses grupos, tendo em vista o escopo teórico-metodológico desta tese: os estudos do letramento, a abordagem etnográfica, os estudos das relações étnico-raciais e os pós-coloniais. Para alcançar tal objetivo, acompanhei as reuniões do CCN e do CERI de forma a compreender como eles desenvolvem suas ações, o que os motivam, os sujeitos que são implicados direta ou indiretamente, com quais práticas sociais tais ações se relacionam e, ainda, a influência no cotidiano acadêmico das práticas de letramento desenvolvidas pelos integrantes.

Nesse sentido, a questão geral que guiou este trabalho e que serviu de base para as questões analíticas foi: *Como as ações promovidas pelos grupos de militância negra, CCN e CERI, constituem práticas de letramento acadêmico e quais os sentidos implicados nessas práticas?* De forma a responder tal indagação, o processo reflexivo empregado neste estudo foi baseado em diferentes ferramentas, como a busca por distintos ângulos de análise a partir dos materiais gerados em campo, e uma abordagem teórico-metodológica abrangente, a qual pudesse abarcar os letramentos considerando o contexto histórico-social dos grupos participantes: estudantes negros, vivendo em um país com mais de três séculos de escravidão institucionalizada, e que, mesmo após o fim desse regime, buscou meios de perpetuar seus efeitos por meio de racismo que perpassa as relações.

Nessa perspectiva, os trechos de epígrafe destas considerações finais sintetizam a busca por uma abordagem teórica abrangente para as análises deste trabalho. O primeiro deles, que faz referência à abordagem etnográfica, chama atenção para a necessidade de que os

pesquisadores do campo dos letramentos se previnam de aplicar concepções adiantadas sobre os estudantes e suas práticas de leitura e escrita. Como discutido ao longo desta tese, não raro os letramentos desenvolvidos nas universidades estão baseados em modelos fixos, fundamentados em habilidades cognitivas ou na aculturação dos estudantes ao ambiente universitário (LEA e STREET, 2014), e que pouco dialogam com as práticas de letramento em que esses estudantes se engajam e trazem para a universidade.

Já na segunda epígrafe, voltada para os estudos das relações étnico-raciais e educação, é possível perceber um possível diálogo com os estudos dos letramentos e os letramentos acadêmicos, como se buscou estabelecer nesta tese. Assim, Gomes (2017), considerando o histórico de racismo e de interdições impostas à população negra no acesso à educação, alerta-nos para a diversidade de características dos estudantes que chegam às universidades, notadamente após a Lei 12.711/12, a Lei de Cotas. Seja a partir de suas trajetórias de vida, seja por temas de interesse na academia, hoje, mais do que nunca, as universidades têm recebido estudantes que representam a maioria da população, mas que até momentos bem recentes não estavam ocupando esses espaços. Tratam-se das populações negra, indígena, de baixa renda, trabalhadores, mães e pais solo, LGBTQI+, idosos, entre outros. Nesse sentido, e como esta pesquisa buscou demonstrar, é preciso levar em conta o envolvimento dos estudantes com outras formas de construção de conhecimento, para além das salas de aula, e que também configuram práticas de letramentos, das quais o estudante não se despe ao adentrar o espaço universitário. Ao contrário, tem havido uma busca cada vez mais intensa por um diálogo entre universidade e outras esferas sociais, de forma que a academia deixe de ser um espaço à parte da sociedade que a envolve.

Com base nesse quadro, nos três primeiros capítulos de desenvolvimento desta tese, apresentei a abordagem teórica e metodológica adotada nesta pesquisa, iniciando pelos letramentos como prática social e os letramentos acadêmicos. Dessa forma, busquei discutir o caráter social e historicamente situado dos letramentos e das práticas sociais que os caracterizam, somados a algumas considerações sobre o uso da palavra *letramentos*, no plural. A abordagem teórico-metodológica desenvolvida nestes capítulos favoreceu, posteriormente, o exame e a discussão sobre os caminhos utilizados pelos integrantes do CCN e do CERI para questionar visões totalizantes de letramento que excluía os saberes da população negra e suas trajetórias do espaço acadêmico. À vista disso, foi possível demonstrar, por meio das ações dos estudantes, a existência de letramentos diversos, associados a diferentes práticas sociais, desconstruindo uma visão de *déficit* elaborada a partir de uma perspectiva hegemônica. A partir dessa discussão teórica, foi possível constatar nas análises que, embora ainda haja persistência

por parte das universidades em lançar mão de uma perspectiva autônoma das *habilidades de estudo* ou da *socialização acadêmica* (LEA e STREET, 2014), os grupos acompanhados buscam meios de subverter essa realidade. Isso se mostrou, por exemplo, por via da promoção de atividades que se configuraram como oportunidades de aprendizagem de práticas sociais comuns ao meio acadêmico, como a organização de cursos, minicursos e palestras, nos quais os estudantes aplicavam saberes aprendidos em seus respectivos cursos de Graduação e em outros espaços sociais, como a militância antirracista. Nesse sentido, a análise de eventos de letramento resultantes de atividades promovidas por participantes do CCN e do CERI evidenciou uma rejeição à reprodução de discursos hegemônicos e homogeneizantes, que impelem estudantes negros e de outros pertencimentos étnico-raciais a “atuar como branco” (CANAGARAJAH, 1997). A partir desse aspecto, um dos elementos destacados em Lea e Street (2014), de que o modelo dos letramentos acadêmicos leva em conta o caráter múltiplo e situado das práticas de letramento e a luta dos estudantes para dar sentido a essas práticas, se fizeram visíveis.

A partir da abordagem teórica dos letramentos como prática social, pude ter contato com a perspectiva de uma *abordagem transformadora* dos letramentos (LILLIS *et.al*, 2015), que coloca em cena a busca por mudanças na estrutura acadêmica, contestando a noção de *déficit* (LILLIS e SCOTT, 2008), das relações unidirecionais entre docentes e discentes, do que é levado em consideração como saber relevante, entre outros aspectos. A partir dessa conjuntura teórica, este trabalho deu centralidade à questão do pertencimento ao ambiente acadêmico (THESEN, 2015), tendo em vista uma abordagem pós-colonial.

Embora a questão do pertencimento não seja um conceito propriamente dito no campo dos letramentos, trabalhos como os de Thesen (2015) e, de forma menos direta, Zavala (2010) e Zavala e Córdova (2010), trazem essa reflexão a partir de pesquisas em universidades localizadas no Sul epistêmico (SANTOS e MENESES, 2009), como África do Sul e Peru. Dessa forma, sendo o Brasil um país situado nesse mesmo eixo político, o último do Ocidente a abolir formalmente a escravidão, mas que ainda manteve (e mantém) esse regime por outras vias nas relações econômico-sociais, as análises resultantes deste trabalho sinalizam a importância de se pensar no pertencimento como uma categoria de análise no campo dos letramentos, notadamente considerando-se as especificidades do Brasil. Ao avaliarmos o caráter local e historicamente situado das práticas sociais, é preciso pensar sobre a existência de resíduos coloniais na produção e reprodução de saberes em universidades do Sul global e epistêmico, fazendo com estudantes e docentes tenham pouco ou nenhum contato com contribuições científicas de países e povos colonizados nas universidades de que fazem parte.

Mais ainda, o fato de a questão do pertencimento, nomeada nesses termos, ser uma perspectiva ainda pouco trabalhada no campo dos letramentos, pode-se concebê-la como uma chave importante para se pensar o que confere sentido ao engajamento de estudantes nas práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, a partir de uma abordagem transformadora, é preciso reconhecer as diferentes formas de expressão de saberes, que dizem de diferentes culturas e formas de agência, de forma que os estudantes possam se tornar participantes ativos nos letramentos desenvolvidos na academia.

Em seguida, apresentei uma discussão sobre a inserção dessa pesquisa nos estudos de base etnográfica. Com base nessa abordagem, pude apresentar alguns conceitos operacionalizados ao longo da pesquisa, como a noção de cultura em uma perspectiva etnográfica, abordagem ética e êmica, *rich points*, além dos desafios da entrada em campo e da escolha da temática de pesquisa. Busquei, ainda, tratar dos dilemas de caminhar em uma perspectiva de pesquisa que objetiva captar o cotidiano dos participantes. Assim, por meio do acompanhamento das atividades de ambos os grupos, pude construir uma visão panorâmica para um exame mais detido das práticas de letramento desenvolvidas pelos integrantes em suas atividades. Também pude ter contato com a escrita de textos pelos estudantes para divulgação virtual de determinadas atividades, o que me permitiu inferir que nos grupos há a busca por conferir sentido às práticas de letramento desenvolvidas na universidade.

Foi a partir dessa busca por conferir sentido às práticas de letramento pelos integrantes que pude perceber o processo de construção de espaços de pertencimento, que se manifestavam em vários detalhes. Para exemplificar, cito o aconchego da sala do CCN, organizada para receber as palestrantes do evento do dia 12/11/2018, “Saúde mental da população negra”. Na oportunidade, a sala foi organizada com uma disposição diferente: uma mesinha de centro, adornada com um tecido colorido, foi colocada à frente das cadeiras, dispostas em semicírculo para receber os participantes da roda de conversa. Sobre a mesinha constavam copos de água mineral e um jarro de flores artificiais. Vi ainda que, na escolha das cadeiras para essa roda de conversa, as mais acolhoadas dentre aquelas disponíveis na sala foram destinadas para as palestrantes convidadas, ambas estudantes da universidade.

No cotidiano dos grupos acompanhados, pude verificar que a criação de espaços de pertencimento se misturava a um interesse por *transformação* das práticas de letramento desenvolvidas na universidade, o que se mostrou, por exemplo, na quantidade de vezes em que diferentes integrantes do CERI relatavam intervenções realizadas em sala de aula para que as identidades negras não fossem tratadas como inexistentes, tanto no debate sobre saúde quanto no acesso a ela. Foi a partir desse contato com o cotidiano dos grupos que as noções de *agência*,

enfocadas neste trabalho a partir de Zavala (2011), e de *identidade*, notadamente a partir das considerações de Ivanič (1994, 1998) e Hall (2011), se mostraram relevantes para as análises e pertinentes para a compreensão dos letramentos acadêmicos como prática social. Importante ressaltar que é por meio da agência dos estudantes na elaboração de ações e estratégias para dar sentido às práticas de letramento acadêmico que são deflagradas as identidades sociais que assumem – ou forjam para si – sendo estas, portanto, categorias auxiliares para se compreender as práticas de letramento desenvolvidas na universidade.

Por essa razão, nas discussões teóricas da tese, foram trazidas perspectivas do campo das relações étnico-raciais, que me auxiliavam a fazer uma leitura das ações dos grupos a partir de especificidades históricas e sociais da população negra. Para tanto, foi necessário destacar o caráter histórico das práticas de letramento, o que me fez trazer para este estudo considerações acerca da educação da população negra desde o período da escravização até nossos dias. Mais ainda, foi preciso somar a essas considerações um olhar para o papel educador e mediador de saberes, exercido pelo movimento negro em suas diversas formas de apresentação (GOMES, 2017). Por essa via, foi possível verificar que a população negra, a despeito das interdições a ela impostas, sempre buscou meios alternativos para criar e se inserir em práticas letradas, promovendo letramentos de reexistência (SOUZA, 2009), além de buscar estratégias para manter vivas e reinventar práticas de letramentos tornadas invisíveis pela manutenção estrutural do racismo. Por fim, para fechar as considerações teórico-metodológicas desenvolvidas na tese, apresentei os grupos que aceitaram fazer parte deste estudo, o CCN e o CERI, e seus respectivos integrantes, considerando suas trajetórias de ingresso na Universidade e os materiais gerados em campo para as análises, como gravações em áudio, imagens e notas de campo.

A associação de diferentes campos teóricos para compreender os sentidos das práticas de letramento desenvolvidas pelo CCN e o CERI foi uma das contribuições almejadas por este trabalho. A triangulação teórico-metodológica entre a abordagem etnográfica, os estudos dos letramentos, a educação para as relações étnico-raciais e os estudos pós-coloniais, permitiu tornar perceptível a importância dos movimentos sociais para a própria construção de saberes no espaço universitário a partir de uma visão mais diversa, que levasse em conta o histórico dos diferentes grupos sociais, das culturas, e das distintas práticas sociais nas quais os estudantes se engajam e trazem para a universidade. Dessa forma, este estudo apresentou elementos para o conhecimento e a compreensão do papel de agência de letramento exercida pelos grupos de militância negra, organizados desta forma ou não, conforme apontado pela abordagem teórica desta pesquisa. Conforme exposto por Gomes (2017), no caso das universidades, grupos e coletivos de estudantes muitas vezes são responsáveis por trazer para a instituição de Ensino

Superior autores negros que, muitas vezes, não são conhecidos nas licenciaturas e bacharelados e que refletem sobre o racismo em suas diversas formas de manifestação. Nesse sentido, é importante ressaltar o que pontua Zavala (2010), sobre a necessidade de teorias complementares para se compreender os letramentos, chamando a atenção sobre a importância de se descolonizar a universidade. Em perspectiva semelhante, Thesen (2015) relembra que as práticas sociais desenvolvidas pelos indivíduos estão enraizadas em contextos históricos e geográficos. À vista disso, a autora considera a necessidade de articulações teóricas que permitam aos pesquisadores compreender o que a agenda *transformadora* dos letramentos acadêmicos significa na prática; em outras palavras, como essa agenda transformadora é experimentada nas práticas sociais em que os sujeitos se engajam em contextos locais. Por essa perspectiva, Zavala (2010) chega a sinalizar os estudos dos letramentos como uma teoria pós-colonial, ainda que esse pertencimento teórico não tenha sido totalmente explicitado.

Nos quatro últimos capítulos de desenvolvimento deste estudo, foram realizadas análises dos dados gerados em campo. Para iniciar as investigações dos dados gerados, apresentei uma visão panorâmica para as atividades desenvolvidas pelo CCN e pelo CERI, de forma que fosse possível tornar visível *quem faz o que, com quem e onde* (CASTANHEIRA *et. al.*, 2001), buscando compreender o significado de tais aspectos para a construção do espaço interacional do grupo. A partir de então, foi possível realizar um mapeamento das atividades de cada um dos grupos, com o qual me fosse possível visibilizar a agência, os temas que discutiam, o público alcançado, os modos de referência à leitura e à escrita, entre outros aspectos. Após esse mapeamento, foi possível compreender o espaço social ocupado por cada um dos grupos e como esse espaço se relacionava com a universidade e a sociedade. Assim, as análises sobre a sala do CCN permitiram depreender uma integração de saberes por meio de imagens de personalidades negras expostas nas paredes; já a construção do espaço interacional pelo CERI, como o uso das redes sociais, permitiu inferir uma expansão de práticas de letramento para fora do ambiente da universidade. Por essa via, uma análise contrastiva apontou que, enquanto o CCN poderia fazer uso da referida sala para receber estudantes, o CERI, que não possuía uma sala própria, ocupava a universidade a partir de diferentes espaços da Faculdade de Medicina.

Outro material utilizado nas análises foram trechos das entrevistas. Por esse caminho, foi possível compreender diversos aspectos da composição dos grupos; dentre eles, os elementos que motivavam a existência do CCN e do CERI. Como já sinalizado, os relatos apontaram que a questão do pertencimento acadêmico era tida como um elemento basilar da constituição dos grupos: fosse no apoio para a compreensão da realidade das relações raciais

brasileiras, fosse na criação de oportunidades para a aplicação de saberes relativos aos cursos de Graduação dos integrantes a partir da temática étnico-racial.

Nos capítulos finais, tendo em vista as noções de *agência* e de *identidade* associadas à questão do *pertencimento* e a uma *agenda transformadora* dos letramentos acadêmicos, busquei focar eventos de letramento que pudessem trazer um olhar ainda mais direcionado para as ações desenvolvidas pelo CCN e o CERI. Para tanto, foram contemplados diferentes materiais de análise, como um boletim informativo produzido pelo CCN, trechos de uma visita de estudantes da rede pública à sala do grupo; relatos de estudantes do CERI sobre as mudanças alcançadas em uma disciplina, e a análise de um projeto por eles desenvolvido para a divulgação de personalidades negras nas redes sociais, o *Negristória*.

Assim, considerando as disputas e negociações de saberes de diferentes espaços de atuação humana, as análises de dados sugeriram a necessidade de se refletir com mais cautela sobre o que se entende por *sala de aula*, bem como sobre quais os alcances e os limites esse termo denota. Isso porque o desenvolvimento desta pesquisa demonstrou que não só o CCN e o CERI se alimentam das práticas desenvolvidas em sala de aula, como também esses grupos são importantes para que as salas de aula das universidades tenham um olhar mais crítico para determinados elementos que as estruturaram. Por esse ângulo, cabe considerar que o momento em que vivemos tem nos convidado constantemente a revisitar o passado e avaliar seus efeitos nas práticas sociais que realizamos em nossos dias; inclusive, a própria noção de fronteira tem sido disputada em diversos aspectos. Assim, seja na luta por acesso de refugiados e imigrantes a países outrora metrópole de sua terra de origem, nas definições do que é considerado conhecimento válido nos espaços de produção de saber, ou nas identidades que se materializam nas produções acadêmicas, é preciso pensar os significados sobre o global e o local. Mais ainda, é preciso pensar sobre como esses significados se materializam no cotidiano das salas de aula das universidades ou mesmo da Educação Básica. No caso desta pesquisa, foi possível perceber que, entre os grupos de militância negra acompanhados e a universidade, há pontos de conflitos, mas há também espaços de negociação de expectativas e de convenções que podem abrir brechas para uma agenda transformadora dos letramentos acadêmicos. Isso se mostrou, por exemplo, no questionamento de integrantes do CERI sobre o alcance de uma escala pediátrica quando utilizada com crianças negras, já que, dentre outros fatores, a referida escala determina a saúde de bebês a partir do tom rosado da pele. Tal escala, de origem estadunidense, se debatida com mais profundidade em sala de aula com base nas características da população brasileira, poderia ter mudanças sugeridas e difundidas em artigos de divulgação científica. Nesse sentido,

é possível vislumbrar que abordagens normativas para letramentos acadêmicos deixam perdidas não apenas oportunidades de diálogo, mas também oportunidades de a ampliação da ciência.

Por fim, entendo que este trabalho contribui para se pensar os letramentos como prática social a partir de vozes que nem sempre são levadas em conta no espaço acadêmico, como os movimentos sociais negros. Dessa forma, espero que este estudo colabore para que se possa continuar a refletir sobre os benefícios desses movimentos na composição e para a transformação das universidades, de forma que estas se constituam em espaços que, de fato, reconheçam o caráter plural dos letramentos. Por meio da associação de diferentes campos do saber, busquei visibilizar meios já colocados em prática por estudantes de Graduação para que as interdições impostas à população negra no acesso a práticas institucionalizadas de letramento deixem de ser uma história que se repete secularmente; e para que se reconheça que desde sempre a população negra se educa, por práticas sociais diversas, independentemente de concessões e permissões de grupos dominantes.

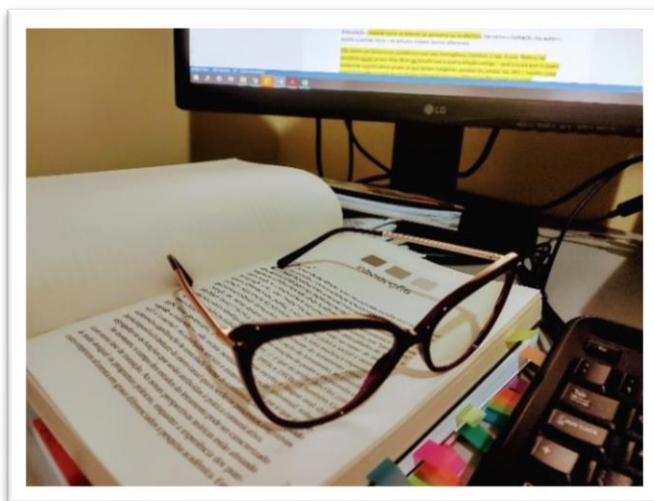
Finalizo este trabalho em momento singular da história, não apenas de nosso país, mas do planeta como um todo. Temos assistido com pesar a uma (re)ascensão de discursos racistas e fascistas pelo mundo; líderes que relativizam vidas e que colocam em xeque o acesso à educação e as transformações que ela pode causar. Tudo isso em meio à pandemia da Covid-19, ao negacionismo da ciência, à propagação de informações inverídicas que reforçam discriminações e à manutenção de privilégios sociais baseados na raça e na classe. Muitos desses discursos, imagens e ações, inclusive, já foram utilizados em eras anteriores de dominação e hoje são reciclados, adaptados ao nosso tempo, sem que parcela da população busque examiná-los criticamente e pelas lentes da história.

Por outro lado, temos visto reações intensas a esses retrocessos que nos têm sido impostos, advindas, principalmente, de movimentos sociais organizados, como o movimento negro. Temos, ainda, sido testemunhas de uma nova geração de manifestações contra o racismo em todo o mundo e ao interesse cada vez maior no desenvolvimento de pesquisas que auxiliem a população a compreender os pilares que ainda sustentam relações desiguais de toda sorte.

A partir do espaço acadêmico em que me incluo, especialmente no campo da Educação e Linguagem, entendo que a contribuição desta pesquisa possa estar, ainda, em apontar que muito além de um domínio de gêneros acadêmicos, que por si só, não são uniformes, está a necessidade de se ponderar aspectos como: os usos da plasticidade dos gêneros no cotidiano, as trajetórias que os estudantes trazem para universidade, o que esses estudantes fazem com gêneros textuais e quais são as histórias que emergem de suas produções acadêmicas. Nesse sentido, entendo que a produção deste trabalho pôde colaborar para a minha prática docente,

especialmente no sentido de tornar os estudantes sujeitos ativos em sua trajetória acadêmica, com vistas a um rompimento das linhas abissais daquilo que é considerado conhecimento relevante no cotidiano das salas de aula. Assim, de forma que o caráter transformador das práticas de letramento possa se efetivar nas práticas sociais da academia, é preciso um olhar para o passado com vistas ao futuro, como nos convida o conceito do símbolo Adinkra Sankofa, que finaliza, por ora, as discussões deste trabalho. Retornar ao passado, ressignificar o presente, construir o futuro.

Belo Horizonte, 10 de janeiro de 2021.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, C.N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2019.
- AGAR, M. H. *Understanding the culture of conversation*. New York: Quill, 1994.
- _____. *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press, 1996.
- AHEARN, L.: Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30: 109-137, 2001. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>> Acesso em: 12 jan. 2020.
- AMARAL, M.G.T.; SANTOS, V.S. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 54-73, dez. 2015.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALOS, N.; NAPOLI, M.T.; GREEN, J. developing a navy workforce program: na interactional ethnographic analysis. In: *Technology and Innovation*, Vol. 20, pp. 303-319, 2019. Disponível em: <<https://www.ingentaconnect.com/content/nai/ti/2019/00000020/00000003/art00010;jsessionid=4sbthu58cjpgf.x-ic-live-01>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BARBOSA, M.C. Modos de comunicação e práticas de leitura dos escravos do século XIX. *comun. mídia consumo*, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 152-171, jan/abr. 2017. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BARROS, S.A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- BARTON, D. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D. HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V. NIÑO-MURCIA, M. e AMES, P. (Orgs.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Orgs.). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London/New York: Routledge, [1998] 2012.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Soc. estado.*, Brasília, V.31, n.1, p.15-24, Apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLOOME, D.; BAILEY, F. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (Orgs.). *Multiple Disciplinary Approaches to Researching Language and Literacy*. (pp. 181-210). Urbana, IL: NCTE & NCRE, 1992.

BLOOME, D. Classroom Ethnography. In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C. PAHL, K.; ROWSELL, J.; STREET, B.V. (Orgs.). *Language, Ethnography and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. New York, N.Y: Routledge, 2012. p. 7-26.

BLOOME, D.; POWER-CARTER, S.; OTTO, S.; SHUART-FARIS, N. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BRASIL. Decreto n. 13.331-a, de 17 de janeiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<https://bit.ly/2KBcESn>> Acesso em: 20 set. 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

_____. *Lei nº 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.

_____. *Lei nº 12.711* de 29 de agosto de 2012. Brasília, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

_____. *Lei nº 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12359:conexoes-de-saberes-dialogos-entre-a-universidade-e-as-comunidades-populares>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CANAGARAJAH, S. Safe houses in the contact zone: coping strategies of African American students in the academy. *College Composition and Communication*, 48 (2): 173-196, 1997.

CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, V.22, n.3, p.965-986, Dez. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; GREEN, J. L. & DIXON, C. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistic and Education*, 11(4), pp. 353-400, 2001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589800000322>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CASTANHEIRA, M.L. ideologies languaged into being: examining conversations on schooled and religious literacies ideologies. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M.L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. *Re-thorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. New York, N.Y: Routledge, 2019.

CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B. V.; CARVALHO, G. T. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university, *Pedagogies: An International Journal*, 10:1, 70-85, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1554480X.2014.999773>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CERQUEIRA, J. Írin Afrika: A mensagem subliminar esculpida em antigos portões. In: *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT e Observatório Brasileiro de Mídia*, 2016. Disponível em: < <https://ceert.org.br/noticias/afrika/11650/irin-afrika-a-mensagem-subliminar-esculpida-em-antigos-portoes>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CHARAUDEAU, P. Une théorie des sujets du langage. Modèles linguistiques, T. X, Fasc. 2, Lille, 1988. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Une-theorie-des-sujets-du-langage.html> Acesso em: 14 fev. 2020.

CHIAN, M. GREEN, J. Triangulation. In: *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, 2018.

COELHO, E. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLEMAN, L.; THESEN, L. Theory as a verb: working with dilemmas in educational development. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, V. 2, n. 1, p. 129-135, Apr. 2018. Disponível em: <http://sotl-south-journal.net/?journal=sotls&page=article&op=view&path%5B%5D=53>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

D'AVILA, J. *Diploma de brancura*. Política racial e social no Brasil – 1917 – 1945. São Paulo: Ed. Unesp, [1970] 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v.12, n.23, p.100-122, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=

en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2020.

DRAVET, F.M.; OLIVEIRA, A.L. Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano. *Miscelânea (Assis Online)*, V. 21, p. 11-30, 2017. Disponível em: <<https://page.ucb.br/bc/producao.detalhes?idp=560684>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GEE, J.P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*. 3. Ed. New York: Routledge, [1990] 2008.

_____. Foreword. In: KAMAR, T.M. *Illegal Alphabets and adult biliteracy: latino migrants crossing the linguistic border*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

GIDDENS, A. The constitution of Society. University of California Press, 1982. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub., 1999.

GIMENEZ, J., THOMAS, P. A Framework for Usable Pedagogy: Case Studies Towards Accessibility, Criticality and Visibility. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice. Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2015.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, N.L. Cultura negra e educação. *Rev. Bras. Educ. [online]*. n.23, pp.75-85, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, Campinas, V. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2019.

_____. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. Lugar de negro. Rio de Janeiro: ed. *Marco Zero*, 1982.

GREEN, J; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J; HEATH, S; & Lapp, D. (Orgs.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1997, pp. 181-202

GREEN, J.L.; DIXON, C.N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. Trad. Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lucia Castanheira. Revisão técnica de Marcos Bagno. *Educação em Revista*, V. 42, p.13-79, 2005. Disponível em:<<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-42-ano-2005>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Cienc. Cult.*, São Paulo, V. 59, n. 2, p. 32-35, June 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2020.

GUERREIRO RAMOS, A. Patologia social do branco brasileiro. *Jornal do Comércio*, jan, 1955.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos*. São Paulo, SP: CEBRAP. n. 54, p.147-156, jul., 1999. Disponível em:<<https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES-Ra%C3%A7a-e-os-estudos-de-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HAMILTON, M. The social context of literacy. In: HUGHES, N., SCHWAB, I. (Orgs.) *Teaching Adult Literacy: Principles and Practice (Developing Adult Skills)*. Milton Keynes, Open University Press, 2010.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 1981 [2010].

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76, 1982. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~gswells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1983.

HEATH, S. B.; STREET, B. with Molly Mills. *On Ethnography: Approaches to language and literacy research*. NY: Teachers College Press, 2008.

HINE, C. *Virtual Ethnography*. London, Sage Publications, 2001.

HOLLAND, D.; LACHIOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

HORNER, B. LILLIS, T. Reflections 4. Looking at Academic Literacies from a Composition Frame: From Spatial to Spatio-temporal Framing of Difference. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice. Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2015.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional de saúde*, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94074.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

IVANIČ, R. I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing, *Linguistics and Education*, V.6, n. 1, p. 3-15, 1994.

_____. *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins, 1998.

JESUS, R. E. de. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: SANTOS, J.S.; COLEN, N.S.; JESUS, R.E. (Orgs.) *Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: Debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. *Students' writing in the university*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L.R.S. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995] 2014.

KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 2016.

LAW, R. Etnias de africanos na diáspora: novas considerações sobre os significados do termo 'mina'. *Tempo*, Niterói, V. 10, n. 20, p. 98-120, Jan. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEA, M.R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, jun. 98, V. 23, Issue 2, pp. 157-173, 1998. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

_____. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), pp. 368-377, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, V. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2QQqsKL>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LEA, M.R. Academic literacies: looking back in order to look forward. In: *Critical studies in teaching & learning*. V 4; 2016. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Academic-literacies%3A-looking-back-in-order-to-look-Lea/8e0af559c40d06a6ba92eb51a616c46f3cf41154# citing-papers>> Acesso em: 25 mar. 2020.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub., 1999.

LILLIS, T.; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. 4. 10.1558/japl.v4i1.5., 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/42798579_Defining_academic_literacies_research_Issues_of_epistemology_ideology_and_strategy/link/54912ccd0cf2d1800d87c8bb/download>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.). Working with academic literacies: case studies towards transformative practice. *Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2015.

LUZ, I. M. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, MV; BARROS, S.A. P. *A história da educação dos negros no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduff, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N; GROFOGUEL, R.(Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. São Paulo: Autêntica, 2019

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana RacheL; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

MASON, J. Introduction: asking difficult questions about qualitative research. In: *Qualitative researching*, London: Sage Publications, 1997, pp. 01-07.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A., (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MITCHELL, S.; SCOTT, M. Reflections 1: How Can the Text Be Everything? Reflecting on Academic Life and Literacies. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Perspectives on writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2015.

MORAIS, C.C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? In: FONSECA, MV; BARROS, S.A. P. *A história da educação dos negros no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduff, 2016.

MOYSÉS, S.M.A. Literatura e história: Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.0, set./dez. 1995. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_0.pdf> Acesso em 22 ago. 2020.

NASCIMENTO, A. O Quilombismo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1980.

NASCIMENTO, E.L. (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2008.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem- sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social – Revista de sociologia da USP*. São Paulo, V. 19, n. 1, p. 287-308, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2020.

OLIVEIRA, R.C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

POWER-CARTER, S.; ZAKERI, B. Examining our blind spots: personhood, literacy and power. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M.L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. *Re-thorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. New York, N.Y: Routledge, 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, V. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROMÃO, J. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, ano 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de Um e Outro. *Travessias*, Coimbra, n. 6-7, p. 15-36, 2008a. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março 2008b: 11-43. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/1714>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. S. *As cotas raciais em uma publicação jornalística universitária: imagens das relações raciais brasileiras*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SCOTT, M. Agency and Subjectivity in Student Writing. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub., 1999.

SILVA, G., ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. *História da educação do negro e outras histórias*. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SITO, L. R. S. *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, [1998] 2009.

SOUZA, A.L.S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

_____. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, B. O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SPRADLEY, J.P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). *The written world*. Berlin/Nova Iorque: Springer Press, 1988.

_____. The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97, 1993.

_____. Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process, in: Graddol, D./Thompson, L./Byram, M. (Orgs.): *Language and Culture*, Clevedon: British Association of Applied Linguistics, 1993b.

_____. Academic Literacies. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub., 1999.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, [1995]2018.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*., Vol. 5, No. 2, 2003, p. 77 – 91. Disponível em: <[https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/whats-new-in-new-literacy-studies-critical-approaches-to-literacy-in-theory-and-practice\(9e5cb649-71d8-4244-9789-9c9aeb44a447\)/export.html](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/whats-new-in-new-literacy-studies-critical-approaches-to-literacy-in-theory-and-practice(9e5cb649-71d8-4244-9789-9c9aeb44a447)/export.html)>. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. Academic literacies and the ‘new orders’: implications for research and practice in student writing in higher education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*. V. 1; n.1, Londres, 2004.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, nº 8, p. 465-488, 2006.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>>, Acesso em 05 abr. 2019.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v.33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

STREET, B.V.; LEA, M.R.; LILLIS, T. Reflections 5: Revisiting the questions of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. Brian Street in conversation with Mary R. Lea and Theresa Lillis. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative*

practice. Perspectives on writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2015.

THESEN, L. Reflections 6. With writing, you are not expected to come from your home: Dilemmas of Belonging. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Perspectives on writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2015.

TUYAY, S.; JENNINGS, L.; DIXON, C. Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom. *Discourse Processes, Philadelphia*, v. 19, n. 1, p. 75-110, 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233226605_Classroom_discourse_and_opportunities_to_learn_An_ethnographic_study_of_knowledge_construction_in_a_bilingual_third-grade_classroom>. Acesso em: 01 jun. 2020.

VIANNA, C.A.D.; SITO, L.; VALSECHI, M.C.; PEREIRA, L.M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J.A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 2016.

VOVIO, C.L.; SITO, L.R.S.; DE GRANDE, P.B. (Orgs.). *Letramentos: Rupturas, Deslocamentos e Repercussões de Pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VÓVIO, C.L.; DE GRANDE, P.B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VOVIO, C.L.; SITO, L.R.S.; DE GRANDE, P.B. (Orgs.). *Letramentos: Rupturas, Deslocamentos e Repercussões de Pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

WOLCOTT, H. F. *Transforming qualitative data: description analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

ZAVALA, V. NIÑO-MURCIA, M. e AMES, P. (Orgs.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2010.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In VOVIO, C.L.; SITO, L.R.S.; DE GRANDE, P.B. (Orgs.). *Letramentos: Rupturas, Deslocamentos e Repercussões de Pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. La escritura académica y la agencia de los sujetos. In: Cuadernos Comillas. *Revista Internacional de Aprendizaje del Español*, monográfico 1, 52-66, 2011.

THESEN, L., PLETZEN, E. Academic literacy and the languages of change. Londres, Ed. Continuum, 2006.