



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

ANDREZA BARROSO GONÇALVES

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PESSOALIDADES EM UM CURSO DE
PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: um estudo de caso**

Belo Horizonte

2022

ANDREZA BARROSO GONÇALVES

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PESSOALIDADES EM CURSO DE PRÉ-
VESTIBULAR POPULAR: um estudo de caso**

Tese de Doutorado 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.

Area de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte

2022

G635p
T

Gonçalves, Andreza Barroso, 1985-
Práticas de letramento e personalidades em um curso de pré-
vestibular popular [manuscrito] : um estudo de caso / Andreza Barroso
Gonçalves. -- Belo Horizonte, 2022.
266 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.
Bibliografia: f. 242-265.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses.
3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Exame vestibular --
Relações raciais -- Teses. 5. Exame vestibular -- Relações étnicas --
Teses. 6. Vestibulandos -- Teses. 7. Ensino superior -- Ingresso -- Teses.
8. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses.
I. Título. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1056



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PESSOALIDADE EM CURSO DE PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: um estudo de caso

ANDREZA BARROSO GONÇALVES

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 13 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientador

UFMG

Prof(a). Luanda Sito

Univesidad de Antioquia

Prof(a). Maria de Lourdes Ferreira Santos

UFVJM

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho

UFMG

Prof(a). Glaucia Maria dos Santos Jorge

UFOP

Belo Horizonte, 19 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Paulo Ribeiro, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 19/05/2023, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2319908** e o código CRC **1A080804**.

*Este trabalho é dedicado a todas e todos
que lutam por e acreditam
na utopia de tempos melhores.*

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes, professoras e professores, coordenadoras e coordenadores da Educafro Minas, de modo particular, ao núcleo Educafro Aimorés, agradeço o acolhimento de sempre e as parcerias de cada uma e cada um na construção deste trabalho.

À orientadora, professora e amiga, Lalu, por ser quem é. Obrigada por acreditar em mim até quando eu mesma desacreditei. Obrigada por compartilhar comigo seus conhecimentos e saberes que perpassam pelos letramentos acadêmicos, pelos cafezinhos em sua casa e conversas sobre cotidianidades, essas pequenas grandes coisas da vida.

Às amigas e companheiras de trabalho: Lú, Jú, Terezinha, Guiomar e Andrea. Sigo aprendendo com vocês. Sigo entendendo o quanto, cada uma, a seu modo, me inspira a pensar e a entender o mundo por outras lentes.

Em especial, agradeço a Lú, *minha revisora predileta*. Lú, você esteve comigo antes de entrar no doutorado, durante o doutorado, e agora, no fim do doutorado. Obrigada por ler este trabalho com tanto carinho, atenção e cuidado.

À professora Luanda e ao professor Gilcinei, agradeço as contribuições e observações apontadas na qualificação, que, agora, se estendem à defesa.

À FaE, em especial, à linha Educação e Linguagem, que entendeu, apoiou e acolheu com sensibilidade os impactos e as demandas que surgiram em meio à pandemia Covid-19, tanto no que diz respeito às questões de ordem prática, quanto àquelas de natureza subjetiva.

À Capes/Proex pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

À UFMG, por ser esse espaço de formação acadêmica, política e humana.

À minha família, pelo apoio e amor de sempre.

Obrigada mãe, pai, por tudo que fizeram e fazem por mim. Obrigada por mostrarem que o ditado popular de que *tal mãe, tal pai, tal filha*, é verdadeiro. Tenho muito orgulho de ter um pouquinho de vocês no meu jeito de ser, de agir e de estar no mundo. Amo vocês!

Deia, minha irmã, minha amiga, meu porto seguro. Obrigada por me acolher e cuidar de mim em um dos momentos que mais precisei. Isso é amor de irmã! E obrigada por você e Paulinho nos presentear com a Lolozinha, a sobrinha-afilhada mais linda do mundo!

Ao meu Tio-pai Afonso (*in memoriam*), que mesmo não estando aqui presencialmente, está em tudo que faço, está em mim.

À Tia Nina e ao Nato, primos-irmãos, amigos-irmãos, enfim. Essa coisa meio misturada, que no fundo é amor.

Ao Guigui, meu parceiro de tantos anos, obrigada por ter estado comigo de maneira tão forte, tão inteira, em momentos felizes, em momentos delicados, e em tantos outros. Obrigada por tudo Guigui! E, em especial, agradeço a sua mãe, Dona Ruth, e seu pai, Seu Ernani, pessoas incríveis que fazem parte da minha história.

Ao Romeu, meu cachorrinho, que não está mais aqui comigo, e que tão bem cuidou de mim na reta final de escrita da tese.

À Carlete, obrigada por estar ao meu lado, por ser essa pessoa que eu amo, que me acolhe, que me ensina que há diversas maneiras de amar, e que todas são lindas e possíveis e verdadeiras.

À amiga de toda a vida, Ana. Nossa amizade é tudo, é atemporal. Desejo estar velhinha, eu, você e Deia (minha irmã), até o fim, falando tagarelices de todos os tipos.

Às amigas do Soma, da bike e às irmãs Ciríaco, obrigada por tudo e pelo carinho de sempre.

À Eliane, minha amiga-irmã, que tanto tem a dizer sobre política, sobre fofocas da vida, sobre o mundo. Obrigada por permitir que a gente acompanhe o dia a dia de seus filhos, Dudu e Henrique.

Ao Henrique, que hoje tem 7 anos, e assim que aprender a ler, lerá o seguinte registro: *“o meu dever, Henrique, a primeira parte dele acabou. Mas ainda tem muitos mais!”*

*Então aquele dia eu entendi a vibe estrutural da Educafro, sabe?
Tipo assim, como que ali funciona. Ali funciona como um coletivo.
São pessoas que estão se reunindo para passar conteúdo umas para as
outras.*

*E a partir disso, se preparar para o Enem.
Assim, sobre a estrutura mesmo, sabe?*

*Não são professores ensinando para alunos, são pessoas se auxiliando.
(Fala do educando Güi sobre a Educafro,
em entrevista concedida por ele no dia 14/01/2020)*

RESUMO

Neste estudo de caso são examinadas as relações entre práticas de letramento e *personalidades* construídas por participantes (estudantes, coordenadores e professores) de um curso pré-vestibular popular que integra a rede Educafro Minas: o núcleo Educafro Aimorés. Buscou-se responder as seguintes questões: como as práticas de letramento são construídas pelos participantes no espaço social observado? O que é ser um estudante da Educafro? Como um estudante da Educafro é preparado para a realização do Enem? Como questões identitárias e de *personalidades* foram tomadas como possibilidades de os coordenadores, professores e estudantes do núcleo refletirem sobre quem são em suas participações nos eventos de letramento? Para tanto, foi considerado o aporte teórico do letramento como prática social (LPS) (STREET, 1984, 2017), os conceitos e modelos teóricos de letramento *autônomo* e *ideológico*, eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2000; 2012), práticas de letramento (STREET, 1995-2014), letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007), e, ainda, o conceito de *personalidades* (EGAN-ROBERTSON, 1998; BLOOME *et al.*, 2005; STREET, 2007), que neste trabalho, também foi pensado a partir da ideia de possibilidades de ser, estar e agir no mundo. A lógica de investigação adotada foi construída a partir de uma perspectiva etnográfica (GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2007; BLOOME, 2012). A construção dos dados foi desenvolvida por meio de observação participante, envolvendo graus variados de participação por parte da pesquisadora, ora como observadora, ora como professora em uma das disciplinas do núcleo. O banco de dados reúne registros em notas de campo, entrevistas (áudio) com professores e alunos, vídeo e áudio das aulas das seguintes disciplinas curriculares: redação, língua portuguesa e literatura, geografia humana e geografia física, biologia, física, matemática, história, espanhol, literatura, e da disciplina Negritude, cultura e cidadania (NCC), específica da rede Educafro Minas e representativa do Tripé de valores que guia as ações educativas dessa instituição. A partir da identificação de um *rich point* (AGAR, 1986, 1999), decidiu-se por analisar o que caracterizaria, na perspectiva dos participantes do núcleo Educafro Aimorés, *pensar a educação de modo diferenciado*. Foi tomado como ponto de partida analítico o evento de letramento, Aula Inaugural, que possibilitou o exame de outros três eventos: as primeiras aulas das disciplinas de física e língua portuguesa e literatura e a segunda aula de literatura. As análises desses eventos demonstraram, dentre outras coisas, como práticas de letramento e *personalidades* construídas nesse espaço articulam-se a temas culturais, como relações étnico-raciais, negritude, autogestão ou voluntariado de mão dupla, noção de espaço social. As diferentes práticas de letramento, as diferentes *personalidades* e as diferentes identidades observadas a partir do exame das interações entre os participantes no núcleo revelaram a natureza política, emancipatória, reivindicativa e afirmativa da Educafro, que tem educado as pessoas de maneira crítica, reflexiva e politizada, para além do preparo para o exame do Enem.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Eventos de letramento. *Personalidades*. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This case study looks into the relations between literacy practices and *personhood* built by participants (students, coordinators and teachers) in a popular preparatory course part of Educafro Minas Gerais chain, the branch Educafro Aimorés. I aim at responding to the following questions: how are the literacy practices built by the participants in the observed social environment? What is it like to be an Educafro student? How is an Educafro student prepared for Enem? How are issues such as personhood and identities approached as possibilities to coordinators, teachers and students to think about who they are and their participation in literacy events? In order to answer these questions, we considered the theoretical background of literacy as social practice (LPS) (STREET, 1984, 2017), the concepts and theoretical models of *ideological and autonomous* literacy, literacy events, (HEATH, 1982; STREET, 2000; 2012) literacy practices (STREET, 1995-2014), the studies on academic literacy (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007) as well as the concept of personhood (EGAN-ROBERTSON, 1998; BLOOME *et al.*, 2005; STREET, 2007), which on this thesis, was also thought from the possibilities of being and acting in the world. The investigation approach chosen was built from an ethnographic perspective (GREEN, DIXON, ZAHARLIC, 2007; BLOOME, 2012). The data production was developed through participant observation, involving several levels of participation of the researcher, times as an observer, times as a more active participant, times assuming the role of a teacher in one of the subjects. The database contains registers of field notes, audio interviews with teachers and students, audio and video of classes from the following curricular subjects: essay writing, Portuguese language and literature, social and physical geography, biology, physics, mathematics, history, Spanish, literature and blackness, culture and citizenship (NCC), which is specific of Educafro Minas and it represents the values tripod that guides the education actions of this institution. From the identification of a *rich point* (AGAR, 1986, 1999), it was decided to analyze what characterizes, on the branch Educafro Aimorés participants' perspective, *to think education in a different way*. I took as an analytical starting point the literacy event, Opening class, that enabled the evaluation of other three events: the first physics and Portuguese language and literature classes and the second literature class. The analyses of these events, yet exploitative, showed, among other things, how literacy practices and personhood built in this space join themselves to cultural themes, such as ethno-racial relations, blackness, self management or two-way volunteering, social space notion. The different literacy practices, the different personhood and the different identities observed from the analysis of interactions among branch participants revealed the emancipating, revendicating, affirmative nature of the important political actor which is Educafro, that has educated people in a critical, thoughtful and political way, besides preparing students to Enem exam.

Palavras-chave: Literacy practices. Literacy events. *Personhood*. Ethno-racial relations.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUANTIDADE DE VÍDEOS E ÁUDIOS GRAVADOS NA UNIDADE EDUCAFRO AIMORÉS.....	60
QUADRO 2 - QUADRO COM A DATA E OS HORÁRIOS DOS PRIMEIROS REGISTROS DAS DISCIPLINAS REGULARES DA EDUCAFRO AIMORÉS.....	63
QUADRO 3 - VISÃO GERAL DAS AULAS DAS DIFERENTES DISCIPLINAS REGULARES DO NÚCLEO.....	70
QUADRO 4 - CATEGORIAS ANALISADAS NO (RE)MAPEAMENTO DAS PRIMEIRAS AULAS DO NÚCLEO EDUCAFRO AIMORÉS.....	75
QUADRO 5 - CONVENÇÕES E SÍMBOLOS PARA REALIZAR TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DOS PARTICIPANTES.....	76
QUADRO 6 - REPRESENTAÇÃO PARCIAL DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	79
QUADRO 7 - RELAÇÃO DOS NÚCLEOS DA REGIONAL EDUCAFRO MINAS.....	101
QUADRO 8 - CRITÉRIOS ANALÍTICOS CONSIDERADOS PARA O EXAME LINHA POR LINHA DAS NOTAS DE CAMPO.....	123
QUADRO 9 - CONVENÇÕES DE PONTUAÇÃO PARA A CODIFICAÇÃO DAS NOTAS DE CAMPO.....	125
QUADRO 10 - EXEMPLIFICAÇÃO DO TEMA, SUBTEMA E SUBTÓPICOS.....	127
QUADRO 11 - MODELO DO QUADRO ANALÍTICO DOS EXCERTOS DAS NOTAS DE CAMPO.....	129
QUADRO 12 - MAPA DE EVENTOS NA AULA INAUGURAL.....	133
QUADRO 13 - EXCERTO 1.....	141
QUADRO 14 - EXCERTO 2.....	144
QUADRO 15 - EXCERTO 3.....	146
QUADRO 16 - EXCERTO 4.....	150
QUADRO 17 - EXCERTO 5.....	152
QUADRO 18 - EXCERTO 6.....	155
QUADRO 19 - VISÃO GERAL DAS AULAS DE FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.....	162
QUADRO 20 - PRIMEIRA AULA DE LP - CONVERSA ENTRE O PROFESSOR E O GRUPO SOBRE LEITURA E LIVROS.....	176

QUADRO 21 – PRIMEIRA AULA DE LP - CONVERSA ENTRE O PROFESSOR, BEATRIZ, NAIANE, PEDRO E OUTROS ESTUDANTES SOBRE OS DIFERENTES SONS DE R (PARTE 1).....	191
QUADRO 22 -PRIMEIRA AULA DE LP - CONVERSA ENTRE O PROFESSOR, BEATRIZ, NAIANE, PEDRO E OUTROS ESTUDANTES SOBRE OS DIFERENTES SONS DE R (PARTE 2).....	198
QUADRO 23 - SEGUNDA AULA DE LITERATURA – APRESENTAÇÕES DA PROFESSORA CAPITU E DO ESTUDANTE MATEUS.....	210
QUADRO 24 - SEGUNDA AULA DE LITERATURA – CONVERSA ENTRE OS PARTICIPANTES SOBRE A FOTO RESTAURADA DE MACHADO DE ASSIS	222

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - IMAGEM DOS HORÁRIOS DAS AULAS DO NÚCLEO EDUCAFRO AIMORÉS.....	66
FIGURA 2 - MAPA DO BRASIL COM MARCADORES DAS CIDADES E REGIÕES EM MINAS GERAIS QUE COMPÕEM A REDE DE CURSINHOS POPULARES DA EDUCAFRO MINAS.....	100
FIGURA 3 - CONVERSA VIA WHATSAPP EM GRUPO DO NÚCLEO EDUCAFRO AIMORÉS: A SALA DE AULA RESERVADA, MAS QUE ESTAVA INDISPONÍVEL NA UNA.....	108
FIGURA 4 - IMAGENS DA SALA DE AULA DO NÚCLEO EDUCAFRO AIMORÉS NA UNA NA GRAVAÇÃO DO VÍDEO PARA O JORNAL MGTV	111
FIGURA 5 - IMAGENS DA SALA DE AULA DO NÚCLEO EDUCAFRO AIMORÉS NO UNI-BH.....	112
FIGURA 6 -REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DO EVENTO AULA INAUGURAL	130
FIGURA 7 - IMAGEM DO FECHAMENTO DA AULA INAUGURAL	138
FIGURA 8 - REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO NA SEGUNDA AULA DE LITERATURA.....	205

Lista de siglas

APNs -	Agentes da Pastoral do Negro
CCN -	Centro de Convivência Negra
CERI -	Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade
FNB -	Frente Negra Brasileira
FGV -	Fundação Getúlio Vargas
Fiemg -	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
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
GRENI -	Grupo de Reflexão sobre Negros e Indígenas
NEL -	Novos Estudos do Letramento
NCC -	Negritude, cultura e cidadania
OFM -	Religiosa dos Frades Franciscanos
PVNC -	Pré-vestibular para Negros e Carentes
SEPPIR -	Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
Sisu -	Sistema de Seleção Unificada
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN -	Teatro Experimental do Negro
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNA -	União de Negócios e Administração Ltda

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Contextualização do estudo	19
1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS MOBILIZADAS NA PESQUISA	28
1.1 Letramento como prática social	28
1.2 Eventos de letramento e práticas de letramento	33
1.3 Práticas de letramento e personalidades	38
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	48
2.1 A construção de uma lógica de investigação etnográfica	48
2.2 Sobre o campo e o relacionamento entre pesquisadora e participantes da pesquisa	56
2.3 A construção e o registro dos dados	59
2.4 A dinâmica das aulas: uma visão panorâmica	61
2.5 Análise comparativa da dinâmica das aulas de diferentes disciplinas curriculares	69
2.6 Sobre a lógica de investigação desenvolvida nesta pesquisa	77
3. UMA HISTÓRIA DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR EDUCAFRO: retorno ao passado para poder compreender o presente	81
3.1 A relação entre o Movimento Negro, o movimento de cursinhos populares/comunitários de recorte racial e a Educafro	82
3.2 A Educafro no estado de Minas Gerais: alguns princípios organizativos e ideológicos da Rede Educafro Minas	98
3.3 Educafro Aimorés: uma visão geral do surgimento e da constituição do espaço social e físico do núcleo	106
3.3.1 <i>Espaço, organização e rotina dos trabalhos</i>	110
4 A AULA INAUGURAL COMO INÍCIO DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM 'PENSAR A EDUCAÇÃO DIFERENTE' NA EDUCAFRO AIMORÉS	115
4.1. Notas de campo: a construção de uma abordagem analítica	118
4.2 Aula Inaugural uma visão panorâmica	129
4.2.1 <i>Mapa de Eventos Interacionais da Aula Inaugural</i>	131
4.3 A construção discursiva de uma ' <i>educação diferente</i> ': examinando temas e princípios culturais orientadores da participação na Educafro	140
4.3.1 <i>Negritude, cultura e cidadania: reflexões sobre os modos de ser e agir em uma sociedade racista e desigual</i>	141

4.3.2 “ <i>Sim. um simples fio de cabelo diz muito</i> ”: a negritude inscrita no cabelo como uma possibilidade de ser	143
4.3.3 <i>Corpos negros: ausência e ocupação do latifúndio do saber</i>	146
4.3.4 <i>Educafro: que espaço social é esse?</i>	149
4.3.4.1 ‘ <i>Um espaço que não deveria existir</i> ’	150
4.3.4.2 “ <i>É a gente constrói junto</i> ”: um espaço social construído coletivamente	152
4.3.4.3 ‘ <i>Ser educando da Educafro é sentir-se incluído</i> ’: um espaço social de inclusão e formação política	155
4.4 Apontamentos sobre uma ‘ <i>educação diferente</i> ’	159
5 AULA DE FÍSICA E DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: análise das relações entre práticas de letramento e personalidades	161
5.1 A dinâmica das aulas de física e língua portuguesa: um breve panorama	161
5.2 A primeira aula de física: reflexões sobre vivências escolares	163
5.3 A primeira aula de língua portuguesa e literatura: reflexões sobre a ocupação dos lugares do saber e do não saber	171
5.3.1 <i>Os momentos iniciais da primeira aula de língua portuguesa e literatura</i>	172
5.3.1.1 <i>Conversa sobre leitura e livros: “O pessoal aí tem lido muito?”</i>	175
5.3.1.2 <i>Fonemas e grafemas: uma relação nem transparente, nem exata</i>	185
5.4 Apontamentos e reflexões sobre os significados de ser professor e ser aluno	200
6 SEGUNDA AULA DE LITERATURA: significados de ser militante e a relação entre práticas de letramento e personalidades	203
6.1 Visão geral da segunda aula de literatura	204
6.2 “Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante”: a formação política no núcleo Educafro Aimorés	209
6.3 “Machado de Assis era negro?”: uma possibilidade de ser militante a partir da perspectiva de Capitu	219
6.4 Apontamentos sobre as possibilidades de ‘ser militante’	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos do letramento como prática social (LPS) (STREET, 1984, 2010, 2017; GEE, 1990), com foco nas relações entre práticas de letramento e personalidades (STREET, 1992; BLOOME *et al.*, 2005), que neste trabalho, também foi pensado a partir da ideia de possibilidades de ser, estar e agir no mundo. A partir dessa abordagem, o letramento é compreendido para além dos aspectos técnicos da escrita, referindo-se a noções, modelos e ideias que as pessoas têm sobre a escrita, sua aprendizagem e possíveis consequências sociais decorrentes dessa aprendizagem. Assim, considera-se não somente que as pessoas praticam a leitura e a escrita, mas que elas têm modelos e ideias sobre a leitura e a escrita e que há uma disputa sobre esses modelos e ideias na sociedade.

Segundo Street (1992), estudos desenvolvidos a partir do entendimento do letramento como prática social indicaram associações entre convenções culturais, práticas de letramento, noções de identidade e pessoa e disputas de poder. Ele chama atenção para a necessidade de reconhecer que usos e modelos do letramento envolvem luta de certas identidades sobre outras, com frequência, identidades impostas. O presente estudo buscou examinar, ainda que de maneira exploratória, as relações entre modelos de letramento e personalidades, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa de natureza etnográfica em um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (*doravante* Enem)¹, a Educafro, voltado para pessoas negras, indígenas, migrantes, LGBTQIA+ e de camadas populares. Nessa perspectiva, examinamos como questões identitárias e de personalidades se tornariam objeto

¹ O Enem é uma política pública que foi criada em 1998 pelas instituições do MEC e INEP. À época, tinha como objetivo avaliar as competências e habilidades básicas dos estudantes apreendidas durante o ensino médio e, atualmente, é utilizado como parâmetro de acesso às universidades públicas e privadas do Brasil. A partir da reformulação do Enem feita pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010, o exame passou a ser formado por quatro áreas do conhecimento humano, que são: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. (QUINALIA, *et al.*, 2013).

de reflexão por parte de coordenadores, professores e estudantes do núcleo Educafro Aimorés em eventos de letramento.

Contextualização do estudo

Busco neste capítulo fazer uma contextualização das origens do meu interesse pela temática pesquisada. Para isso, faço um breve relato sobre experiências de quando era estudante do ensino médio e do cursinho pré-vestibular, já que elas geraram reflexões e questionamentos iniciais que deram origem a esta tese. Reflito sobre essas experiências à luz de contribuições feitas por pesquisadores das práticas de letramento acadêmico, que abordam questões como distanciamento entre a universidade e o estudante, escrita acadêmica, relações de poder presentes no discurso e na prática acadêmica, processo de transição e entrada de alunos na universidade, dentre outros (LILLIS, 2008).

Nasci em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais e com 14 anos me mudei para Belo Horizonte – MG. Cursei o ensino fundamental em escolas públicas e o ensino médio em uma escola particular da capital mineira, já que, à época, a escola pública na qual estudava enfrentava uma série de desafios que são representativos de tantas outras instituições, tais como carência de profissionais com formação especializada, infraestrutura e condições de trabalho precarizadas (KRAWCZYK, 2009). Após finalizar o ensino médio, fiz dois anos de cursinho pré-vestibular, nos quais comecei a perceber, de forma mais nítida, as complexidades que atravessam esse processo de transição – de estudante pré-universitária para estudante universitária.

Vivenciei uma série de dificuldades que me acompanharam ao longo da vida, principalmente, em relação às práticas acadêmicas que eram exigidas pelos lugares por onde passei, especificamente, quanto à escrita e à interpretação de textos cobradas nas provas dos vestibulares das Universidades Federais. As situações que vivi foram diversas e muitas delas foram constrangedoras, como: frustrações por não conseguir passar nem na 1ª etapa do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); constrangimento pelo fato de um dos meus textos ter sido escolhido como o “pior” da turma; vergonha de expor

as minhas dúvidas para os professores; dentre outras. Como eu não entendia muito bem o que eu deveria saber, bem como o que eu não sabia, fui me tornando uma aluna de *porquês silenciados*, mas sempre incomodada com essa situação.

Em uma atitude de autorreflexão, passei a problematizar sobre como seria esse processo para outras pessoas, o que provocou a inquietação inicial desta pesquisa: como será, então, esse momento de transição entre o período anterior e posterior à entrada na universidade para pessoas que possuem, social e historicamente, acessos ao ensino formal diferentes, e que, portanto, trazem expectativas diferentes em relação à escrita, aos estudos e ao seu lugar social como estudantes e profissionais?

A partir dessas reflexões fui à procura de estudos e pesquisas que discorressem sobre processos e complexidades acerca de como são construídas as práticas de letramento, em um primeiro momento, no contexto universitário. Destaco o livro *Working with academic literacies: case studie towards transformative practice* (LILLIS *et al.*, 2015), que apresenta um panorama do que tem sido pesquisado em várias partes do mundo sobre a temática dos *letramentos acadêmicos*. As organizadoras do livro apresentam uma coletânea de estudos sobre a escrita acadêmica e suas várias formas, a partir de abordagens mais abrangentes e perspectivas diferentes, os quais apontaram elementos relevantes para poder pensar sobre vivências de diferentes pessoas ao se tornarem estudantes universitários. Ressalto que o foco maior dos autores foi a escrita acadêmica de estudantes que já estão dentro das universidades, o que não impediu que fossem feitas analogias tanto em relação à minha trajetória, quanto em relação às vivências dos estudantes da Educafro.

Badenhorst *et al.* (2015) desenvolveram um estudo na Universidade do Canadá, no qual se propuseram a investigar aspectos relacionados ao que seria relevante e transformador no processo de escrita de estudantes de pós-graduação. Esses autores abriram espaço para diálogo e questionamentos sobre a complexidade que envolve a pesquisa e a escrita acadêmica. McCambridge (2015) apresenta dois tipos de abordagens em relação à escrita acadêmica: como uma habilidade

cognitiva autônoma, em que estudantes que não possuem afinidade ou proximidade com a escrita acadêmica tradicional passam por uma série de dificuldades; e o direcionamento da escrita dos estudantes de acordo com as práticas dominantes, de forma que acabam por escreverem de maneira prescritiva, sem desenvolver o senso crítico, dentre outras questões. Segundo esses autores, esses modos de escrita acadêmica podem limitar a diversidade cultural que existe nas universidades, já que os estudantes acabam tendo de escrever de uma maneira específica e tradicional, muitas vezes imposta devido às relações de poder que existem dentro da universidade.

Bowstead (2015) discute sobre as relações de poder presentes no discurso e na prática acadêmica impostos aos estudantes. Para a autora, a escrita de trabalhos acadêmicos está diretamente relacionada à questão da escrita de textos normativos, os quais são, muitas vezes, impostos como o modo ‘correto’ de escrita acadêmica, escondendo o contexto vivido e interacional no qual o texto foi produzido (RICHARDSON, 1997 *apud* BOWSTEAD, 2015). Por exemplo, Bowstead, em um trabalho desenvolvido por anos com uma aluna universitária e conferencista do Irã, evidencia que, apesar de ser bem-informada, interessada e estar em um nível considerado mais elevado no ensino superior, academicamente e profissionalmente ela se via como se fosse ‘inferior’, tanto por ter optado por estudar no Reino Unido, como por apresentar algumas diferenças nos usos da linguagem, e, por isso, ser considerada como ‘deficiente’. É possível perceber nesse caso que tais imposições podem ser mais evidentes na escrita de estudantes que pertencem a grupos sociais que são majorias minoritizadas (CAVALCANTI, 2007), como negros, indígenas, pessoas LGBTQIA+ e de camadas populares, por exemplo.

Questões como essas fizeram com que eu refletisse sobre o processo de aprendizagem de produção de textos escritos no contexto de um cursinho pré-vestibular. Comecei a questionar sobre fatores que contribuiriam para a produção de dificuldades em escrever por parte de estudantes pré-universitários. Estaria tal processo relacionado ao conceito de faces ocultas da escrita acadêmica definido por Street (2009-2010, p. 541) como as “dimensões

escondidas que são observadas nas avaliações da escrita acadêmica, embora muitas vezes permaneçam implícitas” e desconhecidas dos estudantes?

De forma diferente, mas ainda como evidência de relações de poder presentes na universidade, Jacobs (2015) e Paxton e Frith (2015), em estudos desenvolvidos na África do Sul, perceberam um distanciamento entre o discurso da universidade e as necessidades e os usos da linguagem dos estudantes. Jacobs (2015) notou na universidade de tecnologia que existiam vários discursos em que eram veiculadas ideias de que os estudantes apresentavam problemas no processo de aprendizagem porque eram economicamente pobres. Paxton e Frith (2015) realizaram uma pesquisa em um curso de biologia e notaram uma incompatibilidade entre a abordagem de ensino e a experiência dos estudantes na universidade. A linguagem utilizada pela universidade nas disciplinas de ciências e matemática, por exemplo, foi considerada rigorosa em relação aos gêneros textuais utilizados.

Roozen *et al.* (2015) apresentam uma perspectiva diferente em relação à escrita, mostrando que, quando o professor traz as suas experiências para ensinar dentro da sala de aula, ele transforma a maneira convencional de ensino, sendo essa uma ferramenta importante para a construção da sua identidade enquanto profissional e, conseqüentemente, para a formação da identidade dos estudantes. Nessa direção, considere relevante examinar de que maneira professores do cursinho Educafro teriam como referência suas experiências escolares e sociais ao promoverem oportunidades de aprendizagem junto aos estudantes dessa instituição. De que maneira tais experiências e reflexões desenvolvidas a partir delas entrariam em jogo no decorrer das aulas observadas durante o desenvolvimento da pesquisa?

Os trabalhos reunidos em Lillis *et al.* (2015) mostram como estar na universidade e ser um universitário fazem parte de um movimento repleto de tensões de ordens variadas, como imposição de um discurso acadêmico e escolarizado em detrimento de outros tipos de discursos, tensionamentos entre modos de aprendizagem diferentes, expectativas divergentes entre estudantes e professores, dentre outras.

No contexto acadêmico brasileiro, também tem sido desenvolvidos estudos que analisam tensões entre ideologias do letramento, identidades e personalidades no contexto escolar e universitário brasileiro. Destaco estudos que exploram o conceito de letramento de reexistências, explorados por diversos estudiosos do movimento negro. Conforme Souza, Jovino e Muniz (2018, p. 2), o conceito de letramento de reexistências “ganha força ao buscar apreender, entender as práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras”. Sito e Kleiman (2017) também contribuem para nossa reflexão ao examinarem conflitos ocorridos durante a apropriação de práticas de letramento acadêmico por universitários afros e indígenas admitidos nas universidades públicas, através de ação afirmativa no Brasil e na Colômbia. Segundo as autoras,

os conflitos nas trajetórias de literacia acadêmica desses estudantes, além de denotar (des)encontros com a universidade, questionam as políticas interculturais a partir das suas experiências, revelando aspectos da vida universitária que normalmente não são cobertos nas discussões sobre a permanência dos programas de ação afirmativa, como a interculturalidade e a linguagem” (SITO, KLEIMAN, 2017, p. 159).

Já o trabalho de Sito (2016) analisa como quatro estudantes cotistas que ingressaram em universidades públicas (uma brasileira e uma colombiana) agiam em resposta às demandas de práticas de letramento postas pela universidade. Tendo como foco o processo de elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), as trajetórias desses alunos do campo das ciências humanas foram analisadas a fim de se compreender como suas experiências interpelaram os programas de ações afirmativas pelos quais tornaram-se estudantes universitários. Para tanto, esse trabalho partiu dos Estudos dos Letramentos, em especial, os dos letramentos acadêmicos (HEATH, 1982; STREET, 1993; KLEIMAN, 1995; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004), e de uma perspectiva sociocultural e descolonial de letramento (WALSH, 2009; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Dentre os resultados apontados pela pesquisa, um deles é que os TCCs dão visibilidade às demandas e aos questionamentos dos próprios estudantes que são motivados por experiências

que tiveram em seus grupos de origem, que retratam processos de lutas para dominar ou transformar as práticas institucionais da universidade (seja nos modos de fazer ou nos modos de dizer). Tais estudos lançam luzes sobre como práticas de letramento no contexto universitário envolvem tensões identitárias e sociais que colocam em xeque concepções de personalidades.

Nessa mesma direção, destaco também estudos desenvolvidos por Castanheira, Street e Carvalho (2015), que examinaram relações entre professores e estudantes na produção de textos acadêmicos. Nesse estudo, os autores exploram a perspectiva de estudantes não tradicionais ao navegarem no contexto educacional de uma universidade pública brasileira. São considerados estudantes não tradicionais aqueles oriundos de grupos sociais cujas gerações precedentes não tiveram ou tiveram pouco acesso ao universo acadêmico. As análises demonstraram como os estudantes têm uma compreensão profunda dos aspectos linguísticos e sociais constitutivos da aprendizagem acadêmica e das tensões engendradas a partir desses elementos, tais como, as maneiras pelas quais os gêneros acadêmicos diferem daqueles de uso cotidiano de muitos estudantes, que os acham, por vezes, confusos e, com isso, acabam tendo problemas em relação à escrita acadêmica. O estudo desenvolvido por Santos (2021), a partir de uma abordagem do letramento como prática social, contribui para que possamos compreender a natureza complexa das experiências vividas por estudantes não-tradicionais no contexto universitário. Em seu estudo, Santos acompanhou o processo de inserção de estudantes negros nos cursos de medicina e ciências sociais em uma universidade pública brasileira, evidenciando como questões identitárias e de pertencimento estão interligadas às práticas de letramento. Assim como o trabalho de Castanheira, Street e Carvalho (2015), o estudo desenvolvido por Santos (2021) oferece elementos para a compreensão de como, ao se engajarem em práticas de letramento e questioná-las, os estudantes desafiam personalidades estabelecidas nesses contextos e buscam estabelecer novas possibilidades de ser, estar e ser visto no mundo.

Considerando as reflexões apresentadas até aqui, nos propusemos examinar se e *como* aspectos e tensões identificados por esses autores estariam presentes

nos processos de preparação dos estudantes da Educafro, que são, também, oriundos de famílias que não teriam previamente tido acesso à universidade. Buscamos compreender, então, como trabalhadores negros, pobres e moradores da periferia de uma metrópole estariam navegando no processo de preparação para entrada na universidade e, nesse processo, vivenciando tensões pertinentes ao confronto entre diferentes visões de letramento e personalidades. Para isso, decidimos acompanhar os participantes da unidade de cursinho pré-vestibular popular Educafro Aimorés na cidade de Belo Horizonte/MG, a fim de poder conhecer, compreender e analisar como eles constroem sentidos em relação à suas práticas de letramento. O estudo foi desenvolvido a partir da compreensão do Letramento com Prática Social (LSP), também conhecido como Novos Estudos do Letramento, (NEL) (STREET, 1984-1995, 1995-2014, 2010, 2012, 2017; BARTON; HAMILTON, 2000;) e dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010). Para uma análise mais aprofundada de questões e tensões relativas às vivências de pessoas negras em uma sociedade marcadamente racista como a sociedade brasileira, nos valemos, dentre outros, dos estudos de Munanga (1999-2019); Gomes (2011, 2012, 2019); Gonçalves e Silva (2000); Santos (2007); Silva (2009); Santos (2021), Sito (2016).

Esta tese se organiza em sete capítulos, a começar por esta introdução. No capítulo 1, *Perspectivas teóricas mobilizadas na pesquisa*, apresento a abordagem teórica adotada e conceitos que foram centrais para as análises empreendidas neste trabalho, como *práticas de letramento*, *eventos de letramento* e *personalidades*. No capítulo 2, *Percurso teórico-metodológico*, mantenho a discussão sobre a orientação teórico-metodológica, agora, focalizando mais nos princípios etnográficos que orientaram a construção, a apresentação e a representação dos dados, desde a entrada em campo até a análise dos dados.

No capítulo 3, *Uma história do curso pré-vestibular popular Educafro: um retorno ao passado para poder compreender o presente*, apresento aspectos relacionados à história da Educafro e do seu surgimento, a fim de compreender a relação entre este importante ator político do movimento de cursinhos

populares/comunitários, com destaque para aqueles de recorte racial, com princípios e valores dos movimentos negros.

No capítulo 4, *A Aula Inaugural como início da construção social de um 'pensar a educação diferente' na Educafro Aimorés*, examino o evento de letramento, Aula Inaugural, ponto de partida analítico, que marca o começo do ano acadêmico no Núcleo Aimorés da rede Educafro Minas. A partir da nota de campo de uma das coordenadoras tomada como um *rich point* (AGAR, 1986, 1999), busquei compreender o que caracterizaria, na perspectiva dos participantes do núcleo Educafro Aimorés, esse *pensar a educação de modo diferenciado*. Explico, ainda, a lógica de investigação empreendida para as análises das notas de campo referentes a esse evento, apresento uma visão panorâmica deste primeiro encontro e faço uma análise mais detalhada de excertos das notas de campo.

No capítulo 5, *Aula de física e de língua portuguesa e literatura: análise das relações entre práticas de letramento e personalidades*, analiso as interações estabelecidas entre participantes do núcleo Educafro Aimorés ocorridas durante a primeira aula de duas disciplinas: uma da área de humanas (língua portuguesa e literatura) e uma disciplina da área de exatas (física). A análise comparativa desses eventos de letramento nos permite contrastar *se e como* questões de natureza identitárias, sociais e políticas, relevantes ao projeto educacional da Educafro, seriam abordadas durante as aulas dessas disciplinas.

No capítulo 6, *Segunda aula de literatura: significados de ser militante e a relação entre práticas de letramento e personalidades*, examino a segunda aula de literatura que aconteceu em setembro/2019, no segundo semestre, já próximo do fim do curso. Mantendo o propósito de entender o que seria um modo de *pensar a educação diferente*, parti do entendimento de que esse evento nos possibilita confirmar ou refutar *se e como* temas culturais abordados em momentos iniciais do ano acadêmico no núcleo Educafro Aimorés foram (ou não) recorrentes, e quais os significados e consequências dessa recorrência para o estabelecimento de formas de ser e agir para o grupo. Além disso, o fato de a professora, Capitu, ocupar diferentes papéis no núcleo (ex-educanda e

professora) e participar de vários espaços sociais (Educafro, universidade e grupos de *rapper*, e várias frentes dos movimentos negros), são vistos como elementos representativos das relações entre letramento e personalidades estabelecidas nesse espaço.

Por fim, o último capítulo, *Considerações finais*, apresento uma retomada e conclusões das análises desenvolvidos neste trabalho.

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS MOBILIZADAS NA PESQUISA

Neste capítulo apresento alguns elementos centrais do arcabouço conceitual explorado no desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira seção, discorro sobre a abordagem teórica que compreende o *letramento como prática social*; na segunda seção, reflito sobre o conceito de *personhood*² explorado a partir dessa mesma abordagem.

1.1 Letramento como prática social

Na década de 1980, pesquisadores que adotaram uma visão do *letramento como prática social* (LPS) desenvolveram um conjunto de estudos sobre os usos e significados da escrita em diferentes contextos sociais que ficaram conhecidos como os Novos Estudos do Letramento (NEL). Street (2017) argumenta que a terminologia *letramento como prática social* vem substituindo a nomenclatura inicialmente utilizada por diversos pesquisadores. No seu entendimento, a nomeação que chama atenção para o conjunto de estudos sobre o tema (novos estudos) desvia o olhar do pressuposto fundante dessa perspectiva analítica, ou seja, o entendimento da natureza social do letramento. Dessa forma, em acordo com o que foi sinalizado por Street (2017), faremos referência à abordagem do letramento como prática social (LPS).

A abordagem dos LPS surgiu em contraposição a uma visão dominante que, à época e ainda atualmente, entendia o letramento a partir de uma visão autônoma. Letramento, nessa perspectiva, seria compreendido como um conjunto de habilidades cognitivas que, uma vez aprendidas, afetariam a vida dos sujeitos de maneira positiva, a despeito de suas condições sociais,

² Marcos Bagno, ao traduzir o texto de Street (1994), traduziu, também, o termo *personhood* como *personhood*, que é adotado neste trabalho. A fim de destacar a pluralidade e diversidade das pessoas que constituem a Educafro Aimorés, optei por usar na maioria das referências a expressão *personhoods*, no plural, e também, *possibilities of being*. Esta última, ora foi usada como sinônimo de *personhoods*, ora para mostrar a relação que há entre este conceito e os elementos que constituem os sujeitos que fazem parte do núcleo. Importa ressaltar, além disso, que meu entendimento é de que *personhoods* é um conceito mais amplo, que engloba o pensar sobre as possibilidades de ser.

econômicas, culturais, políticas e históricas. De acordo com Street (1984), essa noção de letramento - universal, neutro e autônomo -, apoia-se em trabalhos como os de Goody (1968; 1977), Olson (1977) e Ong (1982-1998), dentre outros, que defendiam o que ficou conhecido como a “Grande Divisão” entre a oralidade e a escrita. Segundo Street (2000), esses e outros autores entendiam que o letramento estava relacionado a grandes avanços no processamento cognitivo e a transformações radicais na natureza da sociedade, os quais acabaram por promover uma “grande divisão” entre as sociedades pré-letradas e as letradas. Street (1984) explica que esses estudiosos estavam interessados em determinar diferenças entre os processos de pensamento de grupos sociais diversos, retratando-os por meio de categorias dicotômicas, como, por exemplo, primitivo/moderno, lógico/pré-lógico, letrados/não-letrados, alfabetizados/analfabetos. Algumas das consequências dessa visão dicotômica é que à escrita é dada uma valorização positiva de seus aspectos em detrimento da oralidade e, frequentemente, relações dessa natureza se estendem às pessoas, de maneira que aquelas que possuem baixo rendimento em testes ditos tradicionais, são vistas, também, como sujeitos que possuem habilidades cognitivas e sociais limitadas.

Em contestação aos pressupostos dessa “Grande Divisão” sobre o conceito de letramento, vários estudos foram realizados e algumas ideias começaram a ser questionadas, especificamente, ao se incluir a dimensão social, psicológica, política, cultural e econômica, propiciando problematizar e ampliar esse conceito. Em relação a essas discussões, três trabalhos merecem ser destacados. No primeiro, os estudos de Scribner e Cole (1981) com os *Vai* na Libéria provaram que era o processo de escolarização – forma de ensino que acontece através da escola – que fazia com que as pessoas agissem de determinada forma e não de outra. Isto é, não era a escrita *per se* que possibilitava, por exemplo, que uma pessoa pensasse de maneira abstrata, como diziam os defensores da “Grande divisão”. No segundo, Heath (1982) desenvolveu um estudo por longos anos, contrastando diferentes comunidades Apalaches no sudeste dos Estados Unidos, descrevendo, de forma detalhada, como eram os usos da leitura e da escrita das pessoas dentro e fora de suas casas. Foram identificadas diferentes práticas de letramentos, em que cada comunidade tinha suas próprias regras.

Por fim, no terceiro, Street (1984), a partir do seu trabalho etnográfico desenvolvido em uma vila no Irã, possibilitou a percepção de dois tipos de letramentos usados na comunidade: um comercial e o outro não, sendo o primeiro mais valorizado do que os outros letramentos tradicionais ligados à escola.

Esses estudos foram e são muito importantes, porque evidenciaram, dentre outros aspectos, que as práticas de letramento são situadas e variam de acordo com o contexto cultural, social, político e econômico em que os sujeitos estão envolvidos (BARTON, HAMILTON, 2000). Desse modo, a compreensão dos significados da escrita para os diferentes grupos sociais perpassa pelo exame do *que* e *como* os sujeitos, em contextos sociais específicos, fazem uso da leitura e da escrita. Para isso, é necessário analisar valores, crenças, relações de poder e ideologias que subjazem aos usos que essas pessoas fazem da linguagem. Há, assim, uma mudança em relação aos estudos da língua escrita, que vai de uma perspectiva cognitiva e individual a uma perspectiva do letramento como prática social.

No livro, *Literacy in Theory and Practice*, Street (1984) lança luz sobre conceitos e modelos teóricos de letramento *autônomo* e *ideológico*, eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2000; 2012), e práticas de letramento (STREET, 1995-2014). De acordo com Street (1995-2014), o modelo autônomo do letramento se reduz a um conjunto de habilidades cognitivas que podem ser medidas e avaliadas nos próprios sujeitos, e ainda,

pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas (STREET, 1995-2014, p. 44).

Nesse modelo, o letramento é compreendido como algo autônomo que tem consequências para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Kleiman (1995) aponta que dessa concepção surgem outras categorizações que

ênfatizam determinada autonomia relacionada ao fato de que a escrita seria um produto absoluto em si mesmo e que não estaria aprisionado ao contexto de sua produção para ser interpretado, sendo que esse processo de interpretação estaria definido por meio de um funcionamento lógico, interno ao texto escrito. A escrita representaria, então, uma lógica distinta da oralidade, já que a interpretação desta última estaria conectada à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que os próprios interlocutores (re)constroem durante as interações, como se escrita e oralidade estivessem desassociadas uma da outra.

Em contrapartida ao modelo autônomo, o modelo ideológico não nega

a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondências som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas” específicos. (STREET, 1995-2014, p. 161).

De acordo com o autor, mais do que polarizar uma e outra perspectiva, o modelo ideológico oferece um apanhado entre abordagens que são consideradas *tecnicistas* e *sociais*, tendo em vista que evita a polarização inserida por qualquer investida em desagregar os aspectos “técnicos” do letramento, como se fosse possível anexar, posteriormente, “ingredientes culturais”. Segundo Street (1995-2014, p. 172), o modelo ideológico “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder”, e com isso, mais do que excluir, esse modelo subsume o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

Street, em sua investigação desenvolvida em 1984 afirma que o modelo ideológico admite a pluralidade de práticas de letramento e de significados que elas evocam, considerando, sempre, as particularidades de cada grupo social. Nessa concepção que apresenta uma visão culturalmente mais sensível às

práticas de letramento, há o entendimento de que tais práticas são atravessadas por fundamentos epistemológicos socialmente construídos nos mais variados contextos sociais. Dessa maneira, Street (2003) aponta que os sujeitos ao fazerem uso da leitura e da escrita, o fazem de modos específicos, considerando que estão inseridos em contextos mais amplos. Tais práticas devem ser investigadas levando em conta as variações sociais e culturais em que são construídas, elementos esses que concebem seu caráter situado.

Street (1995-2014, p.172-173) discorre sobre um aspecto importante a ser considerado quando se pensa em questões que o modelo ideológico evoca, a começar pela própria nomeação desse modelo. Sobre o uso do termo *ideológico*, Street afirma que, ao invés de usar

termos menos contenciosos ou carregados como “cultural”, “sociológico” etc., porque ele [o termo ideológico] indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como também das estruturas de poder. A própria ênfase de tantos autores na “neutralidade” ou “autonomia” do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder. [...] Isso significa usar o termo “ideológico” não em seu antiquado sentido marxista (e atual antimarxista) de “falsa consciência” e dogma simplório, mas no sentido empregado por grupos “radicais” dentro da antropologia, da sociolinguística e dos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro.

A partir de Street (1995-2014) compreende-se que todas as concepções sobre o letramento são ideológicas. Por isso, ambos os modelos de letramento – autônomo e ideológico – são, em si mesmos, de natureza ideológica. Refletir sobre essa noção do que é *ideológico* é relevante, porque, nesta pesquisa, contribuiu para compreender como que as tensões e as relações de poder se dão no espaço da sala de aula no núcleo Educafro Aimorés, que é, por natureza, permeada por essas e outras questões sociais, raciais e políticas.

No desenvolvimento do quadro teórico dos estudos do letramento, os pesquisadores do LPS propuseram dois conceitos que têm contribuído para a compreensão do letramento como prática social, quais sejam: *eventos de letramento* (HEATH, 1982) e *práticas de letramento* (STREET, 1984). Street

(2012) preconiza que é necessário desenvolver uma reflexão crítica sobre os sentidos e os usos desses dois conceitos feitos por pesquisadores, já que, frequentemente, o emprego desses conceitos é dado como tácito, ou seja, como se o seu significado já estivesse implícito e fosse algo já entendido e compartilhado por todos. E ainda, segundo o autor, a reificação desses termos em pesquisas sobre os letramentos pode provocar, em certa medida, a regulação de um letramento tido como único e universal a uma cultura também única e universal. Por isso, é primordial que as pesquisas que trabalhem com os letramentos considerem que as práticas sociais estão intrinsecamente ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento em contextos específicos, mais especificamente, no contexto em que tais práticas se dão.

1.2 Eventos de letramento e práticas de letramento

O conceito de eventos de letramento originou-se nos estudos sobre a *etnografia da fala* ou *etnografia da comunicação*, a partir da introdução de *eventos de fala*. Heath (1982) afirma que esse conceito tem como objetivo analisar fragmentos de fala estruturados, com começo e fim, construídos conforme as normas já conhecidas tanto pelos falantes quanto pelos ouvintes. Esses eventos são organizados e estruturados, e, de acordo com Heath, se referem a “qualquer situação” de interação. Partindo desse pressuposto, os eventos de letramento envolvem, então, qualquer situação em que a língua escrita esteja envolvida. Com base nesses conceitos, pesquisadores, por meio de abordagens etnográficas, têm conseguido, em seus trabalhos, viabilizar o enquadramento de contextos específicos relacionados às ações das pessoas, tendo em vista que os eventos de letramento podem ser observados e registrados.

Importa destacar que um determinado evento de letramento não exige que o texto escrito seja materialmente usado pelos participantes. Para Heath (1982), o texto pode ser retomado das mais diferentes maneiras, como, por exemplo, por meio da citação de uma música ou de um autor, da conversa entre professor e aluno sobre um livro lido pelo grupo ou sobre uma notícia de jornal, da menção a determinados aspectos que compõe determinados textos, dentre outras formas que possam ser reconhecidas em situações cotidianas na vida das pessoas.

Nesta pesquisa, as aulas e as outras atividades desenvolvidas dentro e fora do núcleo Educafro Aimorés, que vão desde os encontros anuais da Rede Educafro Minas e entrevistas feitas com alguns participantes até o dia em que grupo assistiu ao documentário *Democracia em vertigem* em outro espaço público, são considerados eventos de letramento, particulares, possíveis de serem analisados. A ampliação do escopo da noção de eventos de letramento possibilita, assim, a compreensão de que a cultura escrita está presente na oralidade, o que favorece o rompimento das dicotomias da 'grande divisão'.

Street (2012) destaca que o pesquisador precisa ficar atento ao risco de, ao observar determinado evento de letramento, fazer apenas a descrição desse evento, sem de fato conseguir explicitar quais são os modelos sociais compartilhados pelos participantes e quais são os usos e os sentidos da língua escrita em um contexto específico. Por isso, o pesquisador traz o conceito de práticas de letramento, que, segundo o autor:

[...] se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as pré-concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 1995-2014, p. 18).

E ainda,

[...] o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com 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. 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. [...] Portanto, não se pode predizer antecipadamente o que dará significado a um evento de letramento e o que ligará um conjunto de eventos a práticas de

letramento. As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais. (STREET, 2012, p. 76-77).

De acordo com Street (1995-2014, 2012), os conceitos de eventos de letramento estão relacionados a elementos que são mais observáveis, no que diz respeito às atividades que compreendem a leitura e a escrita. Já o conceito de práticas de letramento “distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.” (STREET, CASTANHEIRA, 2014, p. 258-259). Esses conceitos são modelos analíticos utilizados por pesquisadores para entender como os usos e os significados das práticas sociais de leitura e escrita são construídos pelos participantes de diferentes grupos sociais.

Tendo em vista que as práticas de letramento não podem ser registradas, fotografadas, nem que o pesquisador saiba o que dá (ou não) sentido a um evento de letramento, ele precisa, então, ter contato com os sujeitos de determinado grupo social, conhecê-los, conversar e ouvir o que eles têm a dizer. Para isso, a adoção de uma perspectiva etnográfica irá possibilitar que o pesquisador compreenda quais são os usos sociais da escrita e da leitura em contextos culturais específicos. A partir dessa compreensão, no processo analítico, busquei identificar temas culturais abordados pelos participantes da pesquisa à medida em que esses participavam de eventos de letramento. Nos capítulos de análise, a descrição dos eventos de letramento permite a identificação de ideias e concepções sobre o que caracterizaria uma *educação diferente* promovida pela Educafro, como tais diferenças estariam vinculadas a certas maneiras de engajamento com textos escritos e orais (por exemplo, testemunhos), reflexões sobre a trajetória escolar dos alunos, questões identitárias e noções de personalidades.

Outra abordagem que considero importante para este estudo são os estudos dos letramentos acadêmicos. Definidos por Lea e Street (1998) e fundamentados no referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, tais estudos contam com

contribuições de diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a sociolinguística, a linguística aplicada, as teorias socioculturais da aprendizagem, a antropologia, os estudos da análise do discurso, dentre outros (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 2010). Os estudos dos letramentos acadêmicos surgiram a partir de uma pesquisa realizada por Lea e Street (1998) em meados dos anos de 1990 em duas universidades diferentes no Reino Unido, em um período em que houve a ampliação do acesso de estudantes que, tradicionalmente, até então, não tinham ingressado nesse nível do ensino. Tais alunos eram oriundos de camadas populares e pertencentes a grupo sociais minoritarizados. Os objetivos dessa pesquisa, dentre outros, eram explorar a contribuição de trabalhos de base etnográfica para o desenvolvimento e compreensão dos letramentos no ensino superior.

A partir das concepções dos LPS, Lea e Street (1998) desenvolveram uma pesquisa de cunho etnográfico e investigaram como a escrita é pensada pelos sujeitos em duas universidades britânicas. Segundo os autores, o objetivo não era classificar se a escrita dos alunos era boa ou ruim. Muito pelo contrário, eles buscavam compreender quais eram as exigências estabelecidas para os participantes no que diz respeito à escrita, para que, assim, pudessem entender a natureza do que estava sendo aprendido no espaço acadêmico em relação aos letramentos. Com base nessas investigações, Lea e Street propuseram que a escrita acadêmica poderia ser entendida a partir de três modelos, a saber: o modelo de *habilidades cognitivas*, o modelo de *socialização acadêmica* e o modelo de *letramentos acadêmicos*.

De acordo com Lea e Street (1998), o modelo de *habilidades cognitivas* se preocupa, especialmente, com as dimensões estruturais do texto, como o domínio das regras gramaticais, sintáticas, ortográficas, dentre outros. Nesse modelo, a escrita é compreendida, então, como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais, que presume que aprender a escrever é aprender habilidades linguísticas universais, as quais poderiam ser reproduzidas em qualquer situação, sem levar em conta seu contexto de uso.

Já o modelo de *socialização acadêmica* é baseado no fato de que para os estudantes terem êxito como escritores eles precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, a partir da explicitação de suas características e exigências. O que parece ser importante nesse modelo é que saber escrever significa entender as características dos diversos discursos e gêneros para, assim, reproduzi-los em contextos específicos e de maneira apropriada. Segundo Lea e Street (1998, p. 159), mesmo que o modelo da socialização acadêmica não entenda que o estudante seja o responsável por insucesso, esse modelo não considera a heterogeneidade que é inerente aos usos da linguagem feitos pelos indivíduos em um contexto acadêmico. Nesse modelo, há uma prerrogativa de que a cultura acadêmica é relativamente homogênea e que suas normas e práticas têm de ser aprendidas para, então, oferecer o acesso a toda a instituição. Tal abordagem entende a escrita como “um meio transparente de representação”, logo, erra em tratar a linguagem, o letramento e as questões discursivas que constituem o processo de produção e representação institucional de sentidos.

Por fim, o modelo de *letramentos acadêmicos* reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar específico. Tem como foco “a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (STREET, 2010, p. 545). A adoção desse modelo implica considerar as particularidades do contexto a fim de analisar a natureza social, cultural e contextual dos letramentos acadêmicos, o que, conseqüentemente, envolve questões epistemológicas e identitárias (LEA; STREET, 1998). O modelo de *letramentos acadêmicos* pode ser entendido, então, como uma atitude mais questionadora e crítica a respeito do que os estudantes fazem e quais são os significados construídos em suas práticas acadêmicas. Por isso, nesse modelo valoriza-se a diversidade linguística e as práticas que os alunos carregam consigo para os variados espaços acadêmicos, opondo-se à concepção de que, por exemplo, a variedade linguística dos estudantes seja compreendida ou vista como problemática (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007). Lea e Street (1998) afirmam que esses modelos não são “mutuamente excludentes” e cada um deve ser percebido como

complementar ao outro. Em contrapartida aos outros modelos, é o modelo *de letramentos acadêmicos* que consegue abranger a complexidade de como os sentidos são construídos.

Ao optar por trabalhar com os letramentos acadêmicos, busco compreender os significados da escrita para participantes de um cursinho pré-vestibular popular, examinando como o letramento se faz presente nesse contexto. Considerando o trabalho que ora se apresenta, parto do pressuposto de que as aulas - das diferentes disciplinas - são eventos de letramento comuns no âmbito educacional. No entanto, isso não significa que já se saiba o que é e o que acontece em uma aula específica. Pelo contrário, o que interessa é compreender como os significados são atribuídos a esses eventos que acontecem em um contexto particular, bem como quais são os princípios que orientam as atividades propostas nas aulas e em que medida essas ações colaboram na construção das personalidades desses participantes, o que requer uma análise de quais e como os elementos culturais subjacentes às ações e às interações são compartilhados e (re)negociados por eles.

Com base em Street e Castanheira (2014), pretendo, neste trabalho, alargar e detalhar a análise e a compreensão das práticas sociais que envolvem os usos que são feitos do letramento e, também, as noções de escrita e leitura que são preponderantes entre os participantes do núcleo Educafro Aimorés. Desse modo, será possível aprofundar na investigação dos significados que são associados aos eventos de letramento e como a noção de personalidades e as práticas de letramento vão sendo (re)negociadas e (re)construídas pelos sujeitos que fazem parte desse espaço social.

1.3 Práticas de letramento e personalidades

Durante o processo de análise de dados, identificamos situações em que os participantes da pesquisa verbalizavam como a vivência na Educafro contribuiu para que se reconhecessem como um tipo de pessoa. Durante a análise do

evento Aula Inaugural³, mais especificamente, observamos que os estudantes recebiam a nomeação de educandos (educandos e ex-educandos, respectivamente, para os estudantes novatos e estudantes egressos). Nesse dia, houve por parte da Instituição a mobilização de ex-alunos para contarem sobre suas histórias de vida e como haviam sido suas experiências na Educafro, sendo essa exposição denominada por Vana, coordenadora do núcleo, como um *testemunho*. Ao darem esses testemunhos, alguns ex-alunos se apresentaram como ‘educanda/educando’ e falaram sobre vários aspectos que diziam respeito ao que seria ser um estudante na Educafro, como, por exemplo, Fernando falou que sua experiência tinha sido para além dos conteúdos e que a “sensação de educando não passa”; Flávia disse que quando entrou na Educafro era desligada das questões acerca da negritude, mas que atualmente ela havia assumido o seu cabelo crespo e passado a ter mais força diante de questões que envolviam a temática racial; dentre outros. A partir de uma análise inicial dessa Aula Inaugural, verificamos que essa nomeação denotava uma condição especial de pessoa, uma distinção.

Durante seminários de pesquisa realizados com a participação de pesquisadores da *Ohio State University*⁴, chamou nossa atenção o conceito de personalidade. Sobre essa noção, Appell-Warren (2014) apresenta um levantamento e reflexões relevantes a respeito das categorias analíticas e das abordagens teóricas que têm sido desenvolvidas em períodos diferentes e em várias partes do mundo, com destaque para os estudos nos campos da antropologia e psicologia. Abordado de maneiras distintas, a depender das questões e das perspectivas a serem consideradas, a autora menciona precursores como Marcel Mauss e Maurice Leenhardt, que realizaram pesquisas entre os anos de 1938 e 1947 e discutiram a noção de pessoa a partir de uma abordagem evolucionista, em que entendiam serem as concepções ocidentais de pessoa mais avançadas em relação às outras, de culturas distintas destas, não-ocidentais. A partir da década de 1970, Meyer Fortes, John Kikrkpatrick, Antony Cohen e Fitz John Porter

³ O capítulo 4 focaliza as interações estabelecidas entre participantes durante a Aula Inaugural.

⁴ Esses seminários aconteceram durante a disciplina *Discourse Analysis in Education Research* oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (Fae/UFMG), ao longo do ano de 2020.

Poole, dentre outros, citados por Appel-Warren (2014), passam a explorar o conceito de personalidade e, a noção de pessoa, então, é entendida como construção social, em termos de formas culturais que os membros de determinado grupo conferem aos diferentes níveis de personalidades.

Dentre as questões apontadas por Appel- Warren (2014), a autora entende não haver consenso entre os antropólogos, em especial, sobre os significados e usos das noções de personalidades, comumente confundidas com as de pessoa, *self* e identidade. Ora são vistas como sinônimos, ora como alternativas – e até mesmo, em oposição umas às outras. Não é nosso objetivo apontar distinções e semelhanças entre um e outro conceito, porque a própria autora assim o fez. Interessa-nos mais ressaltar elementos a respeito da relação que há entre estas noções, com destaque para personalidade, pessoa e identidade, frequentemente retomadas ao longo das análises desenvolvidas nesta tese.

Segundo Appel-Warren (2014), as correlações entre esses conceitos são complexas e, assim como Syner (2002) argumenta, a autora entende que as noções de identidade e personalidade existem em referência uma à outra, e não de maneira isolada. Como exemplo, ela menciona uma das categorias analíticas para pensar essas conexões: os rituais de passagem existentes em uma dada cultura, importantes para o entendimento de como certas identidades e personalidades vão se constituindo. Appel-Warren explica que os ritos de passagens envolvendo uma ou várias pessoas marcam uma mudança de status que, por sua vez, podem marcar mudanças na personalidade. A identidade de uma pessoa também é afetada pela mudança de status que ocorre como resultado de um rito de passagem – como pode ser pensado no caso desta pesquisa: de um estudante pré-universitário para um educando da Educafro, por exemplo. Essas mudanças podem ser percebidas, dentre outros aspectos, a partir das novas expectativas em relação a esse novo status e elas são determinadas culturalmente, por grupos sociais específicos. Portanto, o que a autora defende é que o conceito de personalidade seria, então, mais amplo, abrangendo as noções de pessoa, *self* e identidade.

Ainda considerando os estudos no campo da antropologia, o ponto de partida para a compreensão da relevância do conceito de personalidade é o entendimento de que “nós nascemos humanos, mas personalidade não é atribuída a todos os humanos” (MACINTHOSH, 2018, p. 4583), o que significa reconhecer que esse é um atributo compreendido de maneira diferente de uma sociedade para a outra ou ao longo do tempo em uma mesma sociedade. Conforme argumenta Street (2007), a noção de pessoa varia, é “complexa e ambígua”, e depende do contexto no qual a pessoa está inserida. Egan-Robertson (1998) afirma que, de fato, a concepção de pessoa muda por meio das situações, dos indivíduos, das culturas, das subculturas, e, até mesmo, nas culturas dentro das culturas, e que há disputas sobre esse conceito, já que não existe um conceito único e totalizador de indivíduo, como muitas sociedades e estudiosos ocidentais pensam. Sobre isso, Street (2007, p. 468) traz o seguinte entendimento a respeito da noção de *pessoa*:

Os dados interculturais, portanto, sugerem que a “noção de pessoa sustentada em uma sociedade é inevitavelmente complexa e ambígua” e diferentes facetas da pessoa são invocadas para diferentes propósitos e contextos. Apesar dessa variação, porém, num dado meio social “os construtos de pessoa retêm um núcleo de valores e significados para os participantes sociais”. Particularmente, os julgamentos de pessoas e eventos como “morais” são muitas vezes enfocados nas noções de personalidade: o que é comportamento adequado, o que é/não é humano; como *nós* e *eles* são classificados em alguma ordem de mundo universal; todos esses procedimentos ordenadores fazem uso central do conceito de pessoa.

Conforme Bloome *et al.* (2005), Egan-Robertson (1998) e Street (1992), tais reflexões impactam, conseqüentemente, sobre a noção de personalidades a qual também varia, visto que é construída e reconstruída em situações específicas, pode ser múltipla e (re)negociada pelas pessoas nos mais variados contextos. Ser uma pessoa implica, então, compreender o que, em um contexto específico, faz com que algumas pessoas sejam mais valorizadas do que outras, quais os significados de ser alguém para um determinado grupo social, dentre outras questões.

Nessa direção, Egan-Robertson (1998) e Bloome *et al.* (2005) também argumentam que essa é uma construção dinâmica e cultural sobre “quem é você” e “o que conta para ser uma pessoa”, quais deveres e direitos são considerados como inerentes para ser uma pessoa, quais posições sociais são reconhecidas dentro da construção de ser uma pessoa. Considerando tais aspectos sobre a noção de pessoa, entendo que o conceito de personalidade passa, então, por entender o que é considerado humano, o que é ser um indivíduo, o que conta (e o que não conta) para ser uma pessoa, o que uma pessoa pode ser e o que não pode ser, como é preciso agir, e, no caso deste trabalho, o que é preciso fazer para ser um integrante, um sujeito pertencente ao grupo de participantes do núcleo Educafro Aimorés.

Ainda de acordo com Bloome *et al.* (2005), ser uma pessoa está relacionado com a identidade individual, com os traços que individualizam as pessoas. Essa individualização não significa que as pessoas não tenham identidades, no plural, as quais estão relacionadas, por exemplo, ao pertencimento a grupos sociais, às influências de instituições como escola, movimentos sociais e/ou universidades, bem como com a forma com que nomeamos o mundo. A respeito dessas relações, Egan-Robertson (1998, p. 455, tradução nossa)⁵ traz a seguinte reflexão para pensar a relação entre identidades, personalidades e práticas de letramento:

Termos como *raça, etnia, gênero, idade, classe econômica* e mesmo *trajetórias acadêmicas* são frequentemente usados nos meios educacionais e por educadores para categorizarem os estudantes, o que faz com que estejam intimamente associados às práticas discursivas de personalidade. E ainda, isso envolve uma complexidade de fatores que fazem parte tanto do ambiente escolar, quanto das práticas de letramento que são construídas em uma sala de aula, o que juntamente constituem práticas discursivas associadas com a personalidade. (EGAN-ROBERTSON, 1998, p. 455).

⁵ Terms such as *race, ethnicity, gender, age, economic class, and even academic track*, which are so often used in educational forms and by educators to categorize students, come to be closely associated with discourse practices associated with personhood. Thus, there is a complex of factors involved in school and classroom literacy practices that together constitute discursive practices associated with personhood.

Como pode ser percebido, as categorias de raça, etnia, gênero e classe social, e até mesmo, trajetórias acadêmicas estão conectadas à concepção de personalidades e à construção de práticas de letramento em uma sala de aula. Por mais que tais categorias tenham certa estabilidade, no que diz respeito aos seus significados, não quer dizer que são categorias fixas e preestabelecidas, as quais, muitas vezes, são entendidas como se fossem algo pronto, acabado, que signifiquem por si só. Essas categorias precisam ser entendidas, questionadas e contextualizadas, considerando que elas mudam de um lugar para outro (BLOOME *et al.*, 2005). No caso desta pesquisa, pensar a categoria de raça para a análise das práticas de letramento e das identidades sociais no núcleo Educafro Aimorés, por exemplo, implica considerar o que essa categoria me diz a partir da análise dos dados e da investigação de como as questões relacionadas à racialidade surgem e são abordadas pela linguagem em uso nas interações entre os participantes e como essa categoria é proposta e negociada por eles.

No contexto dessas discussões, nos interessamos, particularmente, por considerações feitas por Street (2007) a respeito de como as pessoas são constituídas por meio das práticas de letramento. Street (2007, p. 48-49) traz o conceito de personalidades para descrever as formas dos discursos culturais e propõe uma análise a partir de duas direções:

Primeiramente, os usos e significados de letramento em diferentes sociedades são semelhantes aos usos e significados do conceito de pessoa, na medida em que ambos representam o que Kirkpatrick chama campos, nos quais as estruturas dominantes e outras estruturas ideológicas são visíveis (1983, p. 12). Em segundo lugar, existe frequentemente uma relação fundamental entre os campos ideológicos de personalidade e letramento. O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida.

A partir dessas ideias, o autor busca entender, por exemplo, como que, em algumas culturas, a ideia de ser letrado significa ser uma pessoa humanizada ou uma pessoa plenamente humana, e, em contraste, a ideia de ser analfabeto, no caso do Brasil, pode ser algo tido como ruim, inferior, negativo. Nesse sentido,

nossas análises consideram nomeações, adjetivos que os estudantes usam para falarem sobre como se definem como pessoas em relação à física ou a uma área de estudos das ciências humanas e como, a partir dos comentários feitos pelos participantes em sala de aula, vai se tecendo um horizonte referencial para análise de trajetórias individuais e coletivas que contribuíram para a (re)definição de como se veem, se classificam e são classificados socialmente.

Street (2007) faz um apontamento que se tornou relevante para o exame de como os participantes do núcleo Educafro Aimorés vão se constituindo por meio das práticas de letramento:

Diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades. [...] Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas. A ideia de que práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente – eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase corrente numa simples dicotomia letramento/iletramento, em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento e no tipo de letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ele associada. (STREET, 2007, p. 470).

Como pode ser observado, o conceito de personalidade traz uma dimensão importante para pensar os letramentos nos diferentes espaços sociais. Entendo que há uma ampliação do olhar para os sujeitos que construíram esta pesquisa juntamente comigo, o que exige, conseqüentemente, um olhar mais sensível às questões que permeiam as histórias de vida dos membros do grupo que está sendo analisado. Isso posto, é como se teoria e prática se fundissem como algo mais palpável, tangível, porque entender “o que é ser uma pessoa”, no contexto da sala de aula do núcleo Educafro Aimorés, é indagar sobre o que faz com que uma pessoa seja considerada mais ou menos humana do que outra, e, até mesmo, o que faz com que seja considerada desumana, já que uma das questões centrais discutidas nesse espaço envolve refletir sobre o racismo e as conseqüências desse perverso fenômeno na vida de suas vítimas.

A partir dessa perspectiva, considere que discussões acerca dessa temática seriam relevantes para análise e reflexão sobre as maneiras pelas quais os estudantes, professores e coordenadores da Educafro Aimorés estabeleciam distinção entre maneiras de se reconhecerem e se verem em diferentes momentos e situações sociais. Ao tecerem comentários sobre suas vidas como estudantes e cidadãos, os participantes da pesquisa se afirmavam como pessoas de direito, que tinham em comum vivências marcadas pela segregação e discriminação social e que lutavam contra um estado de coisas que os excluía socialmente.

Pensando o contexto de uma sala de aula, um dos aspectos relevantes é que parte do que os estudantes e os professores fazem nesse espaço social define a linguagem que é usada pelos participantes e, também, as noções de personalidades que passam a constituir um horizonte referencial para os participantes. De acordo com Bloome *et al.* (2005), as pessoas agem conforme a situação em que se encontram, ao mesmo tempo em que criam novas possibilidades de agir e ser. Esse é um processo que acontece de maneira situada e particularizada. Ainda segundo os autores, o que interessa entender, então, é como a participação dos membros do grupo em eventos de letramento afeta “quem são essas pessoas” e como “quem são essas pessoas” afeta suas participações nos eventos de letramento. Nessa perspectiva, compreender como as pessoas agem e reagem umas com as outras é uma ideia central para compreender como noções de personalidades são (re)construídas pelos estudantes e professores em uma sala de aula (BLOOME *et al.*, 2005).

Importa destacar, ainda, que, nesse processo de construção de conhecimento amplia-se, também, a própria concepção de práticas de letramento que são constitutivas de noções de personalidades e de identidades, já que “[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.” (STREET, 2007, p. 466). Desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita está para além da aprendizagem de habilidades, ou seja, está diretamente relacionada às relações

de poder em que uma prática dominante, como, por exemplo, o letramento escolar, marginaliza outras práticas de letramento, e, em função disso, ser considerado um sujeito letrado ou iletrado traz consequências diferentes que precisam ser mais bem compreendidas.

Assim como Bloome *et al.* (2005, p. 103, tradução nossa⁶), partimos do pressuposto de que “Os processos pelos quais as identidades sociais são nomeadas e constituídas são processos de linguagem; ou seja, é por meio do uso da linguagem que as pessoas nomeiam, constroem, contestam e negociam identidades sociais”. Nesse sentido, os ex-alunos, ao se nomearem como “educando/educanda”, fazem, em certa medida, referência ao que é ser um ou uma estudante na Educafro para os alunos novatos e egressos. Tendo em vista que essas nomeações não são neutras, e que, ao entrar na Educafro, o aluno será submetido a valores, normas e regras da Instituição, e, ao mesmo tempo, irá (re)significá-los, um dos interesses deste trabalho é compreender em que medida essa denominação implica ou não pertencimento a esse grupo e como é o processo de tornar-se um educando, um estudante na Educafro (CASTANHEIRA, GREEN, YEAGER, 2007; BLOOME *et al.*, 2005; EGAN-ROBERTSON, 1998).

Ao explorar essas reflexões neste estudo, penso ser necessário considerar que as relações entre as pessoas, sujeitos de direitos e deveres, que ocupam papéis sociais dominantes e papéis sociais subordinados, não se dão de forma apenas dicotômica, mas, também, por meio do compartilhamento de experiências, da luta e da resistência a determinadas normas e regras presentes na sociedade brasileira que privilegiam uns em detrimento de outros. Desse modo, mais do que focar nos nomes e nas classificações, será dada uma atenção especial ao processo que envolve essas nomeações e as funções que são atribuídas a esses nomes pelos participantes da pesquisa e pela Instituição. Para isso, pretendo examinar as seguintes questões: (i) o que é considerado ser um educando na Educafro Aimorés na perspectiva dos estudantes e da Instituição; (ii) como será

⁶ “The processes through which social identities are named and constituted are language processes; that is, it is through the use of language that people name, construct, contest, and negotiate social identities.”

o processo de tornar-se um estudante da Educafro; (iii) como a participação dos estudantes e dos professores em eventos de letramento na sala de aula da Educafro Aimorés afeta “quem são essas pessoas” e como “quem são essas pessoas” afeta a participação em eventos de letramento. Busco compreender como os discursos sobre o que significa ser uma pessoa são construídos e negociados no dia a dia da sala de aula e na Instituição, como as tensões, as relações de poder, as ideologias e as identidades são (re)construídas e (re)negociadas pelos sujeitos em eventos de letramento.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo continuo a discussão sobre a orientação teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento deste trabalho ao privilegiar a reflexão sobre princípios etnográficos que orientaram o percurso investigativo de construção, apresentação e representação dos dados, desde a entrada em campo até a análise dos dados. Para tanto, organizei este capítulo em seis seções: na primeira, apresento os pressupostos teóricos que orientaram a lógica de investigação desenvolvida ao longo da pesquisa; na segunda, discorro sobre como foi o processo de entrada em campo e sobre reflexões relacionadas ao meu lugar enquanto pesquisadora – dentro e fora da Educafro; na terceira, apresento considerações a respeito de como os dados em áudio e vídeo e as notas de campo foram construídos e representados neste trabalho; na quarta, apresento uma visão panorâmica das aulas e do funcionamento da Educafro Aimorés; na quinta, mostro análises comparativas das dinâmicas das diferentes aulas das disciplinas curriculares; por fim, discorro sobre a lógica de investigação desenvolvida neste trabalho e exponho o QUADRO 6, que representa, parcialmente, o processo investigativo.

2.1 A construção de uma lógica de investigação etnográfica

Para a construção deste estudo, busquei desenvolver uma perspectiva etnográfica. Os estudos do campo da etnografia evocam uma prática científica singular, que possui elementos históricos, abordagens entendidas como clássicas, bem como o reconhecimento de tensões no que diz respeito ao que seria um trabalho etnográfico. Green, Dixon e Zaharlick (2005) apresentam uma discussão importante a respeito da etnografia como uma epistemologia, um modo de investigar, descrever, interpretar e representar a vida social. Green e Bloome (2005), ao analisarem a produção de grupos de pesquisa em educação e a maneira como definiam as características de um estudo etnográfico, identificaram três concepções do que seria um estudo etnográfico. A primeira delas entende que *fazer etnografia* compreende “enquadrar, conceituar, conduzir, interpretar, escrever e relatar” com base em uma investigação mais abrangente e aprofundada e de longo prazo em um grupo social ou cultural que

atenda a padrões para a etnografia conforme delimitado pela tradição antropológica. A segunda concepção identificada por Green e Bloome (2005) refere-se ao estudo de elementos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de certo grupo social orientadas pelo uso de teorias da cultura, envolvendo princípio e práticas de investigação provenientes da antropologia ou da sociologia para orientar o desenvolvimento de uma dada pesquisa. A terceira concepção do que caracterizaria um estudo etnográfico corresponderia apenas ao uso de conhecidas *ferramentas etnográficas* (por exemplo, diário de campo e entrevistas) utilizadas por antropólogos. Nesse caso, a utilização de tais ferramentas não seria orientada, necessariamente, por teorias culturais ou perguntas acerca da vida social dos membros do grupo.

No desenvolvimento deste estudo, busquei orientar minhas ações no processo de produção e análise de dados por princípios etnográficos como, por exemplo, a busca da compreensão da vida do grupo observado a partir de uma perspectiva êmica, abordada mais adiante. Nesse sentido, conforme proposto por Street (2010, p. 45), a adoção de uma abordagem social do letramento, implica estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, o que me levou a dar uma atenção especial às situações circunstanciais, do dia a dia, já que nelas podem ser reveladas questões maiores, relacionadas com questões identitárias e de personalidades, poder, relações sociais, construção de sentidos e, seguramente, modelos de letramento. Devido a esses aspectos, considero que este estudo se enquadra na segunda concepção defendida por Green e Bloome (2005), ou seja, se caracteriza por ser uma pesquisa em que se buscou adotar uma perspectiva etnográfica.

Acredito ser relevante afirmar que, no processo de desenvolvimento deste estudo, busquei orientar-me pelo entendimento da noção de *cultura como verbo*, conforme discutido por Street (1993, p. 25, tradução nossa):

Na verdade, "não adianta tentar definir o que é cultura ... O que pode ser feito, porém, é dizer o que a cultura faz". Pois o que a cultura faz é precisamente o trabalho de 'definir palavras, ideias, coisas e grupos ... Todos nós vivemos nossas vidas em termos de definições, nomes e categorias que a cultura cria'. A tarefa de estudar a cultura não consiste em encontrar e aceitar suas

definições, mas em "descobrir como e quais definições são feitas, em que circunstâncias e por quais razões". [...] Cultura é um processo ativo de construção de significado e disputa pela definição, incluindo sua própria definição. Isso, então, é o que quero dizer ao argumentar que Cultura é um verbo.⁷

O entendimento da noção de cultura conforme discutido por Street tornou-se um dos princípios etnográficos advindos de estudos antropológicos que orientaram este estudo. Foi a partir dessa compreensão que passei a indagar sobre as implicações e consequências sociais dos usos de termos de definições, nomes e categorias por estudantes, professores e coordenadores da Educafro Aimorés na (re)construção de personalidades, identidades e relações de poder imbricadas em práticas de letramento desenvolvidas pelo grupo observado.

Considerando as questões que os autores supracitados apontaram, adotei a etnografia como uma lógica de investigação construída à medida que me inseri no campo de pesquisa para examinar como os participantes de uma das unidades de uma rede de cursinho populares, mais especificamente, o núcleo Educafro Aimorés, constroem e participam de práticas de letramento. Para isso, no meu processo investigativo, uma das questões centrais foi compreender como eu iria mobilizar os princípios da etnografia, a fim de guiar as análises e o desenvolvimento do estudo que ora se apresenta. Segundo Bloome (2012), a etnografia fundamentada na antropologia cultural busca uma descrição holística e cultural de várias dimensões de um determinado grupo social. A etnografia procura compreender, então, o que está acontecendo em um determinado grupo social com base em uma perspectiva êmica (de dentro, de um integrante do grupo) e não de uma perspectiva ética (externa, de fora do grupo). De acordo com o autor, o foco principal está naquilo que é aprendido, construído e compartilhado entre os participantes do grupo, ou seja, o etnógrafo precisa

⁷ In fact 'there is not much point in trying to say what culture is... What can be done, however, is to say what culture does'. For what culture does is precisely the work of 'defining words, ideas, things and groups... We all live our lives in terms of definitions, names and categories that culture creates'. The job of studying culture is not of finding and then accepting its definitions but of 'discovering how and what definitions are made, under what circumstances and for what reasons'. These definitions are used, change and sometimes fall into disuse'. [...] Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb.

saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (Agar, 1980; Ellen, 1984; Heath, 1982; Spradley, 1979, 1980). Para conseguir tal informação, o etnógrafo registra notas de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista participantes (sempre que possível), e, caso seja possível, faz gravações de áudio e vídeo das ações observadas. Desta forma, o observador-etnógrafo registra a sequência das atividades desempenhadas tornando-as disponíveis para avaliações posteriores. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.18).

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho, vivenciei desafios para compreender que a relação entre as perspectivas êmica e ética não são opostas, pelo contrário, são complementares, e há conflitos entre elas, de modo que, no decorrer do processo investigativo, entendi que as tensões que iam surgindo eram inerentes ao procedimento analítico. No caso desta pesquisa, enquanto estive em campo, desempenhei papéis sociais variados: ora como professora voluntária responsável pelas aulas de redação, ora como pesquisadora/observadora. Esse modo de estar em campo possibilitou que eu tivesse acesso a uma série de questões de diversas ordens referentes à vida dos participantes, o que fez com que ficasse em constante observação em relação ao que chegava até mim, além de permitir uma aproximação maior com o grupo. Assumir esses dois papéis sociais fez com que eu fosse em busca de uma perspectiva êmica - de um membro do grupo -, mas atenta a uma perspectiva ética - de uma pessoa estranha ao grupo. Por isso e para a análise dos dados, busquei, sempre que possível, suspender certas concepções que haviam sido construídas ao longo da vida, como, por exemplo, o que venha a ser professor e o que venha ser estudante, para poder, então, identificar e entender

[...] as formas pelas quais esses membros nomeiam suas atividades, espaços, atores, objetos (artefatos) e interações com os atores, portanto, identificando categorias a partir de uma perspectiva êmica ou de um membro do grupo. Tal abordagem possibilita que etnógrafos evitem, sempre que possível, impor suas categorias éticas, ou do ponto de vista de um estranho

sobre o que eles observam. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 31).

Outro conflito que fez parte do desenvolvimento deste trabalho foi que por ser uma mulher, branca e de classe média e estar a todo o momento pensando e refletindo sobre questões raciais em um espaço em que a maioria dos participantes são negras e negros, eu me questionava sobre qual seria o meu papel nessa discussão. Tal conflito está relacionado diretamente com as tensões que existem na relação entre a perspectiva êmica e ética.

Nas discussões e nas análises sobre as questões raciais no núcleo Educafro Aimorés, a aproximação com as histórias de vida das pessoas que faziam parte do grupo potencializou e me fez refletir de forma mais elaborada sobre as lutas contra os mais variados tipos de opressão e de subalternização de diversos grupos na sociedade brasileira, marcadamente desigual, em que são dados privilégios (simbólicos e materiais) a uns em prejuízo de outros. Isso se deu a partir de uma dimensão coletiva e, também, pessoal, já que por muito tempo estive casada com um homem negro e, de forma consciente ou não, direta ou indiretamente, observava e refletia sobre o racismo e a branquitude. Esse processo, de natureza reflexiva, não se deu sem conflitos, pelo contrário, lembro-me de muitas vezes me colocar em um lugar de quem não tem ações e pensamentos racistas, como se o fato de estar em um relacionamento inter-racial me salvaguardasse por si só. Ao questionar ideias como essa, passei a me ater a diversas questões como, por exemplo, às diferenças de significados que historicamente são atribuídos ao meu tipo de cabelo, liso e cacheado, tido como “bom”, e ao cabelo dele, crespo, tido como “ruim”.

Essas e outras mudanças de perspectivas se deram, principalmente, após fazer parte do núcleo da Educafro como professora e pesquisadora, onde me vi imersa em um constante processo de ressignificações sobre questões referentes às relações raciais. Por esses motivos, em um primeiro momento, posicionar-me na luta antirracista e em prol de uma sociedade mais democrática pode ser visto como uma consequência de indagações sobre qual é o meu lugar social em meio

às discussões e reflexões que foram acontecendo e que estavam sendo examinadas, dentro e fora da Educafro.

Aos poucos fui entendendo que a construção, a análise e a representação dos dados deste trabalho exigiam que eu compreendesse que, no que diz respeito às relações raciais, principalmente, que envolvem a população negra e a negritude, tenho limitações que são próprias do contexto no qual estava inserida. Uma delas é que ser e estar no mundo enquanto mulher, branca e de classe média, com acesso a certos privilégios oriundos de um processo de naturalização de desigualdades, em que, de um lado, há garantias de direitos, e de outro, a negação deles a uma maioria minoritorizada, faz com que eu não consiga compreender determinadas questões que são características das experiências vivenciadas pelas negras e negros, que fazem parte do grupo do núcleo Educafro Aimorés. Isso não significa que eu não pudesse analisar os dados, as interações e os discursos dos participantes sobre o que é ser negro e sua negritude, por exemplo. Compreendi que seria necessário ir à procura de referências epistemológicas que explicassem e me ajudassem a compreender como as discussões sobre as questões raciais aconteciam entre os participantes do grupo social que estava sendo analisado, e para isso, ancorei-me em intelectuais e ativistas negros como Munanga (1999-2019), Gomes (2011, 2012, 2019), Santos (2007), Gonçalves e Silva (2000), dentre tantos outros.

O professor Kabengele Munanga (1999-2019), autor de uma produção epistemológica densa e ampla, é um importante intelectual na luta contra o racismo. A rediscussão sobre a mestiçagem proposta por ele em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, se mantém atualizada e segue desvelando as falácias dos usos que são feitos desse conceito, revelando os privilégios e os interesses da branquitude, propondo reflexões importantes sobre a discussão de quem é negro e de quem é branco no Brasil.

A professora Nilma Limo Gomes (2011, 2012, 2019), ao abordar o valor epistemológico e educador das lutas dos movimentos sociais, em especial, do Momento Negro no Brasil, privilegia a educação como uma perspectiva a ser

explorada. Gomes (2019, p. 14) afirma categoricamente que o movimento negro é educador, “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil.” Em conformidade com a autora, entendemos que a Educafro, estando nesse entrelugar – movimento social e negro, e curso pré-vestibular -, é produtora de conhecimentos novos, que alimentam as lutas sociais, forma novos atores políticos e tem contribuído, dessa maneira, para que a sociedade, em geral, tenha acesso a outros saberes.

Ainda sobre a prática do etnográfico, Green, Dixon, Zaharlick (2005) apontam que Hymes (1977) propôs o conceito de *relevância contrastiva* como um princípio etnográfico. De acordo com Hymes (1977), a análise contrastiva é uma forma de examinar e identificar o que de fato é realmente entendido como conhecimento cultural, prática e/ou participação que fazem “parte da vida” de um determinado grupo. Essa perspectiva “depende da análise êmica da fala e das ações entre os membros”, que, juntamente à triangulação, exige dos etnógrafos uma fundamentação de suas análises, das escolhas das palavras e das ações dos participantes do grupo que está sendo observado, os quais se engajam uns com os outros, em meio a atores, eventos, momentos, ações e atividades que integram as situações sociais do cotidiano da vida desses sujeitos. E uma das maneiras de o analista compreender o que está acontecendo em um determinado grupo social é descobrir quais

mudanças de forma têm consequência para o significado, e que escolhas de forma levam a essas mudanças. O analista, então, trabalha de um lado a outro, isto é, entre a forma e o significado em prática, a fim de desvendar a que partes os instrumentos e códigos individuais pertencem. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 39).

No desenvolvimento das análises apresentadas neste estudo, o princípio da relevância contrastiva se mostrou fundamental no processo de fazer manifestar a perspectiva dos participantes a respeito dos sentidos que eles constroem e conferem aos letramentos no contexto da sala de aula do núcleo Educafro Aimorés. Por isso, adotar a perspectiva contrastiva nesta pesquisa implicou, dentre outras questões: compreender a história do surgimento da Educafro – que está diretamente ligado ao movimento negro; analisar temas culturais que foram

recorrentes nas aulas, com destaque para a Aula Inaugural e as primeiras aulas das disciplinas regulares do núcleo; fazer o mapeamento e as transcrições desses temas e de como foram abordados pelos participantes; analisar a diversidade de textos que foram utilizados pelos participantes; examinar as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas.

Outra perspectiva relevante para este estudo é a perspectiva holística. De acordo com Erickson (1977, p. 59), “[...] etnografia é ‘holística’ não em razão do tamanho da unidade social sob análise, mas porque as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...] ou o começo de uma aula numa única turma de aluno”. A compreensão da natureza holística da etnografia, conforme apontada por Erickson (1977), não significa que um simples evento pode ser investigado e apontado como etnografia. Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 43-44) defendem que é necessário considerar “como as partes se relacionam com o todo”.

Assim, a perspectiva holística que foi sendo construída ao longo desta investigação perpassa pelo entendimento de que existem várias camadas que precisam ser consideradas nas análises que serão realizadas pelo etnógrafo. Por exemplo, uma aula pode ser considerada um evento, a depender dos aspectos analisados. No entanto, nessa aula, vários eventos podem ser identificados: uns com uma relação de maior aproximação hierárquica com a aula e outros mais marginais. De acordo com as autoras, um dos eventos pode ser analisado de maneira mais profunda para explorar e apontar as demandas culturais ou seus elementos, considerando a forma como esse evento acontece, as demandas sociais e acadêmicas exigidas para participar desse evento, os papéis e os relacionamentos que existem entre os participantes do grupo. Porém, a exploração não finda com a análise de um evento particular. Longe disso, as informações que foram atingidas pela análise devem ser usadas como uma base para a análise de outros elementos da cultura ou do fenômeno em estudo. Desse modo, “um pedaço da cultura” pode ser investigado em profundidade para o reconhecimento de questões mais amplas, e, para isso, será considerado o que acontece em cada evento e, posteriormente, o que ocorre em um ciclo completo de atividades, ou seja, “uma série de eventos interligados [...]”.

A identificação dos eventos e da natureza da relação entre eles é feita por meio de análise retrospectiva e *a posteriori* das atividades do grupo". (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 44).

2.2 Sobre o campo e o relacionamento entre pesquisadora e participantes da pesquisa

Nesta seção relato como foi o meu processo de entrada em campo, que se deu de forma progressiva, mais especificamente, a partir da escolha do cursinho pré-vestibular popular, da submissão às normas do Comitê de Ética em Pesquisa e da delimitação de como seria o trabalho em campo a partir dos contatos com os sujeitos participantes da pesquisa.

O início do trabalho em campo se deu a partir da definição de que a pesquisa seria desenvolvida em um cursinho pré-vestibular popular, seguidamente da escolha de um espaço social. Para fazer essa seleção, considere os seguintes aspectos: não deveria ter prova de seleção para o ingresso dos estudantes no cursinho; e a perspectiva de ser bem acolhida pelos participantes da pesquisa. Um enfoque que foi acrescentado no decorrer desse processo foi o recorte racial, já que instituições notadamente reconhecidas pelo *movimento de cursinhos populares/comunitários* (SANTOS, 2005, 2006), como o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e a própria Educafro, entendem que os cursinhos devem ser voltados, majoritariamente, para a população negra. Foi, então, considerando essas características, que a rede de cursinhos populares Educafro Minas foi escolhida como a entidade a ser pesquisada neste trabalho.

O meu primeiro movimento para ter acesso à Educafro foi o contato que fiz com Ana, voluntária e coordenadora pedagógica de outro núcleo, nomeado como Águia, em Belo Horizonte. O fato de termos uma amiga em comum e, à época, Ana estar fazendo doutorado em Literatura na UFMG - o que pode ser entendido como uma identificação entre pares, já que também estava fazendo doutorado - , certamente, influenciou para que ela fosse receptiva e se disponibilizasse a contribuir com a pesquisa. Esse aspecto ficou evidenciado tanto por ela ter me enviado o número do telefone de Lucas, coordenador da Rede Educafro Minas

à época, quanto por conversas informais que tivemos posteriormente em um dos encontros anuais da Educafro Minas do qual participamos.

Após essa primeira conversa com Ana, entrei em contato com Lucas e marcamos um encontro no dia 20/12/2018, na sede da rede de cursinhos pré-vestibular Educafro Minas, localizada no centro da capital mineira. A conversa durou em torno de 1h30min e Lucas se mostrou solícito e aberto à proposta de desenvolver a minha pesquisa em uma das unidades da Educafro em Belo Horizonte, e, já nesse dia, acertamos que iria decidir entre o núcleo Marielle Franco, localizado em uma região periférica de Belo Horizonte, e o núcleo Educafro Aimorés, localizado na região central. Decidi que a pesquisa seria realizada na região central, tanto devido à questão da mobilidade – por ser mais fácil me deslocar até o núcleo e, assim, conseguir acompanhar as atividades ao longo do curso -, quanto porque esse é um espaço social caracterizado por receber estudantes de vários lugares da Região Metropolitana de Belo Horizonte, o que é motivado, também, pela sua localização.

Acertado que iria desenvolver a pesquisa no núcleo Educafro Aimorés, fiquei aguardando o início das aulas no dia 11/03/2019. Nesse ínterim, acabei participando de um evento chamado “Encontro da Rede de Cursinhos Populares”, que aconteceu no dia 23/02/2019. Nesse encontro, participaram vários representantes de diversas iniciativas de cursinhos populares e outras organizações da Região Metropolitana de Belo Horizonte, quais sejam: Humanizar, Educafro, Equalizar, cursinho popular da UEMG, movimento popular da juventude, Educar, Instituto Equale e Conceição Evaristo. Além deles, participaram pessoas que estavam interessadas em abrir unidades de cursinhos populares em seus respectivos bairros. O objetivo desse encontro foi criar um ambiente aberto para discussões sobre as questões que perpassam as trajetórias e as histórias dos cursinhos populares, bem como formar uma rede de apoio entre os participantes dos próprios cursinhos a partir de ações como troca e compartilhamento de experiências, empréstimo de material didático, divulgação de “aulões”, simulados etc. Nesse evento, pude perceber que há uma diversidade de iniciativas de cursinhos populares em Belo Horizonte, as quais possuem semelhanças e diferenças atravessadas por uma série de fatores como

as condições socioeconômicas dos estudantes, as estruturas dos cursinhos, a evasão dos alunos, a organização de simulados etc.

Logo após esse encontro dos cursinhos populares, iniciaram-se as atividades do núcleo Educafro Aimorés, mais especificamente, a Aula Inaugural que aconteceu no dia 11/03/2019 – evento que será analisado no capítulo 4. Logo no primeiro encontro com os participantes, Vana, coordenadora do núcleo, em uma conversa que tivemos após o fim da Aula Inaugural, mencionou que o professor da disciplina de redação só iria começar a dar as aulas no início de abril. Tendo em vista que sou formada em Letras, ofereci-me para poder substituí-lo durante esse período. Na sequência, Vana perguntou-me se eu tinha interesse em continuar com as aulas de redação até o final do curso em 2019. Respondi que sim e considerei que essa seria uma oportunidade para me aproximar mais dos participantes da pesquisa, como de fato aconteceu.

A minha experiência de ter assumido esses dois papéis no núcleo Educafro Aimorés (professora voluntária e pesquisadora/observadora) foi ao mesmo tempo positiva e desafiadora: positiva, porque esse modo de estar junto ao grupo dos participantes do núcleo Educafro Aimorés contribuiu significativamente para a construção dos dados, já que, devido a uma aproximação maior com eles, pude ter acesso a uma série de informações sobre suas vidas e da própria instituição Educafro Minas; desafiadora, porque, ao me aproximar dos participantes e me sentir como um membro do grupo, tive que lidar com a tensão de acompanhar as atividades em sala de aula ao ocupar esses dois lugares sociais. Por exemplo, no decorrer dos oito meses em campo, participei de várias atividades que foram desenvolvidas dentro e fora da sala de aula: no meio do primeiro semestre fui convidada por um dos estudantes para ir “tomar uma cerveja” e nesse dia conversamos sobre questões políticas, sociais, econômicas e pessoais tanto da vida desse aluno, quanto da minha; os alunos falavam comigo sobre suas dúvidas e aflições relativas às práticas de escrita da redação do Enem e também sobre assuntos de ordem pessoal. Essas situações me fizeram refletir sobre até que ponto o que compartilhávamos era devido à minha atuação como pesquisadora/observadora e/ou como professora voluntária. Em função disso, por diversas vezes, questioneei o que eu poderia ou não considerar como dado,

como informação para a análise das práticas de letramento nesse espaço, principalmente, em relação às questões pessoais que eram compartilhadas comigo. Aos poucos fui entendendo que esse seria um conflito que eu teria que aprender a conduzir, e que esse envolvimento, para além da pesquisa e das próprias aulas que lecionei no núcleo, faz parte de um dos valores da Educafro: o voluntariado de mão dupla – princípio que será mais bem analisado nos capítulos 3 e 4, especialmente. Além disso, mesmo após finalizar as atividades do trabalho de campo, mantive contato com os participantes e continuei contribuindo de outras formas e em outras atividades e ações desenvolvidas tanto pela própria instituição, quanto pelos próprios estudantes e professores, porém, atuando apenas como voluntária da Educafro.

2.3 A construção e o registro dos dados

Para iniciar o trabalho de campo por meio do acompanhamento das atividades do núcleo Educafro Aimorés, uma das unidades da rede de cursinhos populares da Educafro Minas, os dados foram registrados e coletados ao longo do ano de 2019. Para isso, e, em conformidade com Spradley (1980), foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: gravação de áudio e vídeo das atividades; observação participante por meio de anotações e considerações que foram realizadas em notas de campo; e entrevistas semiestruturadas com os estudantes.

O processo de coleta de dados iniciou-se, efetivamente, em dezembro de 2018, no encontro do qual participei junto ao então coordenador Lucas. O acompanhamento e os registros das aulas e das atividades desenvolvidas no núcleo Educafro Aimorés aconteceram durante o ano de 2019, mais especificamente, de março a outubro; e as entrevistas realizadas com seis participantes do grupo ocorreram no período de dezembro de 2019 a janeiro de 2020. Além desses, registrei outros eventos, como, por exemplo: o “Fórum Educafro Minas 2019 – Núcleo Dércio Andrade – Passos – MG”, que aconteceu no mês de outubro; o filme exibido no espaço cultural Luiz Estrela, “Democracia em Vertigem”. E, ainda, foram coletados artefatos (livros, apostilas, jornais, textos escritos pelos estudantes etc.) manipulados pelos participantes

(BLOOME; BAILEY, 1992). A seguir apresento, no Quadro 1, a relação da quantidade de dados coletados em áudio e vídeo:

QUADRO 1 - Quantidade de vídeos e áudios gravados na unidade Educafro Aimorés

RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE VÍDEOS E ÁUDIOS COLETADOS										
Ano		2019								
Tipo de material		ÁUDIO								Total
Meses	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro		
Total de dias gravados por mês	11	15	10	8	6	6	8	9	73	
Tipo de material		VÍDEO								Total
Total de dias gravados por mês	-	10	11	8	7	6	7	8	57	

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2022.

Como pode ser percebido a partir do Quadro 1, a quantidade de registros feitos em áudio e vídeo é extensa. A respeito do modo como as atividades foram registradas no núcleo Educafro Aimorés, destaco inicialmente que a Aula Inaugural foi registrada a partir das notas no diário de campo e as aulas seguintes foram gravadas utilizando-se, em um primeiro momento, o gravador de áudio e, posteriormente, a partir do mês de abril, uma câmera de vídeo. Os registros foram feitos dessa forma devido ao fato de que no processo de entrada em campo a negociação sobre como eu iria atuar dentro de sala de aula aconteceu gradualmente. No início desse processo, entendi que a minha presença na sala de aula deveria causar o mínimo de estranhamento possível, já que, além do gravador de áudio, utilizava um notebook para fazer as notas de campo. Além disso, não achei apropriado começar as gravações logo no primeiro

encontro com os participantes para que eu pudesse, progressivamente, negociar com eles qual seria a melhor forma de registrar as aulas e as atividades que seriam desenvolvidas no núcleo.

Outro aspecto que importa destacar é sobre a escolha dos nomes dos participantes que estiveram junto comigo no desenvolvimento desta pesquisa. Em um primeiro momento, a ideia era usar os nomes reais das pessoas que faziam parte do grupo. Porém, após refletir junto à minha orientadora, entendemos que seria melhor preservar as identidades e as personalidades desses sujeitos, tendo em vista a incidência de discursos reacionaristas que ocorrem no Brasil desde o ano de 2016 de maneira mais proeminente. Desse modo, os participantes tiveram a liberdade de escolher seus nomes fictícios. Algumas pessoas assim o fizeram, e escolheram nomes que foram significativos para elas; outras, que foram mencionadas ao longo das análises, eu mesma escolhi como iria referenciar a elas, já que não se manifestaram.

2.4 A dinâmica das aulas: uma visão panorâmica

Nos primeiros dois meses, acompanhei as aulas regulares de todas as disciplinas curriculares para que eu pudesse ter um panorama mais amplo do que estava acontecendo no núcleo Educafro Aimorés. As disciplinas eram: física, geografia humana, geografia física, matemática, biologia, língua portuguesa e literatura, filosofia, NCC (negritude, cultura e cidadania), história, redação, sociologia, espanhol, literatura. Após os meses de março e abril, fiz uma seleção de quais disciplinas seguiria acompanhando presencialmente: história, NCC, redação e língua portuguesa e literatura. Justifico essa escolha em função de os próprios participantes da pesquisa, principalmente, os estudantes, sinalizarem ao longo do semestre a preferência pelas aulas de história e NCC das mais variadas formas. Pude observar essa preferência em conversas com os alunos e com a coordenadora Vana e porque, nessas aulas, a presença deles era maior em comparação a outros dias.

No caso das aulas de redação, como eu mesma ministrava a disciplina, elas foram gravadas em áudio e vídeo. A disciplina de língua portuguesa e literatura,

em um primeiro momento, foi acompanhada por mim como uma possibilidade de contrastar perspectivas diferentes em análises futuras. No entanto, ao adotar uma abordagem etnográfica como lógica de investigação e, por isso, ter como princípio a suspensão das minhas próprias categorias analíticas, à medida que a pesquisa se desenvolvia, fui entendendo que questões dessa natureza precisavam ser revistas. Esse é um processo conflituoso, já que, em busca da perspectivaêmica, havia um tensionamento constante com a perspectiva ética (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2007; GREEN; CASTANHEIRA, 2019), nesse caso, a minha enquanto pesquisadora e professora voluntária. Conforme será mostrado mais adiante, foi a partir da análise da Aula Inaugural que decidi, então, refletir mais profundamente sobre as três aulas: de física, de língua portuguesa e de literatura.

O mapeamento dos primeiros momentos de interação entre os participantes do núcleo Educafro Aimorés foi feito através da análise da gravação de áudios e vídeos das aulas das disciplinas regulares e das anotações realizadas em notas de campo por meio da observação participante (SPRADLEY, 1980). A partir de Castanheira (2000) e Bloome *et al.* (2005), foi feito, analiticamente, um exame detalhado das ações dos participantes nos eventos de letramento das aulas de física, geografia humana, geografia física, matemática, biologia, história, filosofia, língua portuguesa e literatura, redação, sociologia, literatura.

A identificação analítica dos eventos se deu através da análise e da observação de como o tempo foi gasto, de como o espaço foi utilizado, “por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados” e como os membros do grupo sinalizavam mudança na atividade a partir do exame das fronteiras entre as ações que foram desenvolvidas (CASTANHEIRA, 2000, p. 79). Esse procedimento metodológico permitiu identificar a dinâmica de como as aulas aconteceram, quais eram os temas culturais predominantes, os conteúdos acadêmicos e os artefatos utilizados pelos participantes.

Os primeiros registros das disciplinas regulares do núcleo foram feitos em momentos diferentes, conforme será mostrado no Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 - Quadro com a data e os horários dos primeiros registros das disciplinas regulares da Educafro Aimorés

Dias da semana e data das aulas		Segunda 11/03/19	Terça 12/03/19	Quarta 13/03/19	Quinta 14/03/19	Segunda 18/03/19	Quarta 21/03/19	Segunda 25/03/19	Sexta 26/04/19	Quarta maio/19	Sexta 05/07/19	Sexta 20/09/19
Horário das aulas	1º Aula 19h00min às 20h20min	Aula Inaugural	Física	Matemática	LP	NCC	Geografia física	-	Sociologia	Química*		
	Intervalo 20h20min às 20h40min		-	-	-	-	-	-		-	Espanhol*	Literatura*
	2º Aula 20h40min às 22h00min		Geografia humana	Biologia	Filosofia	História	-	Redação*		-		

Fonte: Elaboração pela própria pesquisadora, 2022.

De acordo com o Quadro 2, na primeira coluna (da direita para esquerda) estão os dias da semana, as datas e os horários de início e fim das aulas no núcleo que aconteciam no período da noite, normalmente, de segunda a sexta-feira. As aulas eram divididas em dois horários, sendo o primeiro de 19h às 20h20min; um intervalo de 20min, de 20h20min às 20h40min; e o segundo horário, de 20h40min às 22h. O tempo médio de cada aula era de 1h20min, exceto nas sextas-feiras, em que há somente uma aula, como veremos mais adiante.

O Quadro 2 mostra que as atividades no núcleo iniciaram, efetivamente, a partir da Aula Inaugural no dia 11/03/2019, seguidas das aulas das disciplinas regulares, que começaram em dias e datas distintas. As primeiras aulas de física, geografia humana, matemática, biologia, língua portuguesa e literatura, filosofia, NCC, história e geografia física ocorreram no mês de março e sociologia, no mês de abril, conforme previsto no cronograma do curso do núcleo Educafro Aimorés. Já em relação às outras disciplinas - redação, espanhol e literatura -, as diferenças nas datas dos registros de cada uma delas sinalizam que há certas particularidades que estão relacionadas à dinâmica de funcionamento do núcleo, mais especificamente, à maneira como o trabalho voluntário da Educafro, principalmente dos professores, influencia na organização das aulas ao longo do curso.

Segundo a coordenação da Rede e do núcleo, a Educafro, um movimento social de natureza colaborativa, enfrenta determinadas dificuldades em compor a equipe de professores dos núcleos de todas as disciplinas antes do começo efetivo das aulas, o que acaba provocando, ainda, a rotatividade dos docentes. No caso do núcleo, especificamente, as aulas de química⁸ e literatura começaram, respectivamente, em maio/19 e set./19, e nas disciplinas de geografia física e redação ocorreram trocas de professores.

⁸ Sobre as aulas de química, importa destacar que nesse período eu já havia feito um recorte de quais disciplinas iria fazer o acompanhamento durante todo o curso, e química estava fora desta relação. Por esse motivo acabei não gravando nenhuma das aulas.

As aulas de língua portuguesa e literatura se iniciaram em março, no dia 14/03/19, e tinha como responsável o professor André. Devido a alguns problemas de saúde, ele não pôde dar continuidade ao seu trabalho na Educafro Aimorés, e as atividades foram interrompidas a partir do mês de junho/19⁹. Em função de seu afastamento, a outra professora, Capitu, assumiu as aulas de literatura. Segundo ela, à época, por estar cursando o 4º período de Letras e ser cantora e compositora de *rapper*, se sentia mais confortável para ministrar somente essa disciplina. Considerando essas questões e o fato de ela ser ex-aluna da Educafro, decidi retomar a gravação dessa disciplina, especificamente, e em 20/09/19 fiz o registro da segunda aula de literatura. Além disso, esse novo contexto, em que uma pessoa ocupa diferentes papéis no núcleo (ex-educanda e professora) e participa de vários espaços sociais (Educafro, universidade e grupos de *rapper*) e de várias frentes do movimento negro, despertou em mim certa curiosidade em compreender como seria a aula de Capitu. Por esses motivos, esse será um dos eventos analisados no capítulo 7.

Em relação à disciplina de geografia física, o Quadro 2 mostra que as atividades foram iniciadas no mês de março, no dia 21/03/19, e eram coordenadas pela professora Geane, que chegou a dar uma ou duas aulas. Em função de demandas em seu trabalho formal em outra instituição, as atividades foram interrompidas e somente em maio foram retomadas, quando Matias, outro professor, assumiu as aulas dessa disciplina.

A disciplina de redação, ministrada por mim, iniciou-se efetivamente no dia 19/03/2019. Nesse dia, no primeiro horário, eu acompanhei a aula de língua portuguesa e literatura, assumindo o papel de pesquisadora, e, no segundo horário, também o de professora de redação. Em função dessa mudança de papéis de um horário para o outro e, considerando que esse era o início do

⁹ É com pesar que faço o registro neste trabalho do falecimento do professor André que veio a ocorrer no dia 08/05/2022. Sobre o trabalho que desenvolveu junto aos estudantes do núcleo no ano de 2019, importa destacar que André era formado em Administração e trabalhava no setor de RH da Escola de Direito Dom Hélder Câmara, portanto, é notório o esforço que fazia para se preparar e ministrar as aulas de uma disciplina de língua portuguesa e literatura. Deixo registrado, ainda, que o professor foi um dos participantes da pesquisa que contribuiu de maneira significativa no processo de construção dos dados.

trabalho de campo, essa aula não foi registrada, o que justifica o início das gravações do dia 25/03/19.

Outro aspecto que pode ser observado a partir da análise do Quadro 2 diz respeito a como o tempo dedicado a cada uma das disciplinas era organizado, tendo em vista que algumas disciplinas aconteciam semanalmente e outras quinzenalmente. Para podermos compreender melhor a relação entre o tempo e a distribuição das disciplinas ao longo da semana, apresento a seguir na Figura 1 o quadro de horários do núcleo, que foi pensado logo após o início das aulas, mais especificamente, no dia da aula de história (18/03/19). Esse quadro de horários foi mantido durante quase todo o curso, embora mudanças acabaram sendo feitas devido às trocas que aconteciam entre um professor e outro:

FIGURA 1 - Imagem dos horários das aulas do núcleo Educafro Aimorés

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
NCC / Filosofia	Física	Matemática	Português	Sociologia / Inglês	História ✓ NCC → 15 em 15 ✓ Geografia ✓ Sociologia → 15 em 15 Filosofia → 15 em 15 ✓
Redação	História	Biologia / Química	Geografia		Química ✓ Física ✓ Biologia - ✓ Português / Literatura Redação ✓ Inglês Estrangeiro ✓ 15 Matemática - ✓

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

De acordo com a Figura 1, as aulas de redação, física, história, matemática, língua portuguesa e literatura, geografia (humana e física) ocorriam semanalmente. Esse tempo maior, dedicado a essas matérias, pode ser entendido como um indicativo de que, por parte da Educafro, há a compreensão de que essas disciplinas demandam mais dos estudantes no processo de

preparação para o Enem. Sobre isso, Vana, coordenadora do núcleo e também professora de história, no primeiro dia em que deu aula compartilhou com o grupo que a questão do tempo que os estudantes dispõem para estudar, dentro e fora da sala de aula, precisava ser ponderada na distribuição das aulas:

Vana - primeira aula de história no dia 18/03/2019

01:21:00 Vana: O professor de redação é um hino, vocês vão amar! Tá. E:: é uma matéria que a gente entende que é muito importante assim, principalmente para quem tem pouco tempo de estudar em casa, e a prática da redação dentro de sala de aula. Por isso que eu não estava querendo mexer muito porque segunda-feira teoricamente vocês chegam com a cabeça um pouco mais descansada né.

Nesse trecho, Vana, ao fazer menção ao professor de redação, explica que essa matéria é relevante porque “a gente entende que é muito importante assim, principalmente para quem tem pouco tempo de estudar em casa, e a prática da redação dentro de sala de aula.” Esse enunciado sinaliza que há um reconhecimento por parte da instituição de que grande parte dos alunos dispõe somente do tempo das aulas no núcleo para se preparem para o Enem, já que a maioria tem que conciliar o trabalho durante o dia e os estudos no período da noite, o que acaba impactando na assiduidade nas aulas.

Além disso, a preocupação, não somente com as aulas de redação, mas com outras disciplinas que acontecem semanalmente, mostra como o Enem influencia a dinâmica de funcionamento do núcleo e do projeto político-pedagógico da Educafro. Refiro-me, mais detidamente, à influência das cinco áreas de conhecimento definidas pela Matriz de Referência do Enem nesse processo, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Redação¹⁰. Esse aspecto fica mais visível ao considerarmos que o dobro do tempo é dedicado às aulas de matemática, português, redação, história, geografia e física, que, geralmente, possuem conteúdos mais extensos, o que exige maior preparação por parte dos educandos para atender às demandas desse exame.

¹⁰ Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

A Figura 1 mostra, ainda, que algumas disciplinas aconteciam quinzenalmente, e de maneira alternada: as aulas NCC – Negritude, cultura e cidadania (disciplina específica da Rede Educafro Minas) e filosofia às segundas-feiras; biologia e química às quartas-feiras; sociologia, espanhol e literatura às sextas-feiras. Em relação a essas últimas aulas (às sextas-feiras), importa ressaltar que o tempo de duração era em média de duas horas. Comumente iniciavam-se às 19h e terminavam entre 20h e 21h, a depender do que era combinado entre professores e estudantes. O que era considerado era que, nesse último dia de aula da semana, os alunos normalmente ficavam mais cansados e muitos acabavam não indo à aula. A ausência de estudantes na sexta-feira pode ser vista, ainda, como um indicativo de que muitos deles dariam maior importância às demais disciplinas ministradas no decorrer da semana.

A respeito das aulas de espanhol gostaria de destacar os seguintes aspectos. Na Figura 1, na penúltima coluna (da esquerda para direita), está escrito: “Sexta – Sociologia/ Línguas”, sem a definição de qual língua estrangeira seria ofertada no núcleo, porque a escolha, no caso entre inglês e espanhol, seria feita pelos alunos. Esse modo de o grupo se organizar influenciou no fato de as aulas de língua estrangeira começarem em um momento posterior, de maneira que não foi possível registrar a data exata do começo do curso de espanhol. Em função disso e, considerando que alguns estudantes recorrentemente falavam comigo o quanto gostavam da professora de espanhol, Antonela, acabei gravando uma das aulas no meio do ano (05/07/2019).

Outro aspecto que importa destacar é que, ao longo do tempo em que estive em campo - como pesquisadora e professora voluntária -, pude perceber que o cumprimento dos horários e dos dias das aulas se dava de modo mais flexível. Frequentemente nós, professores, fazíamos trocas dos horários e dos dias da aula em função de imprevistos corriqueiros, do cotidiano, já que, assim como os alunos, a maioria tinha que conciliar o trabalho formal em outros espaços institucionais durante o dia e o trabalho voluntário no núcleo no período da noite.

Havia, ainda, outro combinado em relação a essas trocas: elas poderiam acontecer, porém era importante que a reposição da aula fosse feita em outro momento. De acordo com os registros feitos no diário de campo, foram poucas as vezes em que os estudantes ficaram com horário vago, porque, de fato, havia o compromisso e a mobilização do grupo de professores voluntários para que isso não acontecesse. Esse aspecto sinaliza que nós tínhamos autonomia para conversarmos uns com os outros e nos organizarmos internamente sem ter o aval da equipe e dos coordenadores da sede. E revela também que nós reconhecíamos que o tempo de aula no núcleo deveria ser aproveitado ao máximo em razão de a maioria dos estudantes ter somente aquele período do dia para estudar.

2.5 Análise comparativa da dinâmica das aulas de diferentes disciplinas curriculares

Nesta seção, apresento, a partir da análise do Quadro 3 a seguir, uma visão geral das aulas de física, geografia humana, matemática, biologia, língua portuguesa e literatura, filosofia, NCC, história, geografia física, redação, sociologia, espanhol e literatura. A primeira e a segunda linhas (de cima para baixo) se referem, respectivamente, ao ano em que estive em campo acompanhando as atividades que eram desenvolvidas no núcleo – 2019 – e aos meses específicos das aulas que estão sendo analisadas neste capítulo. Na terceira linha, *Evento*, estão os nomes dos eventos e as datas em ordem cronológica de quando aconteceram. Na última linha do quadro, *Visão geral da organização dos eventos*, apresento como se deu a organização de cada uma das aulas, analisadas a partir da produção de mapas de eventos e das categorias selecionadas com base nos trabalhos de Bloome e Bailey (1992), Castanheira (2000) e Bloome *et al.* (2005):

QUADRO 3 - Visão geral das aulas das diferentes disciplinas regulares do núcleo

Ano	2019												
Mês	MARÇO										ABRIL	JULHO	SETEMBRO
Evento	Aula de Física 12/03/19	Aula de Geografia humana 12/03/19	Aula de Matemática 13/03/19	Aula de Biologia 13/03/19	Aula de LP 13/03/19	Aula de Filosofia 14/03/19	Aula de NCC 18/03/19	Aula de História 18/03/19	Aula de Geo. Física 21/03/19	Aula de Redação 25/03/19	Aula de Sociologia 26/04/19	Aula de Espanhol 05/07/19	Aula de Literatura 20/09/19
Visão geral da organização dos eventos	Apresentação dos participantes	Apresentação dos participantes	Discussões sobre conteúdos específicos de matemática	Explicação sobre como será a dinâmica referente à aula do dia	Discussões sobre questões diversas	Explicação de como será o curso de filosofia no núcleo	Apresentação da professora através do relato de sua história e da associação com fatos históricos e políticos	Discussão sobre o funcionamento do núcleo	Apresentação da professora	Retomando a aula anterior	Explicação de como será o curso de sociologia no núcleo	Explicação sobre como será a dinâmica referente à aula de espanhol do dia	Esperando a chegada da professora
	Explicação de como será o curso de física no núcleo	Explicação de como será o curso de geografia no núcleo		Explicação de como será o curso de port./liter. no núcleo	Discussões sobre conteúdos específicos de filosofia	Explicação de como será o curso de história no núcleo		Discussão sobre conteúdos específicos de redação	Discussão sobre conteúdos específicos de sociologia	(Re)Apresentação dos participantes			
	Discussões sobre conteúdos específicos de física	Discussões sobre conteúdos específicos de geografia humana		Discussões sobre conteúdos específicos de biologia	Discussões sobre conteúdos específicos de filosofia	Discussões sobre conteúdos específicos de história		Explicação sobre conteúdos específicos de redação	Discussão sobre conteúdos específicos de sociologia	Retomando a aula anterior			
				Discussões sobre conteúdos específicos de port./liter.				Explicação sobre como será a dinâmica referente à aula do dia		Explicação sobre como será a dinâmica referente à aula de literatura do dia			
										Discussão sobre conteúdos específicos de literatura			

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2022.

De acordo com o Quadro 3, é possível observar que algumas aulas foram organizadas de maneiras semelhantes, as quais foram analisadas em grupos: Grupo 1 - física, geografia humana e geografia física; Grupo 2 –matemática e NCC; Grupo 3 –biologia, filosofia, sociologia e espanhol; Grupo 4 – língua portuguesa e literatura, história, redação; e na última coluna, a aula de literatura. De maneira geral, as diferenças entre as aulas podem ser observadas no modo como se deu o início de cada uma delas.

No Grupo 1 - física, geografia humana e geografia física -, as aulas se organizaram da seguinte maneira: apresentação dos participantes (professoras, professores e estudantes); explicação de como o curso de cada disciplina iria acontecer ao longo do ano; discussão sobre temas específicos das disciplinas. Na aula de física, o professor Augusto se apresentou e, em seguida, pediu aos participantes que falassem seus respectivos nomes, a idade e quais eram as expectativas em relação à disciplina. Nas aulas de geografia humana, a professora Carla se apresentou, compartilhou com o grupo como foi sua trajetória acadêmica até ingressar na universidade e pediu para que os estudantes falassem seus respectivos nomes. Já na aula de geografia física, apenas a professora Geane se apresentou para o grupo.

Conforme veremos nas análises adiante, esse foi um momento em que, ao se apresentarem uns para os outros, os participantes falaram sobre si mesmos e compartilharam trajetórias acadêmicas, histórias sobre vivências em outros espaços de formação, expectativas em relação ao curso na Educafro Aimorés, dentre outras questões. Os aspectos apontados pelos professores e pelos alunos nos ajudam a entender quem são esses sujeitos e como as personalidades e os letramentos foram (re) negociados e (re) construídos por eles ao longo dos eventos.

No Grupo 2 - matemática e NCC -, as dinâmicas das aulas se desenvolveram de modo que, em cada uma delas, a configuração se manteve durante todo o evento. Na aula de matemática, a professora Júlia dividiu a turma em grupos de cinco ou seis alunos para a realização de uma atividade e discutiu sobre um tema específico da disciplina – trigonometria. E na aula de NCC, a professora Muxima abordou uma das questões centrais para a Educafro: a temática racial. Muxima falou sobre aspectos da sua história de vida – sua família, o período em que trabalhou como empregada doméstica,

trajetória acadêmica desde sua infância até o ingresso na universidade, participação em movimentos negros e sociais –, e, ao mesmo tempo, fez associações com fatos históricos e políticos que aconteceram no Brasil – ditadura militar, reabertura democrática a partir da década de 1980, Constituição Federal de 1988, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), dentre outros.

No Grupo 3 - biologia, filosofia, sociologia e espanhol -, as aulas se organizaram em dois momentos: na primeira parte, os professores explicaram para o grupo como seria a dinâmica referente à aula do dia e/ou como seria o curso específico de cada uma das disciplinas; na segunda parte, as discussões entre os participantes foram sobre os conteúdos específicos de cada disciplina. Na aula de biologia, a professora Mariana abordou o tema taxonomia – organização e classificação dos seres vivos; o professor Rafael, de filosofia, discutiu sobre o conceito de filosofia e os fundamentos morais e éticos dessa área de conhecimento; a professora Elaine, de sociologia, discorreu sobre os conceitos de sociologia, teoria sociológica, globalização, trabalho, dentre outros assuntos, citando pensadores como Martinho Lutero, Karl Max e Max Weber; a professora Antonela, de espanhol, discutiu o texto “El derecho de soñar” do escritor Eduardo Galeano e passou o vídeo “Las madres de la plaza de mayo”.

No Grupo 4 - língua portuguesa e literatura, história e redação -, as aulas se organizaram em três momentos e o que variava entre uma e outra era o início; o restante das aulas ocorreu do mesmo modo como descrito nas aulas do Grupo 3. No início da aula de língua portuguesa e literatura, o professor André e os estudantes conversaram sobre como se daria a comunicação do grupo – via *Whats App* e/ou por e-mail; a estudante Naiane mencionou que estava lendo o livro *Onze minutos*, do escritor Paulo Coelho, e sua filha se chamava Agatha, porque ela gosta da escritora Agatha Christie; André e duas estudantes, Naiane e Amanda, falaram sobre uma frase escrita no quadro por ele em homenagem ao aniversário da escritora Carolina Maria de Jesus – “1914 – 2019 – 105 anos. *Carolina Maria de Jesus*”; André pediu para que os alunos evitassem ler o jornal *Super* e tivessem atenção ao escreverem no Facebook, porque as pessoas costumavam cometer “erros gravíssimos”.

A professora Vana, de história, iniciou sua aula discutindo com o grupo sobre questões referentes ao funcionamento da Educafro, como, por exemplo, os dias que teriam aula

no núcleo. Ela pediu para que o grupo recebesse os estudantes novatos que entram no núcleo ao longo do ano e conversou sobre quem seria o representante de turma, orientando-os para que fosse escolhido um homem e uma mulher. Ficou definido que o valor da contribuição dos estudantes seria de R\$10,00 (dez reais).

Na última aula do Grupo 4, de redação, eu expliquei novamente para o grupo que iria desenvolver a presente pesquisa no núcleo durante o ano e que ministraria essa disciplina até o mês de abril. Em seguida, retomei brevemente o tema da aula anterior, que havia sido a proposta de redação sobre racismo estrutural a partir da análise de um trecho de uma das falas da vereadora Marielle Franco.

A última aula apresentada no Quadro 3, a segunda de literatura, aconteceu em setembro, próximo do fim do curso, e a dinâmica da aula se diferiu das outras, principalmente, devido à divisão das atividades propostas e ao fato de a professora ser também uma ex-aluna da Educafro. O primeiro momento de interação entre os participantes foi antes de Capitu chegar à sala de aula, quando os estudantes assistiram a variados vídeos sobre literatura e a um programa de notícias que foram escolhidos por eles. Ao chegar à sala, Capitu, que não conhecia três dos seis alunos que estavam presentes – Mateus, Walmir e Borboleta –, se apresentou e pediu que eles também se apresentassem. Em seguida, ela retomou temas que haviam sido abordados na aula anterior a partir da resolução de um exercício do Enem sobre os temas romantismo e barroco. No quarto momento, foram dadas explicações para o grupo sobre como seria a dinâmica da aula do dia e, ao final, ocorreram discussões a respeito de temas específicos da disciplina, como os movimentos literários – arcadismo e realismo -, Machado de Assis e Aleijadinho. Ao falar sobre essas figuras, Capitu ressaltou que se tratava de artistas que durante muito tempo haviam sido identificados como homens brancos, mas que, na verdade, eram negros. Capitu passou um vídeo do *Slam Resistência*¹¹, uma competição de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente uma série de questões como, racismo, violência, drogas, dentre outros.

¹¹ É uma expressão inglesa que significa “batida”. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>>. Acesso em: 20 out. 2021.

No que diz respeito à dinâmica de como os eventos aconteceram, foi mantido certo padrão de organização durante as aulas e o que variava era a ordem e a quantidade de atividades. De modo geral, os eventos se organizaram a partir da apresentação dos participantes, explicação de como seria o curso ou dinâmica da aula do dia e discussões sobre conteúdos específicos de cada disciplina.

O mergulho nos registros referentes às aulas das diferentes disciplinas curriculares para a realização de uma análise comparativa, conforme representada acima, me permitiu identificar temas culturais relevantes para o grupo observado. Possibilitou também a identificação de eventos-chaves que deveriam ser analisados com maior profundidade. Dessa forma, procedeu-se ao mapeamento da Aula Inaugural e das primeiras aulas das diferentes disciplinas regulares. No caso da Aula Inaugural, tendo em vista a importância desse evento para a compreensão de como as práticas de letramento foram iniciadas pelo grupo, bem como a especificidade de ter sido registrada através das notas de campo, destaco que a seção seguinte traz, de maneira detalhada, como esses registros foram sistematizados e analisados.

Para a análise dos eventos, considerei como o tempo e o espaço foram utilizados pelos integrantes do grupo, quais temas foram discutidos em sala de aula e quais artefatos foram utilizados. Procurei indagar *quem faz o que, com quem, onde e como*, a fim de compreender de que maneiras as práticas de letramento e as personalidades foram, nesse momento inicial, discursivamente sendo construídas pelos sujeitos que faziam parte do núcleo (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2001; CASTANHEIRA, 2000).

O processo analítico, com destaque para as primeiras aulas regulares do núcleo, foi marcado por análises e reanálises de categorias, as quais foram sendo redefinidas ao considerar tanto a questão da quantidade de elementos discursivos - que eram muitos -, quanto o padrão a ser adotado para realizar o mapeamento das primeiras aulas.

O Quadro 4 apresenta as categorias que foram consideradas e suas respectivas definições:

QUADRO 4 - Categorias analisadas no (re)mapeamento das primeiras aulas do núcleo Educafro Aimorés

Categorias	Definições
Tipo de material analisado	Especificação do material analisado: áudio ou vídeo.
Temas culturais	Análise dos temas culturais que emergiram no decorrer dos eventos a partir do que os participantes disseram uns para os outros.
Tempo	Marcação do início e do fim da emergência dos temas culturais, considerando as fronteiras entre um e outro tema.
Tópico analítico	Indagações e percepções que foram surgindo à medida que as análises iam sendo realizadas.
Artefatos	A relação dos elementos que de algum modo foram utilizados pelos integrantes do grupo, o que inclui: espaço físico em que a aula aconteceu (sala, mesas, carteiras, quadro de aviso); os artefatos manipulados pelos participantes (livros, apostilas, jornais, data show, telefones celulares, computadores etc.); as interações entre os participantes e o modo como se posicionaram e foram posicionados uns para os outros.
Quantidade de estudantes	Quantidade de estudantes presentes nas aulas.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora a partir de Bloome e Bailey (1992), Castanheira (2000), Bloome *et al.* (2005), 2022.

Conforme descrito no Quadro 4, a partir do mapa de eventos e das categorias selecionadas (CASTANHEIRA, 2000; BLOOME *et al.*, 2005), fiz uma descrição detalhada do que estava acontecendo em cada uma das aulas que foram analisadas. Considerando que um dos interesses deste trabalho é compreender como as concepções de personalidades e os letramentos foram construídos pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés, apoiada na perspectiva êmica e com foco no que eles falaram e em como interagiram uns com os outros, realizei a transcrição de trechos das falas dos participantes. Destaco que não foi realizada a transcrição fonética, logo, não fiz a reprodução dos sons da maneira como os participantes falaram e mantive nas transcrições palavras e termos ditos pelos membros do grupo.

QUADRO 5 -Convenções e símbolos para realizar transcrições das falas dos participantes

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 silabadamente.
Repetições de letra, sílaba ou palavra	Repetições: reduplica-se a parte repetida, letra, sílaba ou palavra.
eh, ah, uhum, ahãm	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.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Marcushi (2003), 2022.

2.6 Sobre a lógica de investigação desenvolvida nesta pesquisa

O processo analítico parcialmente descrito acima foi orientado pelo entendimento de que uma perspectiva etnográfica não se desenvolve de maneira linear, pelo contrário, “[...] é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo”. Por isso, desde o início do processo de pesquisa, as questões são “propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre a entrada em novos espaços e a determinados grupos [...] são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção.” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2001-2005, p. 48).

Considerando que a etnografia é o estudo de práticas culturais, os princípios apresentados acima foram explorados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Em meu processo investigativo, retornei reiteradas vezes aos preceitos teórico-metodológicos e aos dados, que estavam sendo construídos, sempre que necessário. Era essencial conhecer as maneiras pelas quais os participantes do núcleo Educafro Aimorés compreendiam suas realidades, como eles construíam seus padrões de vida, e ainda, como, através da mediação de suas ações e de suas interações, eles constituíam suas crenças, valores, ideias e sistemas simbólicos significativos.

Para isso, algumas questões etnográficas orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, quais sejam: quem faz o que? Com quem? Como? De quais formas?

Quando e onde? Em quais condições? Com quais propósitos? Com quais recursos (construídos por e compartilhados com qual/is participante/s)? Quais foram os resultados e as consequências sociais para os indivíduos e para o futuro das ações e aprendizados coletivos? Tais perguntas foram fundamentais para o processo de construção dos dados, tendo em vista que esse processo é complexo e parte de uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

O Quadro 6 oferece uma representação da lógica de investigação resultante do processo iterativo e responsivo desenvolvida neste estudo. A produção dessa representação foi inspirada em discussões e representações de processos analíticos encontrados em Castanheira *et al.* (2001) e Green, Dixon e Zaharlick (2005).

QUADRO 6 - Representação parcial do processo investigativo

Questão geral: *como as práticas de letramento são construídas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés?*

Propondo questões analíticas: como a vida cotidiana é organizada na Educafro? Quais eventos de letramento são construídos pelos participantes no dia a dia do núcleo Educafro Aimorés?

Representando os dados: produção de mapas de eventos de letramento da Aula Inaugural e dos primeiros dias de aula das disciplinas regulares para identificar os padrões interacionais. Foram destacadas as seguintes categorias nos mapas: tipo de material analisado, tempo, temas culturais, número de estudantes, disciplina, artefatos, Tópico analítico.

Analisando eventos: analisando o evento Aula Inaugural como ponto de partida analítico, a partir da análise e da interpretação das notas de campo.

Propondo questões analíticas: o que é ser um estudante da Educafro? Como um estudante da Educafro é preparado para a realização do Enem? Como questões identitárias e de personalidades foram tomadas como possibilidades de os coordenadores, professores e estudantes da Educafro Aimorés refletirem sobre quem são em suas participações nos eventos de letramento?

Representando os dados: análise e sistematização das notas de campo a partir da codificação linha por linha, considerando os seguintes critérios: linhas, participantes identificados nas notas de campo, notas de campo, descrição das notas de campo, Tópico analítico, subtema, tema.

Analisando eventos: identificação de eventos de letramento referentes aos temas culturais mais recorrentes durante os primeiros dias de aula – *Tripé de valores da Educafro (Negritude, cultura e cidadania), autogestão, noção de espaço social*; revisando e comparando mapas de eventos entre a Aula Inaugural e as primeiras aulas das disciplinas registradas para identificar como o tempo foi dispendido pelos participantes; *se e como* temas culturais abordados no primeiro encontro continuariam a serem abordados pelos participantes nos dias subsequentes; quais conteúdos acadêmicos seriam introduzidos. Produção de tabelas de análise da recorrência (ou não) de temas culturais abordados por participantes.

Propondo questões analíticas: como os eventos de letramento são construídos pelos participantes? Como a vida cotidiana é organizada na Educafro? Quais foram as ações discursivamente construídas pelos participantes nos eventos de elementos analisados? Como os participantes se posicionaram e foram posicionados socialmente?

Representando de dados: produção de tabelas com sínteses das falas de participantes relativas aos temas culturais mais recorrentes; produção de transcrição de trechos de eventos de letramento sobre três temas culturais identificados para realização de microanálise.

Analisando eventos: revisando e comparando transcrições de eventos em que as questões raciais e do Enem são abordadas pelos participantes; analisando de modo mais detalhado as aulas de física, língua portuguesa e literatura e a segunda aula de literatura.

Propondo questões analíticas: como os participantes se posicionam uns perante os outros? A que gênero textual os participantes têm acesso? O que leem, o que escrevem? Como leem, como escrevem? De que maneiras as práticas de letramento e as personalidades foram sendo discursivamente construídas pelos sujeitos que fazem parte do núcleo nesses eventos?

A questão geral que serviu de ponto de partida para este estudo (*como as práticas de letramento são construídas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés?*) orientou a produção, representação e análise de dados em movimentos subsequentes, dos quais novas questões emergiram (por exemplo: o que foi realizado pelos participantes por meio da construção dos eventos identificados? Como os participantes se posicionaram e foram posicionados socialmente? Quais foram os temas culturais abordados pelos participantes?). No decorrer desse processo analítico, decidi focalizar as relações entre práticas de letramento e personalidades tendo em vista o reconhecimento de que tal aspecto atravessa a maneira como a Educafro *'pensa a educação diferente'*, tema cultural caracterizado nos capítulos 4, 5 e 6.

Além desses aspectos e tendo em vista a necessidade de buscar elementos da história do cursinho pré-vestibular popular Educafro que nos auxiliasse a compreender a vida cotidiana dessa instituição nos dias atuais, apresento no capítulo 3 uma retomada dessa história.

3. UMA HISTÓRIA DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR EDUCAFRO: retorno ao passado para poder compreender o presente

O momento que antecede a minha entrada no núcleo Educafro Aimorés é marcado por expectativas e certa curiosidade em entender como seria estar nesse processo de investigação como pesquisadora que adota uma abordagem etnográfica. As perguntas eram muitas: como é o espaço social do núcleo Educafro Aimorés? Quem são os estudantes e os professores que fazem parte do núcleo? Quais as expectativas dos estudantes em relação a ser e estar nesse espaço social? Como é ser um estudante pré-universitário de um cursinho que está localizado dentro de uma universidade? Em quais práticas de letramento estudantes e professores estão envolvidos? Como as questões étnico-raciais são abordadas pelos sujeitos que fazem parte do núcleo? Em que medida e como tais questões se relacionam à Educafro? A fim de responder a essas indagações, busco, neste capítulo, apresentar aspectos que dizem sobre a história da Educafro, os quais vem sendo abordados pelos próprios participantes desde a Aula Inaugural, evento que será analisado mais adiante e que marca o início do ano letivo no núcleo.

De acordo com Heath (1982), em investigações de perspectivas etnográficas dos diferentes grupos sociais, seja ele qual for, para correlacionar as origens e a história do grupo no decorrer do tempo é essencial considerar tanto o passado social quanto o presente social. A autora argumenta que há a necessidade de adoção de uma perspectiva histórica, o que está em conformidade com um dos objetivos deste trabalho: compreender quem são as pessoas que fazem parte do núcleo, e como suas histórias e trajetórias de vida dizem sobre as práticas de letramentos que são construídas nesse espaço social. Tendo isso em mente, a partir da história de como foi o surgimento da Educafro, um importante ator político do movimento de cursinhos populares/comunitários com destaque para aqueles de recorte racial (SANTOS, 2005, 2006; SIQUEIRA, 2011), busquei compreender como um passado (e um presente) marcado por lutas sociais está entranhado à história e aos princípios do Movimento Negro (GOMES, 2011; DOMINGUES, 2007; GONÇALVES, SILVA, 2000; SANTOS, 2007; SANTOS, 2021).

Neste capítulo, portanto, serão apresentados aspectos históricos, sociais e culturais desses movimentos a fim de se compreender o grupo que está sendo analisado nesta pesquisa e as práticas de letramento que são desenvolvidas pelos participantes nesse espaço social. Para tanto, este capítulo foi organizado da seguinte maneira: na primeira seção, apresento aspectos relacionados à relação que há entre o Movimento Negro, o movimento de cursinhos populares de recorte racial e a Educafro; na segunda seção, discorro sobre a rede de cursinhos populares Educafro Minas; e na terceira seção, apresento elementos sobre o funcionamento e a estrutura do núcleo Educafro Aimorés, o espaço social onde esta pesquisa foi realizada.

3.1 A relação entre o Movimento Negro, o movimento de cursinhos populares/comunitários de recorte racial e a Educafro

O surgimento dos cursos pré-vestibulares populares, especialmente de recorte racial, está atrelado ao Movimento Negro e ao *movimento de cursinhos pré-vestibulares populares/comunitários* (SANTOS, 2005, 2006; SIQUEIRA, 2011) no Brasil. No caso específico da Educafro, além dessa relação com esses movimentos, a sua história também está associada ao Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Conforme se verá adiante, a Educafro vem se constituindo como uma importante entidade no cenário político brasileiro, à medida que é reconhecida como uma interlocutora privilegiada pelo Estado, caracterizada como uma iniciativa de ação afirmativa que emergiu da própria sociedade civil (SANTOS, 2005, 2006). Desse modo, para compreender o papel social da Educafro, é imprescindível falar a respeito de sua relação com o Movimento Negro e com a trajetória do PVNC.

Não pretendo apresentar uma cronologia das diversas ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em prol da educação formal para a população negra, porque vários pesquisadores já desenvolveram uma série de trabalhos a respeito desse tema (GOMES, 2011; DOMINGUES, 2007; GONÇALVES, SILVA, 2000; SANTOS, 2007, dentre outros). A seguir irei selecionar algumas questões e acontecimentos considerados centrais para um dos objetivos desta seção, que é entender em que medida o Movimento Negro influenciou (e ainda influencia) o movimento de cursinhos populares de recorte racial. Para isso, será feita uma seleção temporal com destaque

para alguns eventos que ocorreram nas décadas de 1920/1930, 1940/1950, 1970/1980 e os anos 2000.

De acordo com Santos (2007), as formas de luta dos negros contra o racismo no Brasil podem ser compreendidas, para fins didáticos, a partir da divisão em dois períodos: a) o escravista, em que a prioridade da luta era por liberdade e pelo fim da escravidão; e b) o pós-escravista, em que, após a extinção formal da escravidão, dentre outras demandas, a educação tornou-se uma das principais reivindicações dos primeiros movimentos negros que começaram a se organizar enquanto ator coletivo e político. Segundo o autor, essa divisão se justifica porque a luta contra a escravidão também é entendida como a luta contra o racismo, já que o preconceito e a discriminação racial eram intrínsecos ao escravismo brasileiro. E, ainda, o autor endossa a afirmação do historiador George Reid Andrews de que a escravidão foi “a mais extrema das formas de opressão racial na história brasileira” (ANDREWS, 1991, p. 41).

Passado o período escravista, é nas primeiras décadas do início da República no Brasil, começo do século XX, que as reivindicações referentes ao direito à educação se tornaram centrais (e ainda o são) para os Movimentos Negros. Segundo Gonçalves e Silva (2000), a principal contestação nesse momento pautava-se na defesa pela alfabetização da população negra, para que pudesse aprender a ler, a escrever e a frequentar as escolas quando estas existiam.

Santos (2007) relata que uma das organizações mais importantes da luta dos negros contra o racismo nessa época foi a Frente Negra Brasileira (FNB), que chegou a ter em torno de 60 mil associados. Essa associação, à época, criou vários programas, como cursos de alfabetização e vocacionais para os adultos, estabeleceu uma escola elementar, ofereceu clínica médica e odontológica a baixo custo, departamento legal e cooperativa de crédito. Em um primeiro momento, a FNB esteve presente no estado de São Paulo, mas rapidamente se espalhou para o Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. No que diz respeito à perspectiva que orientava a ação política da FNB, importa ressaltar que era voltada para a integração plena dos negros à sociedade brasileira, a fim de garantir os seus direitos por meio da participação mais ampla e direta nos âmbitos social, econômico, educacional e político (ANDREWS, 1998; SANTOS, 2007).

Já no período chamado Segunda República (1945-1964), a entidade que teve uma atuação importante no campo das artes foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, no estado do Rio de Janeiro. Enquanto Movimento Negro, o TEN manteve a tradição de protestos e de organização político-social do período anterior,

mas integrava a essa dimensão a reivindicação da diferença: o negro não procurava apenas integrar-se à sociedade “branca” dominante, assumindo como sua aquela bagagem cultural europeia que se impunha como “universal”. Ao contrário, o TEN reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira. Assumia e trabalhava a sua identidade específica, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 206-207).

De acordo com Santos (2007), o TEN procurou revelar a hipocrisia racial brasileira, principalmente no campo cultural, que, à época, não apresentava quase nenhum artista negro como protagonista, evidenciando que a população negra era excluída. Como muitos de seus integrantes eram analfabetos, o processo de educação formal – aprender a ler e a escrever – tornou-se fundamental para o TEN, que passou a ofertar e organizar cursos de alfabetização e também de cultura geral. Esses cursos não se limitavam a decodificar e reproduzir a escrita ou o reconhecimento de palavras. Tratava-se de promover uma ação de reescrever o mundo, reflexiva e criticamente, a partir do questionamento da dominação social e racial a que negras e negros estavam sujeitos:

Partimos do marco zero: organizamos curso de alfabetização no qual operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos, etc., se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor [...] sob a orientação eficiente do professor Ironides Rodrigues, [...] ao mesmo tempo o TEN alfabetizava seus primeiros elementos e lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que lhes habilitava também a ver, a descobrir o espaço que ocupavam, dentro do grupo afro-brasileiro, no contexto social (NASCIMENTO, 1998 *apud* NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 207).

Como pode ser observado, apesar de o poder de mobilização dessas entidades se restringir às capitais e às grandes cidades brasileiras no período republicano (GONÇALVES; SILVA, 2000), a formação política reflexiva e crítica fez parte das ações que eram desenvolvidas pelo Movimento Negro.

Passando para as décadas de 1940 e 1950, há mudanças nas reivindicações dos movimentos negros em relação à educação. Abdias do Nascimento, na coluna “Nosso Programa” do jornal *Quilombo*¹², órgão de informação e divulgação do TEN, apresenta um manifesto que continha seis reivindicações de políticas públicas voltadas, exclusivamente, para os negros, que preconizava, entre outras exigências,

[o] ensino gratuito para todas as crianças brasileiras; a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde o negro não entrava como resultado da discriminação e da pobreza resultante da sua condição étnica; o combate ao racismo através de medidas culturais e de ensino; o esclarecimento da verdadeira imagem histórica do negro (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 210, grifo nosso).

As referidas propostas pleiteadas pelo TEN no campo da educação possuem, segundo Santos (2007), uma das primeiras ideias de ações afirmativas para os negros: a reivindicação de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e ensino universitário. Além disso, há, ainda, as propostas de ações valorizativas, como, por exemplo, *a luta pelo fim do racismo por meio de medidas culturais e de ensino, e de esclarecimento da imagem histórica do negro*. O mais importante a destacar em relação a essas proposições é que, na ausência de políticas públicas que atendessem às demandas da população negra, elas evidenciam que, após a abolição formal da escravidão, os movimentos sociais e o Movimento Negro se organizaram politicamente das mais variadas formas e acabaram criando diversas iniciativas educacionais. Dentre as organizações que desempenham vários papéis sociais dentro dos movimentos sociais e do Movimento Negro, podemos citar os clubes recreativos e as associações culturais, entidades de caráter político (GONÇALVES; SILVA, 2000), e, mais recentemente, os cursinhos pré-vestibulares populares de recorte racial, como

¹² O jornal *Quilombo* e outros materiais estão disponíveis no acervo do IPEAFRO, que contém imagens, documentos, obras de arte e registros audiovisuais produzidos e recebidos por Abdias do Nascimento e pelas instituições que ele criou. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/acoes/acervo-ipeafro/>>. Acesso em: 31 maio 2021.

o PVNC e a Educafro, que conforme será apresentado adiante, se espalharam por todo o Brasil.

Segundo Santos (2007), ancorados na noção de solidariedade com grupos sociais excluídos ou discriminados na sociedade brasileira em função da sua raça/cor ou classe social, esses espaços sociais se organizam através do trabalho voluntário de professores e coordenadores. Esse princípio, também chamado de *voluntariado de mão dupla*, pode ser entendido como uma herança obtida pelos movimentos sociais negros contemporâneos, a partir das experiências de organizações negras do início do século XX, como as já citadas Frente Negra, o Teatro Experimental do Negro e a Imprensa Negra.

Voltados especialmente para a preparação de estudantes pretos e pobres para o vestibular, os cursinhos populares ou comunitários existem desde a década de 1970. De acordo com Nascimento (2005), há registros de curso pré-vestibular para estudantes negros, organizado pelo Centro de Estudos Brasil África, em 1976, no município de São Gonçalo (RJ). Além desse, havia o curso pré-vestibular do projeto Universidade para os Trabalhadores na Universidade Federal do Rio de Janeiro criado no ano de 1986; a Associação Mangueira Vestibulares para atender aos estudantes da Comunidade do Morro da Mangueira, criada em 1992, também no Rio de Janeiro.

Havia, também, dentro das universidades brasileiras nos anos de 1970, cursinhos populares organizados por meio de atuações de Diretórios Acadêmicos, voltados para atender a jovens de baixa renda, nos quais os próprios estudantes da graduação davam as aulas. Whitaker (2010) considera que o embrião dos cursinhos pré-vestibulares populares surgiu nesse contexto da cultura universitária, porém, justamente por isso, não teve inicialmente visibilidade nem amplitude enquanto fenômeno educativo. Foi a partir do contexto histórico de reorganização do Movimento Negro na década de 1970 e do processo de redemocratização do Brasil, que cursinhos pré-vestibulares populares, com destaque para aqueles de recorte racial, se difundiram na década de 1990 (WHITAKER, 2010; SANTOS, 2005, 2006; VITORINO, 2020).

Uma das experiências que marcou o chamado *movimento de pré-vestibulares populares/comunitários* foi o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e, segundo Santos (2005), novos marcos foram inaugurados através dessa iniciativa. Essas mudanças estão relacionadas tanto à rápida abrangência territorial com que o PVNC se espalhou – conseguindo capilaridade social não atingida pelas iniciativas anteriores a ele –, quanto à configuração institucional que o define e que foi amplamente difundida, juntamente com seus princípios organizativos e ideológicos.

De acordo com Santos (2005), a experiência do PVNC é resultado das articulações políticas de seus sujeitos, herdadas de suas atuações anteriores e diretamente ligadas a um conjunto de estratégias do Movimento Negro, a saber: valorização do processo de escolarização dos negros para a construção de novas lideranças e fortalecimento de outros já existentes; e capilarização de militantes na luta antirracista nos mais diferentes espaços de intervenção social. Tais aspectos passam, então, a fazer parte desse novo momento (o do pré-vestibular popular) e deixam como legado uma cultura de convergência e hibridação de valores, expectativas, pontos de vistas sobre o social, de maneiras de participar e atuar em diferentes espaços sociais, dentre outras coisas. E como se verá ao longo desta tese, esses elementos estão presentes ainda hoje nas ações, nos discursos e na construção das personalidades dos integrantes, no caso, do núcleo Educafro Aimorés.

Outro aspecto que importa ressaltar é que o surgimento do PVNC também está associado a discussões sobre as questões raciais, principalmente, sobre o racismo, as quais tiveram lugar, sobretudo, no campo dos Agentes da Pastoral do Negro (APNs)¹³ na década de 1980. Essa pode ser considerada uma evidência do importante papel que a igreja católica teve na criação do PVNC, já que é nessa organização que a ideia de intervir como ponte entre o ensino médio e o ensino superior ganhou

¹³ Os APNs surgiram impelidos pelas lutas de libertação que foram construídas nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) e nos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980. Desde então, a atuação desse grupo na luta pela superação do racismo tem como um de seus principais objetivos a proposição de ações e reflexões sobre discriminações nas Igrejas e na sociedade. Segundo Frei Davi, o foco do trabalho dos APNs são as questões relacionadas aos negros dentro da Igreja Católica (SANTOS, 2004). Disponível em: <<https://sites.google.com/site/agentesdepastoralnegros/home/quem-somos-nos>>. Acesso em: 10 maio 2021.

destaque e se proliferou, fortalecendo, então, o trabalho na luta pela entrada de estudantes negros nas universidades (SANTOS, 2005, 2006; NASCIMENTO, 2005).

Em entrevista concedida à Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2004, Frei Davi, um dos fundadores do movimento de cursos pré-vestibulares populares, relata como foi o surgimento do PVNC. Segundo Frei Davi, o PVNC emergiu no Rio de Janeiro na Baixada Fluminense em 1993. Na ocasião, foi constatado que, de cada cem jovens, apenas um tinha interesse em fazer faculdade e os demais estavam conformados em exercer profissões que não requeriam maiores qualificações e que, portanto, teriam uma remuneração salarial mais baixa. Esse dado também foi registrado por Santos (2005), que, após analisar vários documentos do PVNC, constata que, à época, havia somente 5% de universitários brasileiros negros, enquanto a população afrodescendente constituía 44% do total nacional. Além disso, Santos (2005) aponta, ainda, que existia outro desafio no campo educacional: a péssima qualidade do ensino médio¹⁴ na Baixada Fluminense, que praticamente extinguiu as chances de ingresso dos estudantes negros dessa região ao ensino superior.

Frei Davi relatou que o reconhecimento de desigualdades históricas experienciadas pela população negra da Baixada Fluminense permitiu a discussão de questões raciais nos APNs, com grupos de negros católicos e não católicos, e outras entidades (SANTOS, 2004). Desse modo, um grupo formado por professores do ensino médio, militantes não vinculados a grupos religiosos, por militantes dos APNs - como o próprio Frei Davi - e pelo Grupo de Reflexão sobre Negros e Indígenas (GRENI) iniciou a articulação para a construção de unidades de cursinho pré-vestibular popular (SANTOS, 2004). Foram feitos contatos com outros professores em busca de escolas que pudessem conceder salas de aulas para a realização das atividades e foram realizados trabalhos para divulgação e reuniões com os primeiros estudantes que estavam interessados em participar dessa iniciativa. A partir disso, o grupo ampliou-se e a ideia começou a materializar-se.

Para Frei Davi, esse foi o momento em que ele passou a investir de maneira mais radical em defesa da democratização do acesso dos negros ao ensino superior. O que

¹⁴ À época, a última etapa da educação básica, atual ensino médio, era chamado de 2º grau.

ele chamou de *radical* está relacionado a uma mudança de estratégia no que diz respeito ao modo como esse assunto era discutido dentro dos APNs. Segundo Frei Davi, os APNs eram um grupo plurirreligioso, mas com uma maioria de participantes católicos voltados para trabalhar a questão do negro dentro da igreja católica e dentro da universidade, porém, com grau de investimento menor nessa última instância. Levando esse aspecto em consideração, Frei Davi decidiu investir de maneira mais intensa no que ele acreditava: “Minha vida é esta: a universidade. Quero dedicar a minha vida ao negro na universidade.” (SANTOS, 2004, p. 32). Essa perspectiva era importante para Frei Davi que explicou como, no seu ponto de vista, a luta pela educação formal em prol dos negros estava enraizada em sua trajetória de vida pessoal:

[...] minha família era muito pobre [...] Em Vila Velha não tínhamos água, não tínhamos luz, não tinha banheiro, não tinha nada, uma casa de miséria total. E assim vivia meu povo. A maioria era negra nessa realidade em que eu vivia. E via a minha mãe que repetia constantemente uma frase: “que filho dela, nem que ela ficasse noite e dia lavando roupa e passando roupa, filho dela jamais podia ficar um dia sem estudar. Que o estudo que ia dar dignidade aos filhos dela.” E assim ela fez. Essa mulher, lavando roupa, conseguiu que todos os filhos dela fizessem faculdade. (SANTOS, 2004, p. 32).

Esse trecho da entrevista concedida à FGV pode ser visto, também, como uma amostra das condições sociais e econômicas perversas e desiguais de uma parcela significativa da população brasileira na década de 1980, que é uma confirmação de que a educação era compreendida como um “instrumento de libertação e mobilização social” (SANTOS, 2004, p. 32).

Para Frei Davi, esses princípios estavam intrinsecamente ligados ao fato de ele ter vivenciado o processo de descobrir-se como um homem negro a partir da perspectiva da negritude, em um país com tantas desigualdades sociais e raciais. Portanto, valores como esses parecem ter sido elementos vitais que acabaram mobilizando e impulsionando o seu envolvimento na construção de cursinhos pré-vestibulares populares de recorte racial, já que Frei Davi é um ator político importante e reconhecido no cenário nacional. Esse reconhecimento pode ser percebido tanto no que se refere à criação e ao fortalecimento do PVNC e, conseqüentemente, da

Educafro (SANTOS, 2005, 2006), quanto em outras ações políticas do Movimento Negro¹⁵.

Segundo Frei Davi, a primeira proposta pensada, a fim de possibilitar que pessoas pretas e pobres pudessem acessar o ensino superior, foi enviada à PUC em São Paulo, a pedido do cardeal Dom Paulo Evaristo Arns. Esse projeto foi enviado para o reitor da respectiva universidade e tinha como objetivo angariar bolsas de estudos. A ideia foi rejeitada de maneira violenta e foi entendida como um ato racista por parte da instituição. Foi a partir disso que, em 1989, na cidade do Rio de Janeiro, Frei Davi juntamente com outras lideranças tentaram pensar em um projeto de cursinhos pré-vestibulares feito por e voltado para atender às demandas da população negra. A princípio, a ideia era radicalizar e ter somente professores e alunos negros. Porém, o grupo constatou que não existiam negros na região da Baixada Fluminense para serem professores no pré-vestibular, tendo em vista o baixo número de pessoas negras que ingressavam e concluíam um curso de graduação, o que inviabilizou a proposta inicial.

Após diversos debates, discussões e reuniões na paróquia dos franciscanos na Igreja Matriz de São João de Meriti na Baixada Fluminense com a juventude franciscana, surge, em 1993, o primeiro núcleo do PVNC. De acordo com Santos (2004), o grupo se dividia inicialmente em dois: um grupo defendia a organização baseada na autogestão, modelo utilizado pela Igreja Católica, que permitia a disseminação da ideia de maneira mais rápida, conforme defendido por Frei Davi; e o outro grupo pensava a construção do cursinho fundamentada no formato institucional de uma ONG. No que diz respeito ao PVNC, a ideia que prevaleceu foi a primeira opção (autogestão). Esse modelo fundamentava-se na perspectiva de que alunos e professores voluntários eram responsáveis pela organização e gestão do próprio núcleo, o que se dava de maneira horizontal e vertical, já que todos eram estimulados a participarem dos processos decisórios.

¹⁵ Ao fazer uma busca na internet sobre a atuação política de Frei Davi, deparei-me com uma série de matérias: entrevistas no YouTube em canais como TV Senado, Caldeirão do Huck, TV Cultura; matérias variadas em veículos midiáticos, como Folha de São Paulo, UOL, BBC News Brasil, Metrôpoles, Brasil de Fato, no próprio site da Educafro, dentre outros. Tais trabalhos que foram publicados podem ser considerados como um indicativo do reconhecimento do trabalho de Frei Davi e também da Educafro.

De acordo com Nascimento (2005), esse modo de organização contribuiu para que fossem aprovados nos vestibulares da UERJ, UFRJ, EFF e PUC-RJ 34% dos jovens que faziam parte do PVNC. A repercussão positiva do trabalho fez com que outros grupos – entidades do movimento popular, do Movimento Negro, sindicais, igrejas, educadores e ex-alunos – se interessassem pela ideia, e, com isso, passassem a organizar novos núcleos do PVNC:

[...] 1994 foi um ano fundamental para o PVNC. Foi um ano de crescimento, de adesão de novos grupos, de novos núcleos, de muitas articulações, debates, conflitos e criação de novos espaços de debates e deliberações coletivas: a Assembleia Geral, as equipes de reflexão racial e pedagógica, o Jornal, as aulas de Cultura e Cidadania. Em 1993 foi lançada a semente, mas 1994 o ano de constituição do PVNC (PRÉ-VESTIBULAR, 1998 *apud* NASCIMENTO, 2005, p. 145).

Segundo Frei Davi, a criação e a difusão de um novo modelo institucional que estava sendo proposto pelos participantes do PVNC foi um processo marcado por uma série de conflitos que provocaram divergências entre os próprios membros do grupo, sendo um desses conflitos em relação ao nome do pré-vestibular.

A equipe de professores voluntários era formada por pessoas brancas e negras, e havia cerca de 30% de alunos brancos na primeira turma do pré-vestibular denominado “Pré-vestibular para Negros” em São José do Meriti. De acordo com Frei Davi, em relação ao nome foi mantida certa radicalidade, porém, no que diz respeito à composição do grupo, foram feitas algumas concessões (SANTOS, 2004). Diante desse contexto, instalou-se um conflito de interesse entre professores e alunos do PVNC, já que, segundo Frei Davi, aqueles que tinham pouca consciência racial afirmaram que só iriam permanecer no curso se a palavra *negro* fosse retirada. Após várias conversas e reuniões, os participantes decidiram incluir a palavra *carente* e a nomeação do cursinho passou a ser *Pré-vestibular para Negros e Carentes*. Esse fato narrado por Frei Davi sinaliza que *ser negro*, *ser branco*, *ser carente* seriam aspectos que estabelecem distinções entre as pessoas nesse espaço social desde o seu surgimento, portanto, podem ser vistas como questões que dizem sobre ‘o que conta para ser uma pessoa’, que por sua vez, influenciam no estabelecimento das personalidades daquelas que o constituem.

Essa mudança acabou amortecendo alguns conflitos não somente entre os participantes do pré-vestibular, mas também em outros espaços sociais. A título de exemplo, Frei Davi relata que a imprensa e algumas universidades acolheram melhor a ideia e o trabalho que estava sendo construído. No caso das universidades, em uma das parcerias feita com a PUC-Rio em que bolsas de estudos eram concedidas para os estudantes do pré-vestibular, a palavra *negro* foi novamente questionada. Nessa ocasião, os participantes do PVNC optaram, estrategicamente, por usar o termo *pobre* nos discursos direcionados para a PUC e o termo *negro* nos discursos direcionados para a população em geral, interessada em participar dos cursinhos.

Os conflitos que surgiram acerca do nome do PVNC podem ser considerados uma evidência de como as relações raciais não eram tão harmoniosas como os defensores do mito da democracia racial defendiam, já que essa ideologia estava entranhada em situações corriqueiras, mas não menos significativas, do trabalho que estava sendo proposto no cursinho. Considerando a ambiguidade que permeia a noção de racismo, em que o preconceito vai se sustentando por meio da sua negação (GOMES, 2019), tanto internamente, entre os participantes do PVNC, quanto externamente, na relação com outras instituições, o questionamento sobre o uso ou não das palavras *negro* e *carente* está relacionado com o fato de os integrantes do PVNC assumirem que o cursinho é voltado, predominantemente, para a população negra que, por ter uma série de direitos negados ao longo da história, é também a população pobre. Ou seja, o uso do termo *carente* apaziguou certas inquietações e discordâncias em relação à não aceitação da palavra *negro* de forma isolada no nome do cursinho em um primeiro momento, mas, também, explicitou um dos problemas que o discurso racista provoca: o fato de colocar a questão racial subordinada à questão social, quando, na verdade, estão imbricadas uma na outra. Desse modo, essa estratégia discursiva de usar alternadamente as palavras *negro* e *carente* para driblar barreiras sociais e raciais que estavam sendo impostas ao grupo revela, de um lado, conflitos e tensões, e de outro, a capacidade de mudança social, educacional e política que o movimento de cursinhos populares de recorte racial tem conferido à sociedade brasileira (SANTOS, 2005, 2006).

A respeito da metodologia adotada na formulação institucional do PVNC, é relevante destacar a influência da experiência da Cooperativa Steve Biko em Salvador/BA

(SANTOS, 2004; SANTOS, 2005, 2006), que gerou reflexões sobre como os cursinhos pré-vestibulares populares para negros seriam criados. De acordo com Frei Davi, em Salvador, as aulas nos cursinhos pré-vestibulares tidos como populares aconteciam em salas alugadas, os professores eram pagos e o aluno pagava o valor referente a meio salário mínimo. Esse método era inviável financeiramente para o trabalho de massa e com caráter de alta reprodutividade que se pretendia desenvolver no Rio de Janeiro nesse primeiro momento e, por isso, foi criada uma nova metodologia baseada nos seguintes princípios orientadores: abertura de núcleos apenas em espaços já existentes, a partir de parcerias com escolas públicas, igrejas, sindicatos, dentre outros, com cessão de um espaço para que as aulas acontecessem; manutenção da ideia de que o cursinho seria voltado, prioritariamente, para alunos negros e pobres; e acolhimento de qualquer pessoa que quisesse se voluntariar.

Outra característica que pode ser apontada sobre a metodologia adotada pelo PVCN é o desenvolvimento do seu trabalho fundamentado na autogestão, a qual, segundo Santos (2005, p. 235, grifos do autor),

[...] de um lado, confere uma autonomia decisória aos núcleos que, diante do afastamento e da tensão entre as agendas e enfrentamentos correntes no seu cotidiano e o plano dos fóruns coletivos, se torna um forte componente a facilitar sua ruptura com o movimento organizado em rede. De outro lado, esta autonomia acaba por valorizar os debates cotidianos dos núcleos enquanto instâncias decisórias, o que tem como efeitos motivar, criar e fortalecer sujeitos através de uma cultura de participação marcada por um padrão de *democracia como relação, e não como formato institucional*.

Como pode ser percebido, esse princípio confere aos núcleos um potencial de replicabilidade e autonomia para que os participantes possam se envolver nos processos decisórios, sendo essa uma ação pouco admissível em espaços formais escolarizados. Porém, ao mesmo tempo, de acordo com Vitorino (2020), são fundamentados em pactos ideológicos frouxos que são muitas vezes mais susceptíveis a rupturas, como, por exemplo, o fato de a rotatividade dos professores voluntários ser alta.

Um aspecto considerado por Vitorino (2020) como algo inovador, presente em propostas de cursinhos populares, é o fato de complementarem as disciplinas

escolares - matemática, biologia, física, redação etc. – introduzindo outras denominadas como: história da África; história da América; filosofia; sociologia; cultura e cidadania; negritude, cultura e cidadania. Tais disciplinas fazem parte da proposta político-pedagógica de intervenção desses espaços sociais e têm como objetivos ampliar o capital cultural dos estudantes e realizar amplos debates sócio-históricos voltados para o desenvolvimento e o aprofundamento de determinadas discussões sobre os seguintes temas: questão racial; racismo; autoestima dos estudantes; democracia; políticas públicas; movimentos sociais; cultura popular; conjuntura política e econômica; neoliberalismo; dentre tantos outros.

Conforme Nascimento (2005), essas disciplinas possuem uma construção pedagógica diferente das outras, já que têm uma dinâmica que inclui palestras, debates, seminários. Além disso, com base no autor, argumento que, na maioria das vezes, as atividades são pensadas para que os estudantes possam se formar politicamente e, com isso, refletirem sobre aspectos que corroboram determinadas visões de mundo, de personalidades e de identidades por meio de debates e discussões sobre temas como os citados anteriormente, os quais, muitas vezes, não são considerados ou trabalhados no processo de preparação para o Enem em cursinhos privados, por exemplo.

Foi, então, a partir desse formato organizativo e ideológico, que várias unidades ligadas ao PVNC surgiram, chegando até o final da década de 1990 a reunir cerca de 90 unidades na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (SANTOS, 2005, 2006). O sucesso dessa vivência possibilitou um movimento em escala nacional de construção de pré-vestibulares populares, com ou sem recorte racial, e com outros eventuais delineamentos. Isso fez com que o PVNC fosse considerado uma espécie de divisor de águas na luta pelo acesso ao ensino superior (NASCIMENTO, 2005), já que surgiram outros cursos não somente no Rio de Janeiro, mas em todo o Brasil, dentre eles: o Movimento dos Sem Universidade (MSU), que atua em mais 10 estados brasileiros - BA, DF, ES, MA, MG, PR, SP, RN, RJ, TO; a Ong FONTE que durou mais de 10 anos na cidade de Araraquara/SP (VITORINO, 2020); e a própria Educafro. Portanto, o PVNC foi

o primeiro a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova do vestibular para os estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, a divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos, a aparecer em documentos governamentais. (NASCIMENTO, 2005, p. 146).

Como já apontado anteriormente por Santos (2005), a Educafro é um desdobramento direto da experiência do PVNC. Sobre isso, o autor destaca que, de um lado, essa rede de cursinhos estava circunscrita em uma dinâmica interna constituída por intensas disputas políticas, e, dialeticamente, de outro, tinha nelas próprias e em eficazes articulações políticas de seus integrantes os fatores que levavam ao seu crescimento. Essas contradições também fizeram parte do processo de disseminação e popularização dos cursinhos populares, sendo o PVNC, portanto, um agente fundamental na promoção da discussão sobre o racismo no Brasil. Contudo, em função de o movimento ser muito aberto, formado por vários grupos políticos e ser plurirreligioso, com predominância dos católicos, começou a surgir uma série de embates políticos internos.

Dentre vários impasses, Frei Davi chama atenção para um deles que está, de acordo com ele, diretamente ligado ao surgimento da Educafro. Segundo o Frei, parte dos integrantes do PVNC defendia de maneira mais radical que os estudantes do cursinho deveriam concorrer somente a vagas em universidades públicas, gratuitas e de qualidade; uma outra parte entendia que as parcerias com universidades particulares também poderiam ser incluídas como estratégias para o ingresso da população negra e pobre no ensino superior, através da concessão de bolsas de estudos. Sobre esse último grupo, Nascimento (2005, p. 153) afirma que:

Esse é um importante ponto de reflexão, pois no conjunto dos próprios cursos pré-vestibulares populares há práticas que são relevantes do ponto de vista imediato, mas que podem servir ao processo de crescimento do setor privado do ensino superior, na medida em que são práticas que interessam economicamente às instituições privadas e alimentam o discurso de que é possível que os estudantes de famílias pobres tenham acesso ao ensino superior através de bolsas de estudo nas instituições privadas.

O fato de o movimento dos cursos pré-vestibulares ser um campo de disputa, em que pessoas que possuem diferenças e divergências convivem, a questão entre a defesa das universidades públicas, para a população negra e pobre, e a possibilidade de essa população estudar em instituições privadas que, muitas vezes, são questionadas em relação à qualidade do ensino que oferecem aos estudantes (SOUZA, J. 2009; OCDE, 2018), foi e ainda é uma questão bastante controversa nesses espaços.

Portanto, o embate acerca dessa temática (universidade pública *versus* universidade privada) entre os participantes do PVNC motivou Frei Davi a propor que fosse criada outra entidade: a Educafro. Sobre essa mudança, Frei Davi afirma que, na prática, o que acontecia era que a maioria dos estudantes do PVNC que passasse no vestibular ia para a PUC-Rio por meio de bolsas de estudos e não para as universidades públicas. Diante desse cenário, algumas lideranças disseram que esse movimento representava um desvio dos princípios do projeto de cursinhos populares, o que acabou provocando desacertos entre as lideranças. Como consequência, Frei Davi propôs, num primeiro momento, que o PVNC permaneceria como um cursinho popular voltado para o ingresso dos alunos nas universidades públicas e a Educafro teria como função fazer parcerias com universidades particulares e tentar angariar bolsas de estudos de 100%. Foi, então, mediante uma série de discordâncias ideológicas e políticas que a Educafro foi fundada em 1997.

No ano de 1998, já em um segundo momento de existência da Educafro, algumas demandas começaram a surgir, como o fato de os participantes passarem a exigir a criação de núcleos dos pré-vestibulares também. Levando essa necessidade em consideração, a Educafro acabou criando novos núcleos, o que ocasionou o êxodo de vários participantes do PVNC para a Educafro. Em 2001, Frei Davi rompeu efetivamente com o PVNC, e os núcleos da Educafro não poderiam mais estar vinculados ao movimento, o que gerou uma reordenação de forças e vários núcleos se agruparam de um lado e de outro (SANTOS, 2005).

No caso do trabalho desenvolvido na Educafro, Frei Davi reitera que é um trabalho desafiador, já que, por um lado, há uma demanda represada de pessoas majoritariamente negras que querem ingressar e concluir uma graduação, e, de outro lado, há um grupo considerável de pessoas que querem se voluntariar e contribuir

com a proposta de trabalho da Educafro. Segundo ele, é nesse veio que a Educafro desenvolve suas atividades e ações (SANTOS, 2004).

Atualmente, a sede nacional da Educafro está localizada em São Paulo, capital, e existem outras cinco regionais: Baixada Santista (SP), Brasília (DF), Belo Horizonte (MG), Bragantina (SP), Rio de Janeiro (RJ). Segundo Siqueira (2011), a sede nacional possui referência nas outras regionais. No entanto, embora estas possuam determinada autonomia, no caso da sede mineira, há uma relação 'frouxa' com a sede nacional. Siqueira (2011) explica, ainda, que, de acordo com alguns membros da Educafro Minas, existiriam conflitos internos, de natureza institucional e política, entre essas organizações.

Há, nas sedes regionais, como, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, uma equipe técnica formada por funcionários que trabalham na administração e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, políticas, de difusão do trabalho da Educafro, dentre outras funções. E existe, ainda, a diretoria formada por frades que ajudam no trabalho administrativo e no financiamento da instituição. Segundo Frei Davi (2004), a forma de a Educafro se manter financeiramente se dá da seguinte maneira: uma parte dos custos que a instituição tem é paga pelos próprios estudantes e outra parte é paga pelos franciscanos.

Nesta seção apresentei, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que o direito à educação formal da população negra acompanha a trajetória do Movimento Negro e do *movimento de cursinhos comunitários/populares de recorte racial* na luta pelo fim do racismo, do preconceito e de outras discriminações. No caso da Educafro, que tem como principal bandeira a garantia das negras e dos negros ao ensino superior, ficou evidente que, assim como o PVNC, os princípios que estruturam e organizam as ações dos participantes nos núcleos são a autogestão, o voluntariado de mão dupla e o Tripé de Valores – Negritude, Cultura e Cidadania. Além disso, como herança dos movimentos sociais negros contemporâneos como a Frente Negra, o Teatro Experimental do Negro e a Imprensa Negra, a Educafro se preocupa em promover uma formação política, cidadã, reflexiva e crítica dos sujeitos que dela fazem parte. Resta saber agora como esses valores e essas diretrizes se manifestam em uma das

regionais da Educafro, mais especificamente, a Rede Educafro Minas, entidade que apoia o núcleo Educafro Aimorés, local em que esta pesquisa foi desenvolvida.

3.2 A Educafro no estado de Minas Gerais: alguns princípios organizativos e ideológicos da Rede Educafro Minas

A Educafro Minas é uma das cinco regionais da Educafro Brasil. A história de como essa iniciativa surgiu no estado começou em agosto de 1999, na cidade de Passos, sul de Minas Gerais. De acordo com a fundadora e professora da disciplina cultura e cidadania desse núcleo, Marli Aparecida Ferreira Soares¹⁶, à época, ela e outras pessoas que participavam da Pastoral do Negro em Passos constataram que havia poucos estudantes negros no ensino superior na região. Assim como aconteceu na Baixada Fluminense - Rio de Janeiro -, foi a partir desse contexto de desigualdades sociais, raciais e educacionais que, coletivamente, foi fundado o primeiro núcleo da Educafro no estado de Minas Gerais.

Segundo a educadora Marli, em um primeiro momento, o apoio financeiro e institucional para a fundação e a manutenção dos núcleos era viabilizado através da sede nacional da Educafro, na cidade de São Paulo, que tinha como objetivo principal fortalecer a presença da instituição em outros estados. Posteriormente, mais especificamente em 2001, esse aporte passou a ser da sede da Educafro que está localizada na capital mineira, Belo Horizonte.

A proposta inicial para criação dessa matriz surgiu a partir do aumento progressivo de unidades no estado mineiro. Os franciscanos de Minas, ao perceberem que seria importante apoiar institucionalmente e financeiramente o projeto de cursinhos populares, elaboraram uma proposta inicial que consistia na disponibilização de um escritório com uma sala onde seriam instalados telefones, computadores, mesas, internet, dentre outros, e na contratação de dois funcionários para que uma estrutura mínima de coordenação pudesse auxiliar na gestão das unidades que já estavam funcionando e as que ainda seriam inauguradas. Essa estrutura se mantém ainda hoje

¹⁶

Disponível

em:

<<https://www.facebook.com/nucleodercioandrade/videos/451584005852212>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

e é custeada pela Casa de Santo Antônio, entidade Religiosa dos Frades Franciscanos (OFM)¹⁷. Além dessa iniciativa, outras foram sendo desenvolvidas ao longo dos mais de 20 anos de existência da Rede Educafro Minas. Uma delas, presente na história do surgimento da Educafro, é a busca por parcerias com instituições privadas para angariar bolsas de estudo de até 100% para os estudantes dos núcleos, como é o caso do contrato feito com o Centro Universitário UNA (União de Negócios e Administração Ltda) que será analisado na seção subsequente.

Outra ação que pode ser destacada é a Moradia Estudantil da Rede Educafro Minas, programa que oferece residência temporária para estudantes de graduação presencial em Belo Horizonte ou na região metropolitana. Esse programa é direcionado para estudantes que integram a Rede Educafro Minas, migrantes e refugiados, desde que estejam devidamente matriculados em curso de graduação. Uma das premissas desse projeto é dar suporte para aqueles que foram selecionados no processo seletivo realizado pelo Centro Franciscano de Defesa de Direitos – Espaço Franciscano¹⁸, para que possam concluir seus respectivos cursos. Além disso, a partir do acompanhamento junto a esses alunos, há a preocupação por parte da instituição em manter a promoção de uma formação cidadã, humana e política iniciada no período em que foram estudantes do cursinho.

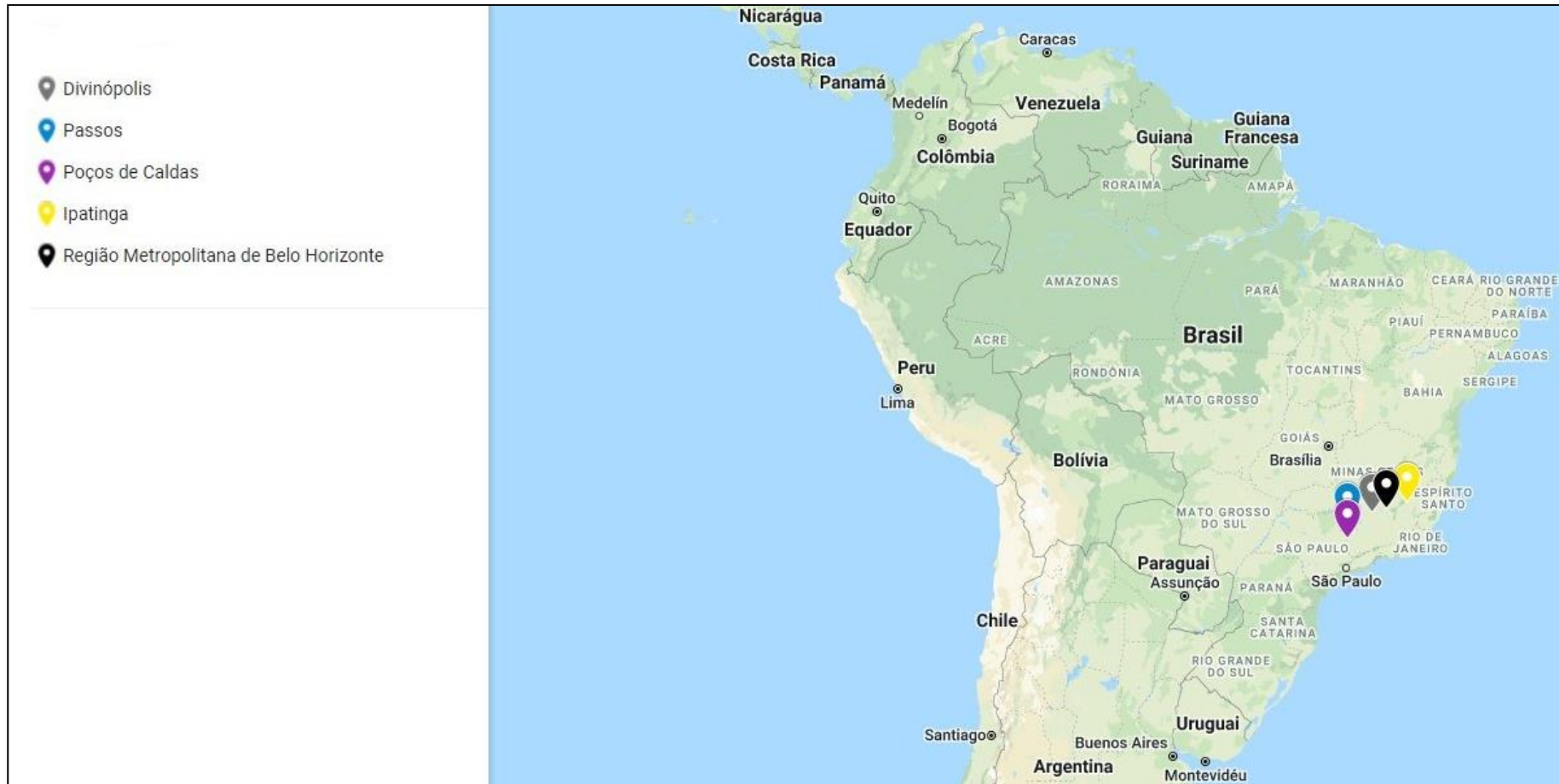
Sobre os núcleos da Educafro Minas, no decorrer da existência da Rede no estado, vários surgiram e outros foram interrompidos em cidades como Montes Claros, Itaúna, Botelhos e Ribeirão das Neves. Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, o primeiro núcleo que foi estabelecido foi o Águia, fundado no bairro São José, em Contagem, o qual permanece até hoje. A Figura 2, a seguir apresenta o mapa do Brasil com os marcadores das cidades e regiões do estado de Minas Gerais que compõem a rede de cursinhos referentes ao ano em que esta pesquisa foi desenvolvida - 2019¹⁹:

¹⁷ Essas informações estão disponíveis em: <<http://www.educafrominas.org.br/>>. Acesso em:

¹⁸ Essas informações estão disponíveis no Edital referente ao ano de 2020. Disponível em: <<https://www.educafrominas.org.br/moradia-estudantil>>. Acesso em: 20 out. 2021.

¹⁹ Ressalto que a pandemia da Covid-19 impactou na abertura e manutenção dos núcleos da rede Educafro Minas, e por isso, alguns não conseguiram ofertar as aulas em 2020 e 2021.

FIGURA 2 - Mapa do Brasil com marcadores das cidades e regiões em Minas Gerais que compõem a Rede de cursinhos populares da Educafro Minas



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base no Google Maps, 2022.

De acordo com a Figura 2, das 10 unidades da Educafro em Minas, seis estão concentradas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Ibirité, Contagem, Betim, Belo Horizonte) e quatro no interior do estado (Passos, Ipatinga, Divinópolis, Poços de Caldas), conforme será apresentado na relação por região/cidade dos núcleos que estão em funcionamento no Quadro 7 abaixo:

QUADRO 7 - Relação dos núcleos da regional Educafro Minas

Região Metropolitana de Belo Horizonte	
Nome	Região/Cidade
Ação e Ousadia	Ibirité
Águia	Contagem
Foco no Futuro	Betim
Maria Magela	Funcionários
Marielle Presente	Providência
UNA Aimorés	Lourdes
Interior de Minas	
Atitude	Ipatinga
Décio Andrade	Passos
FloreSER	Divinópolis
Laudelina Campos Melo	Poços de Caldas

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2022.

A relação dos núcleos da Educafro Minas e seus respectivos nomes apontam alguns elementos que são representativos das relações de práticas de letramento e personalidades, próprias da instituição, conforme será mostrado ao longo deste trabalho. Sobre tais nomeações, destaco que, mesmo não tendo acesso à história de como foram pensados e definidos a partir da perspectiva dos participantes, é possível fazer algumas inferências. *Ação e Ousadia*, *Foco no Futuro* e *Atitude* simbolizam ações que são estimuladas pela Educafro, como os estudantes serem agentes ativos, terem autonomia para tomarem decisões e se organizarem de maneira coletiva e horizontal. Compreendidos como uma homenagem a vozes que se tornaram eloquentes em defesa da população negra

na sociedade brasileira, o núcleo *Dércio Andrade* em Passos/MG (1960-1993) faz referência ao primeiro vereador negro da respectiva cidade²⁰; *Laudelina Campos Melo* (1904-1991), mineira, nascida na cidade onde essa unidade se localiza, Poços de Calda/MG, foi uma importante ativista e sindicalista filiada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e militante da Frente Negra Brasileira (FNB), que lutava em prol de melhores condições e dos direitos das trabalhadoras domésticas²¹; *Marielle Presente* (1979-2018), expressão considerada um dos símbolos internacionais na luta contra as opressões raciais, de gênero e contra violência policial, é uma referência à memória da vereadora Marielle Franco e do motorista Anderson Gomes, brutalmente assassinados em 2018²². Por fim, destaco o nome do núcleo, *FloreSER* em Divinópolis/MG, visto aqui como uma referência às possibilidades de os estudantes, majoritariamente negros e pobres, ingressarem nas universidades – um dos objetivos da Educafro -, o que dialoga com uma das questões desta investigação. Refiro-me às discussões relacionadas às possibilidades de ser que foram anunciadas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés, os quais, a partir do que é significativo para eles, apresentaram reflexões críticas e politizadas sobre o que é ser negra, negro, assumir sua negritude e questionar a ocupação de espaços acadêmicos, por exemplo.

A respeito de como é o funcionamento dos núcleos, Siqueira (2011) explica que a institucionalização da rede Educafro Minas se dá no âmbito da sede que oferece assistência nas mais diversas situações, como, por exemplo, organização e estruturação de novos núcleos, resolução de problemas e conflitos internos, suporte financeiro quando necessário, entre outras. Já os núcleos possuem uma dinâmica autônoma, na qual a gestão do espaço é feita pelo próprio grupo – estudantes, coordenadores e professores voluntários – que

²⁰ Disponível em: <<https://www.instagram.com/nucleodercioandradeeducrafo/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

²¹ Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-54507024>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

²² Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle?gclid=Cj0KCQjwna2FBhDPArisACAEC_UsGSbxIYoUfytds1t117SkAjeiw30FYqiN_W3h1JFfQi_rEWcBdVkaAINTeALw_wcB>. Acesso em: 10 abr. 2022.

pode tomar decisões, organizar atividades internas e externas, participar de movimentos políticos como passeatas e protestos, dentro outros.

Ana, coordenadora do núcleo Águia em Contagem, em entrevista concedida à rádio UFMG Educativa²³, relatou que as ações desenvolvidas em cada unidade variam conforme as necessidades de cada lugar. Elas podem ir desde a limpeza do local até a organização de eventos para arrecadar fundos e conseguir consistência financeira para pagar xerox, conta de água e luz, transporte dos professores voluntários, dentre outros custos. Conforme já apontado na seção anterior, essas e outras ações são orientadas a partir da perspectiva de que a construção do espaço se dá de maneira coletiva e horizontal. Desse modo, todas e todos integrantes dos núcleos são estimulados a assumirem responsabilidades e participarem de tomadas de decisões.

Ainda sobre a estruturação e a organização da rede de cursinhos Educafro Minas, um elemento importante é o trabalho voluntário desenvolvido nos núcleos, que envolve todos os participantes, mas, em especial, os professores. Em relação a quem pode (ou não) se voluntariar, a Educafro Minas afirma que:

Todos podem ser voluntários nos Núcleos da rede, e não somente pessoas graduadas, porque todas as pessoas têm capacidades, habilidades e dons que podem e devem estar a serviço de uma educação emancipatória e libertadora. Na execução do serviço voluntário no cursinho comunitário, devem-se buscar as seguintes virtudes: reciprocidade, iniciativa, autonomia, responsabilidade, solidariedade e participação.²⁴ (EDUCAFRO MINAS).

De um lado, essa perspectiva pode ser o que permite a disseminação dos cursinhos populares de maneira mais rápida, além de estimular os participantes a se envolverem nas ações propostas nos núcleos. De outro lado, esse afrouxamento em relação aos critérios, para que uma pessoa possa se voluntariar, pode contribuir com a rotatividade dos professores ao longo do ano

²³ Entrevista concedida por Ana à UFMG Educativa. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/cursinho-educafro-1>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

²⁴ Disponível em: <<https://www.educafrominas.org.br/voluntarios>>. Acesso em: 19 maio. 2021.

nos núcleos, bem como com o fato de os docentes de áreas distintas de suas formações iniciais poderem atuar nas diferentes disciplinas que são ofertadas, o que poderia, em alguma medida, comprometer o ensino de determinados conteúdos.

Ainda sobre estruturação dos núcleos, outro aspecto que pode ser destacado é o tripé de valores da Educafro Minas – *negritude, cultura e cidadania* –, que são fundamentais para a organização de qualquer unidade. Isso porque, para que um cursinho possa ser aberto, uma das exigências é ter uma disciplina que trate de questões relacionadas a temas que são caros à organização e que seguem as reflexões do Movimento Negro e ações antirracistas. Conforme veremos adiante, essas discussões refletem os princípios que orientam a proposta político-pedagógica da Educafro Minas, presentes, por exemplo, na Apostila de NCC, material didático também chamado de *Caderno de Negritude, Cultura e Cidadania da Rede Educafro Minas*. Elaborado pela própria Rede Educafro Minas, um de seus objetivos é nortear os estudos da disciplina de NCC nos núcleos e, por isso, traz discussões e reflexões sobre assuntos variados, a partir de uma perspectiva antirracista, antifascista e feminista (REDE EDUCAFRO MINAS, 2019).

No caso da Apostila de NCC publicada em 2019, no ano em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, a seleção dos textos foi feita a partir da coleção *Feminismos Plurais*, organizada por Djamila Ribeiro, que conta com nomes importantes de intelectuais negras e negros brasileiros como Joice Berth, Carla Akotirene, Juliana Borges, Silvio de Almeida, Adilson Moreira, dentre outros. Além desses, foi referenciada, ao longo do Caderno de NCC, a pedagogia libertária a partir do trabalho da autora, teórica feminista, artista e ativista social bell hooks (2013)²⁵, e da ativista, militante, filósofa socialista e professora Angela Davis. De modo geral, os temas abordados foram: princípios da educação popular, racismo estrutural, branquitude, política, cotas raciais/sociais,

²⁵ A intelectual Gloria Jean Watkins que se apresenta como bell hooks, escrito em letras minúsculas, adota esse pseudônimo em homenagem à avó. Essa grafia é um posicionamento político da própria autora que pretende ressaltar a qualidade do seu trabalho, das suas obras e de suas ideias, e não, necessariamente, o seu nome e títulos.

economia, feminismos, a mulher negra, genocídio da população negra, cultura do *rap* e do funk, perspectivas decoloniais, cultura LGBTQIA+, transfeminismo e afroturismo, dentre outros.

Embora o uso desse material seja opcional, a depender da organização e do formato da aula do educador de NCC e dos próprios estudantes, a apostila sinaliza como a educação é pensada pela Educafro Minas. Os textos selecionados e as propostas de reflexões e intervenções sugeridas têm como eixo orientador preceitos e concepções da educação popular de Paulo Freire e da “pedagogia transgressora, engajada e transformadora” de bell hooks (2013). Uma das passagens da apostila ilustra como a perspectiva de educação da Rede pode ser compreendida a partir da noção de prática pedagógica libertária, revolucionária e de resistência, que é

[...] pensada em oposição a uma educação bancária, onde as educandas e educandos funcionam como caixas, cofres acumulando e memorizando informações, sendo o conhecimento apenas depositado, sem aprender como torná-lo uma ferramenta revolucionária de liberdade para sermos pensadores críticos, sem reforçar os sistemas de dominação existentes. (REDE EDUCAFRO MINAS, 2019, p. 14).

No que diz respeito à perspectiva de educação da Educafro, é possível inferir que há por parte da instituição uma preocupação em promover um posicionamento político e crítico dos estudantes em relação à adoção de princípios e perspectivas da educação popular e do Movimento Negro e em relação a como esses modos de ser e de estar na sociedade são retratados por ex-alunos da Educafro, professores e coordenadores, como será abordado de forma mais orgânica nos capítulos de análises das aulas.

De acordo com o exposto nesta seção, é possível perceber que a perspectiva de educação e o projeto político-pedagógico da Educafro Minas está alinhado aos princípios organizativos, éticos e ideológicos da Educafro (nacional), o que não significa ausência de tensões e conflitos entre as entidades em função de divergências internas entre seus integrantes (SIQUEIRA, 2011). Conforme mostrado na seção anterior, a Educafro Minas também surge da necessidade de

fazer com que mais estudantes negros e de camadas populares ingressem no ensino superior. No entanto, ao longo de sua história, essa instituição acabou ampliando sua perspectiva de educação e, na atualidade, incluiu outros grupos sociais minoritarizados, como a população quilombola, indígena e LGBTQIA+. Outro alargamento institucional que pode ser percebido são as iniciativas, para além dos núcleos, desenvolvidas pela Rede. Refiro-me, mais especificamente, às parcerias com instituições privadas para a obtenção de bolsas de até 100% e ao programa Moradia Estudantil, que tem como um de seus objetivos promover não somente o ingresso de seus estudantes no ensino superior, mas também a sua permanência.

Feitas essas considerações, discorro na próxima seção sobre a Educafro Aimorés, local onde esta pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, farei uma apresentação da visão geral do núcleo e de outros elementos que auxiliam a compreender como esse espaço social foi sendo constituído ao longo do ano de 2019.

3.3 Educafro Aimorés: uma visão geral do surgimento e da constituição do espaço social e físico do núcleo

O núcleo Educafro Aimorés, uma das unidades de cursinho popular da Rede Educafro Minas, está localizado na cidade de Belo Horizonte e surgiu a partir de uma parceria entre a Educafro Minas e Centros Universitários da rede Ânima Educação²⁶, mais especificamente, a UNA e o UNI-BH. Segundo Frei Valter²⁷, educador de outro núcleo da Educafro, essa parceria começou em 2015, após a participação dos educandos em visitas guiadas em uma das unidades da UNA em Betim (região metropolitana de Belo Horizonte).

²⁶ UNA. Centro universitário UNA. Disponível em: < [Institucional | Una](#)>. Acesso em: 05 set. 2021.

²⁷ A fim de compreender melhor como a parceria entre a Educafro Minas e os centros universitários UNA e UNI-BH se deu, em um momento posterior ao período em que estive em campo, mais especificamente, no dia 04/03/2021, conversei com Frei Valter de maneira informal pelo *WhatsApp*, já que ele havia participado de todo o processo. Frei Valter é educador em outro núcleo e como integrante da Rede Educafro Minas desenvolve e participa de várias ações.

Frei Valter explicou que, a partir dessa experiência, a Educafro fez uma proposta à UNA para tentar angariar bolsas de estudos para os estudantes dos núcleos. A princípio, foram disponibilizadas 20 bolsas com 50% de desconto nas mensalidades. No entanto, essa redução no valor da parcela não foi suficiente para que os estudantes da Educafro pudessem arcar com os custos e se manterem na universidade, e, por isso, a UNA passou a ofertar bolsas com 100% de desconto.

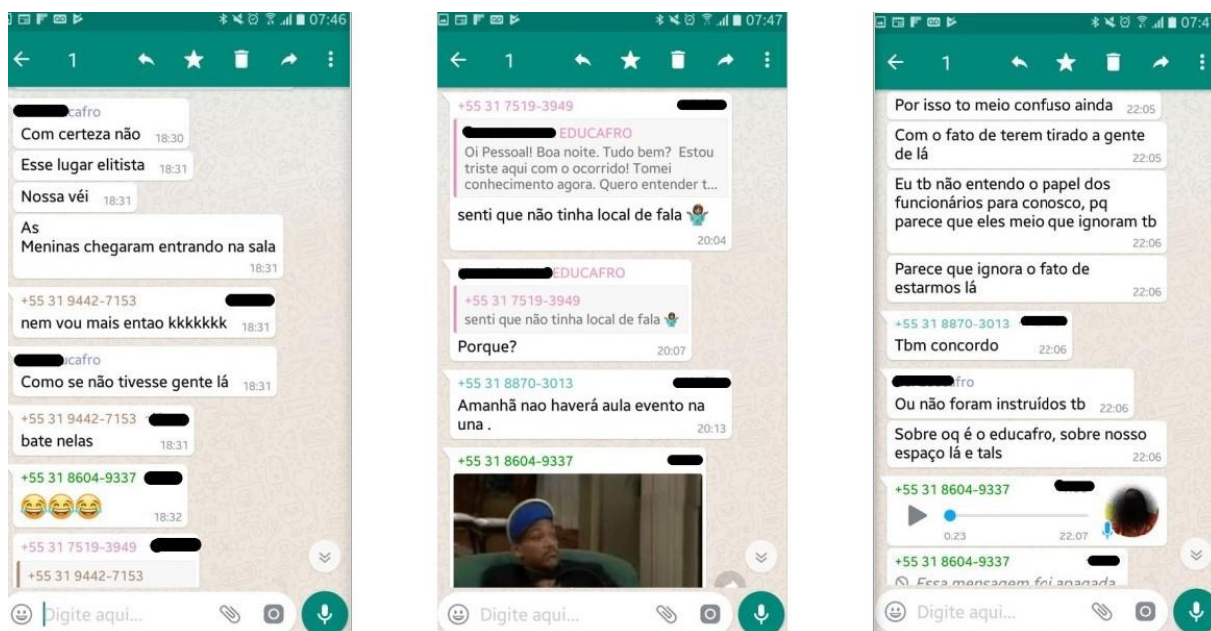
Frei Valter informou, ainda, que a parceria entre as instituições se deu por meio de outras ações, a saber: visita de um grupo de alunos da Educafro à casa de cultura da UNA para conhecer a exposição de poetas que traziam uma perspectiva feminista e falavam sobre a escravidão; realização de estágio de estudantes da UNA, mais especificamente, da área de Assistência Social na Educafro, dentre eles um estagiário trans; e concessão, em 2017, de um espaço na unidade UNA para que o núcleo Educafro Aimorés fosse aberto, mantendo-se, assim, um dos princípios estabelecidos quando do surgimento de cursinhos pré-vestibulares populares como a Educafro – o de que os cursinhos deveriam funcionar em salas de espaços institucionais já existentes. Como se vê, a parceria entre as entidades é realizada por meio de ações diversas e, a princípio, as perspectivas políticas e ideológicas da UNA e da Educafro Minas dialogavam e eram convergentes, o que não garantiu a inexistência de conflitos, conforme veremos adiante.

No primeiro semestre de 2019 – de março até agosto –, as atividades do núcleo Educafro Aimorés ocorreram na unidade UNA Aimorés e, no segundo semestre – de agosto até final de outubro –, na unidade UNI-BH Lourdes. Essa transição de um espaço para o outro aconteceu devido a divergências entre a UNA e os participantes do núcleo, com destaque para o episódio do dia 24/06/2019.

De acordo com relatos dos participantes, nesse dia alguns alunos e o professor de física, Augusto, ao chegarem ao prédio da UNA foram informados que não poderiam ter aula, em razão da sala que era reservada para as atividades do núcleo estar indisponível. Foram feitas tentativas de negociação com um dos funcionários da UNA para que outra sala fosse concedida, mas, de acordo com

relatos das pessoas do grupo que estava presente, percebeu-se que havia certo desinteresse na resolução dessa questão. Ao que tudo indica, o fato de não terem sido avisados com antecedência de que não seria possível ter aula e a maneira como a questão foi abordada institucionalmente acabou incomodando e suscitando outras discussões entre os integrantes do grupo, como pode ser visto na FIG. 3, que apresenta prints de mensagens compartilhadas entre os participantes do grupo via *WhatsApp* a respeito de como se sentiram, enquanto educandas e educandos da Educafro, no espaço acadêmico da UNA:

FIGURA 3 - Conversa via WhatsApp em grupo do núcleo Educafro Aimorés: a sala de aula reservada, mas que estava indisponível na UNA



Legenda (da esquerda para direita):

Imagem 1 (referente ao enunciado de Mateus – educando);

Imagem 2 (referente ao enunciado de Telma – educanda);

Imagem 3 (referente ao enunciado de Raíssa – educanda).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

As imagens apresentadas na Figura 3 evidenciam como a situação de cancelamento da aula gerou discussão no grupo de *WhatsApp* entre os estudantes da Educafro. Na Imagem 1, o estudante Mateus afirma que, no seu ponto de vista, a UNA é um espaço elitizado, “Esse lugar elitista”, sinalizando que existem diferenças sociais e econômicas entre os estudantes da Educafro e da UNA, que acabam impactando o modo como são vistos (ou não) pelas pessoas que frequentam o centro universitário. De acordo com Mateus, essa observação está associada ao fato de que algumas alunas da UNA entraram na

sala de aula e ignoraram a presença dos educandos nesse espaço, “As meninas chegaram entrando [...] Como se não tivesse gente lá.”

Já na Imagem 2, a estudante Telma compartilha com o grupo que se sentiu silenciada em meio à conversa com pessoas ligadas à UNA – estudantes ou funcionários: “Senti que não tinha local de fala”. E na Imagem 3, Raíssa, outra educanda, relata que parece haver certo desconhecimento da existência da Educafro por parte dos funcionários do centro universitário UNA, o que a fez perceber, também, que ela e os outros alunos da Educafro são, em certa medida, ignorados: “Eu tb não entendo o papel dos funcionários para conosco, pq parece que eles meio que ignoram tb. Parece que ignoram o fato de estarmos lá”.

Essas mensagens e conversas que aconteceram posteriormente - tanto no grupo do *WhatsApp* quanto presencialmente -, suscitaram discussões sobre outras situações. Segundo relatos de alguns alunos, quando eles entravam no prédio da UNA e se identificavam juntamente ao responsável pela catraca na portaria, percebiam que muitas vezes eram discriminados. Como pude observar, essa percepção estaria associada ao fato de os professores, estudantes e funcionários da UNA usarem um cartão de identificação, e as pessoas que faziam parte da Educafro Aimorés tinham que se apresentar para que a entrada pela catraca fosse liberada. Essa distinção feita entre um grupo e outro acabava incomodando os estudantes da Educafro porque eles percebiam certos olhares discriminatórios, ou mesmo, de desconhecimento da Educafro por parte dos funcionários e alunos da UNA, como pontuado por Mateus e Raíssa nas mensagens anteriores.

Situações como essas mostram que os estudantes se veem como pessoas que estão em uma espécie de limbo em que são incluídos no espaço acadêmico, mas, de algum modo, há a previsão de que podem ser excluídos, seja por meio de situações como as relatadas anteriormente, seja porque ainda estão em uma situação indefinida, incerta, de estudante pré-universitário. Dito de outro modo, eles estão como estudantes da Educafro na UNA, e, por isso, estão no espaço acadêmico enquanto alunos de um cursinho popular. Esses lugares sociais ocupados por eles e as tensões e conflitos que emergiram com a UNA mostram

como o grupo criou maneiras de se posicionar diante de situações que são um tanto quanto embaraçosas. Vistos como reexistências (SOUZA, A. L., 2009) por parte desses sujeitos, tais posicionamentos podem ser entendidos, também, como possibilidades de ser que foram sendo construídas e estabelecidas a partir da mobilização e do diálogo entre alunos e coordenadores, que através do compartilhamento de mensagens via *Whatsapp*, trocaram experiências e propuseram ações internas e externas com o objetivo de não permitir que outras pessoas do núcleo fossem discriminadas, ignoradas ou silenciadas.

Esse episódio propiciou que, de maneira coletiva e horizontal, estudantes, professores e coordenadores do Educafro decidissem que as aulas iriam acontecer em outro espaço - o UNI-BH - e que também fosse criada uma cartilha para explicar para as outras pessoas o projeto político-pedagógico, princípios e valores da Educafro Minas. Essa cartilha acabou não sendo criada, porque, segundo os próprios alunos do núcleo, nesse novo espaço, as pessoas, principalmente os funcionários, os tratavam de maneira mais acolhedora.

Feitas essas observações, passo a seguir a apresentar elementos relacionados ao funcionamento do núcleo Educafro Aimorés que irão auxiliar na compreensão de como esse espaço social foi sendo constituído ao longo do ano de 2019. Para tanto, os aspectos que serão destacados vão desde como as aulas aconteciam e eram organizadas, até aqueles relacionados à estrutura física onde as atividades aconteciam.

3.3.1 Espaço, organização e rotina dos trabalhos

Como apontado anteriormente, as aulas e as atividades aconteceram em dois lugares distintos. No primeiro semestre de 2019, ocorreram no prédio da unidade UNA Aimorés, localizado no quarteirão da rua Aimorés, Região Centro-Sul de Belo Horizonte, mais especificamente, no tradicional bairro de Lourdes. Essa localização parece ter influenciado o nome da unidade UNA Aimorés, o qual, por sua vez, influenciou na escolha do nome do núcleo, Educafro Aimorés, que se manteve mesmo após a mudança para o UNI-BH.

As salas de aula que eram cedidas pela UNA e pelo UNI-BH para a realização das atividades do núcleo eram relativamente pequenas, compostas por uma mesa para o professor e várias cadeiras do tipo universitárias, acolchoadas, com porta livros e suporte para escrita, as quais ficavam distribuídas em fileiras, uma atrás da outra. Os dois locais dispunham de ar condicionado, ventilador de teto, aparelho de data show e *wifi* para os estudantes, conforme será mostrado a seguir. A Figura 4 apresenta fotos da sala de aula da unidade UNA Aimorés:

FIGURA 4 - Imagens da sala de aula do núcleo Educafro Aimorés na UNA na gravação do vídeo para o jornal MGTV



- 1) Imagem do grupo junto ao educador de língua portuguesa e literatura, André;
- 2) Imagem do grupo junto ao educador André;
- 3) Imagem do grupo junto à educadora de NCC, Muxima;
- 4) Imagem das estudantes Clara e Natália conversando.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

As imagens se referem ao dia em que foi realizada a gravação do vídeo para o jornal *MGTV*, em função de a Educafro Minas ter sido vencedora do prêmio *Bom Exemplo* na categoria Educação²⁸. Nesse dia a sala estava mais cheia do que

²⁸ Esse evento foi promovido por meio de uma parceria entre o jornal *O TEMPO*, a TV Globo, a Fundação Dom Cabral e a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (Fiemg). O reconhecimento é importante porque sinaliza que a Educafro Minas tem se destacado ao longo de sua existência como um importante ator político na luta antirracista, em prol da garantia do direito à educação formal da população negra no estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7576251/>>;

em dias comuns de aula, porque houve a mobilização e a participação de estudantes, professores e coordenadores de outros núcleos.

Na Figura 5, as imagens são da sala de aula da unidade UNI-BH Lourdes:

FIGURA 5 - Imagens da sala de aula do núcleo Educafro Aimorés no UNI-BH



- 1) Imagem da aula de NCC;
- 2) Imagem da aula de literatura.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

A primeira foto (da esquerda para direita) foi tirada no dia aula de NCC, que acontecia comumente às segundas-feiras; e a segunda, no dia da aula de literatura, que acontecia às sextas-feiras. Nessas fotos é possível perceber que há uma diferença significativa no quantitativo de alunos de um dia para o outro. Segundo a coordenadora Vana, essa é uma característica comum do núcleo, e, muito possivelmente, está associada ao fato de que às sextas-feiras os alunos estão mais cansados do que nos dias anteriores devido à longa rotina semanal de trabalho e estudo.

Conforme pude apurar em conversas com os educandos em vários momentos - antes, durante e após o início e término das aulas -, a maioria trabalha durante o dia como empregada doméstica, babá, caixa de supermercado, por exemplo, e estuda no período da noite. Uma parcela desses alunos não trabalha de carteira assinada; uma parte trabalha fazendo os chamados “bicos” – sem

vínculo empregatício; e outra parcela está desempregada. Em função dessa situação, muitos alunos, frequentemente, ou assistem apenas a duas ou três aulas por semana, ou ficam semanas sem frequentar o cursinho. Uma das ações que os estudantes construíram para poder lidar com esse contexto que refletem desigualdades educacionais, históricas (GONÇALVES; SILVA, 2000), foi o empréstimo do material com conteúdos referentes a determinadas aulas para que aqueles que faltassem pudessem acompanhar e estar a par do que era discutido em sala de aula. Ações desse tipo, de natureza colaborativa, foram observadas no empréstimo dos cadernos da estudante Fátima para seus colegas, e nos registros de Telma de exercícios e atividades em uma pasta, folha por folha, ambos feitos de maneira acurada. Como veremos ao longo das análises, tais ações se tornaram cotidianas e fazem parte das relações entre práticas de letramento e personalidades da Educafro, em que há diferentes iniciativas por parte dos alunos de se ajudarem mutuamente.

Além dessas questões, essa irregularidade da presença dos alunos nas aulas também pode estar relacionada a outras questões, como, por exemplo, barreiras sociais, econômicas e raciais que são impostas a eles, as quais podem ser percebidas a partir de alguns elementos. O primeiro deles é o modo como os estudantes se deslocam até o núcleo. Ao observá-los no momento anterior e posterior às aulas, percebi que um ou outro chegava de moto; alguns vinham em veículos subsidiados pela prefeitura – mais especificamente, vans -, porque moravam em outro município (por exemplo, Jaboticatubas); outros iam embora junto com a coordenadora Vana como passageiro em seu veículo; e a maioria utilizava o transporte público, sendo que, por vezes, não possuíam recursos suficientes para custear as passagens de ônibus.

O segundo aspecto se refere ao valor da contribuição que é pedida aos estudantes da Educafro Aimorés. O valor que foi acertado e negociado entre eles foi de R\$10,00 (dez reais). Essa ajuda é direcionada para o custeio com vale transporte dos professores que são voluntários e para a compra de materiais diversos, como pincéis para escrita no quadro. Sobre esse aporte, na Aula Inaugural, Vana, coordenadora do núcleo, ressaltou que o importante é a presença dos estudantes, e, por isso, aqueles que não pudessem contribuir não

deveriam deixar de frequentar as aulas por aquele motivo, o que sinaliza que as condições socioeconômicas dos estudantes são consideradas na organização e na estruturação do núcleo.

Em síntese, nesta seção o objetivo principal foi dar uma visão geral, principalmente, da dinâmica de funcionamento do núcleo Educafro Aimorés, local onde esta pesquisa foi desenvolvida, e de como algumas questões que foram apontadas estão relacionadas às práticas de letramento e personalidades, foco da análise deste trabalho. Para isso foram abordados aspectos relacionados ao surgimento da unidade; aos valores e princípios da Educafro Minas e da Educafro Nacional a partir da análise de algumas atividades e ações dos integrantes do núcleo; das tensões que surgiram entre a parceria da Educafro Minas com o centro universitária UNA; da mudança do núcleo para a unidade UNI-BH Lourdes; das características de como é o funcionamento e a dinâmica de organização da Educafro Aimorés. As análises apresentadas mostraram como os participantes interagem uns com os outros, como determinadas normas e regras são negociadas por eles e como o grupo lida com adversidades e interdições sociais, econômicas e raciais que fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas que frequenta as aulas no cursinho. É possível inferir que essas características mais gerais do núcleo Educafro Aimorés são evidências relevantes que nos auxiliam a compreender significados de ser um educando da Educafro dentro de um espaço universitário de uma instituição privada, a partir da perspectiva dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa.

Para ampliar a compreensão de como as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes da Educafro Aimorés contribuem para a construção das personalidades desses sujeitos, no próximo capítulo examino o evento de letramento, Aula Inaugural, que representa o início das atividades acadêmicas no núcleo e é, também, o ponto de partida analítico de uma série de elementos que serão examinados neste trabalho.

4 A AULA INAUGURAL COMO INÍCIO DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM 'PENSAR A EDUCAÇÃO DIFERENTE' NA EDUCAFRO AIMORÉS

[Ana] Explica que tem o Enem, mas que a Educafro Minas pensa a educação diferente. (Excerto do diário de campo da Aula Inaugural de Ana, coordenadora do núcleo Águia).

A epígrafe que abre este capítulo foi retirada das notas de campo registradas durante a Aula Inaugural, marco do início do ano acadêmico no Núcleo Aimorés da rede Educafro em 11/03/2019. A nota representa um trecho da fala de Ana aos estudantes que estavam ingressando nessa instituição educacional e constitui um *rich point* (AGAR, 1986, 1999) que me levou ao seguinte questionamento: o que caracterizaria, na perspectiva dos coordenadores, professores voluntários e estudantes da Educafro, esse *pensar a educação diferente*? Neste capítulo, justifico a escolha da Aula Inaugural como ponto de partida analítico e explico a lógica de investigação implementada para análise das notas de campo referentes a esse evento que representa o começo das atividades acadêmicas da Educafro Amorés no ano de 2019. Em seguida, apresento uma visão panorâmica desse evento produzida a partir do mapeamento da interação entre os participantes ao longo do tempo de duração dessa Aula Inaugural.

A escolha da Aula Inaugural como ponto de partida analítico se deve a alguns pressupostos. O primeiro deles é a compreensão de que uma *aula inaugural* pode ser vista como um rito de passagem (GENEP, 2011; APPEL-WARREN, 2014). Conforme propôs Castanheira (1991, 1992), em seu estudo sobre o processo de entrada de crianças no ensino fundamental, o primeiro dia de aula pode ser compreendido como um rito de passagem por apresentar semelhanças com diversos momentos característicos, tanto de sociedades culturalmente distintas das nossas como de nossa própria sociedade, que são estudados pela Antropologia. Ao se apoiar em Genep (1978), Castanheira propõe que

tais rituais [ritos de passagem] celebram os momentos de transição vividos pelos sujeitos, demarcando sua saída ou entrada nos diversos lugares que compõem a vida social. Genep (1978, p. 41) define ritos de passagem utilizando-se de

uma metáfora. Ele compara a sociedade a uma casa, com os rituais sempre demarcando seus quartos, salas e varandas, por onde circulam os grupos e as pessoas em sua trajetória social (CASTANHEIRA, 1991, p. 189).

Em concordância com Castanheira, argumento que a Aula Inaugural realizada para a abertura de mais um ano acadêmico na Unidade Aimorés da Educafro demarca uma transição na vida dos estudantes que ingressam no que se constitui um novo espaço de formação para eles. Vale destacar que o nome dado pelos participantes do grupo a esse evento – Aula Inaugural – é uma nomeação que enfatiza a natureza de iniciação de novos estudantes que adentram aquele espaço pela primeira vez ou àqueles que a ele retornam para mais um ano de estudos.

O entendimento da Aula Inaugural como um rito de passagem vai ao encontro de argumentos apresentados por Castanheira, Green e Dixon (2007) de que, desde os primeiros momentos, atores sociais iniciam a (re)construção de normas e expectativas, papéis e relações, direitos e deveres para a participação em um determinado grupo social (por exemplo, em uma turma escolar, em um grupo de determinado movimento social). De acordo com Green e Wallat (1981), esses momentos iniciais trazem consequências significativas para as atividades futuras do grupo e dos indivíduos que dele participam ao constituírem um horizonte referencial para o estabelecimento de formas de conhecer, ser e agir em contextos locais. Essas autoras argumentam ainda que, a partir dessa perspectiva, uma turma escolar de qualquer nível de ensino deve ser compreendida como uma *cultura em construção*²⁹ (CASTANHEIRA, 1991, 2000; YEAGER, 2003). Os autores Collins e Green (1992), Green e Harker (1982) e Green e Meyer (1991) explicam que membros de uma turma (professores, estudantes e outros) (re)constroem, localmente, maneiras *padronizadas* de engajamento uns com os outros, momento a momento de suas interações cotidianas. Nessa perspectiva, Castanheira (2000) argumenta³⁰:

²⁹ No original: *a culture in the making* (CASTANHEIRA, 1991, 2000; YEAGER, 2003).

³⁰ No original: "These patterned ways of interacting and communicating with each other in urn leads to a particular way of doing and ways of knowing (Fernie, Davies, Kantor, & McMurray, 1993; Green & Dixon, 1993; Lemke, 1990) and to the construction of common knowledge (Edwards & Mercer, 1987), cultural models (Gee & Green, 1998), and frames

Essas maneiras de interagir e comunicar uns com os outros, por sua vez, levam a maneiras particulares de agir e maneiras de conhecer (Fernie, Davies, Kantor, & McMurray, 1993; Green & Dixon, 1993, Lemke, 1990) e a construção de conhecimentos compartilhados (Edwards & Mercer, 1987), modelos culturais (Gee & Green, 1998), e enquadres referenciais (SBCDG, 1995) que guiam a interpretação e a participação no grupo. (CASTANHEIRA, 2000, p. 54, tradução nossa)

Dessa forma, apoiada nos argumentos apresentados, entendo que, desde os primeiros momentos em que a vida de um grupo social se estabelece, dá-se início à construção de uma cultura local, caracterizada por enquadres referenciais que guiam a participação de seus membros nas atividades a serem desenvolvidas, incluindo atividades concernentes às práticas sociais de letramento (STREET, 1984, 2012), que são foco deste estudo. Partimos do pressuposto de que práticas de letramento são socialmente e culturalmente situadas e que as pessoas participam de eventos de letramento orientadas por modelos culturais, enquadres referenciais que orientam a participação nesses processos. Assim, ao examinarmos o que foi dito e realizado pelos participantes da Aula Inaugural, buscamos conhecer elementos constitutivos da cultura local que estão imbricados e dotam de significados as práticas de letramento nesse contexto.

As considerações apresentadas acima referentes à noção de rito de passagem e ao entendimento de uma turma escolar como uma cultura em processo de construção me levaram à decisão de examinar a interação estabelecida entre participantes do grupo observado durante a Aula Inaugural. Assim, neste capítulo, busco, por meio desse exame, conhecer aspectos constitutivos de maneiras particulares de agir e maneiras de conhecer e os enquadres referenciais (SBCDG, 1995) que guiam a interpretação e a participação do grupo na construção de práticas de letramento e personalidades desenvolvidas na Educafro Aimorés ao longo ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

of reference (SBCDG, 1995) that guide the interpretation of and participation in the group.” (CASTANHEIRA, 2000, p. 54).

As notas de campo referentes à Aula Inaugural foram os únicos registros feitos nesse evento, pois ainda não se havia obtido autorização dos novos estudantes para realização de filmagens. Sabe-se do valor das notas de campo para uma pesquisa de natureza etnográfica e, paradoxalmente, dos seus limites resultantes das condições de sua produção (por exemplo, dificuldades em registrar de maneira concisa ações que ocorrem simultaneamente, pouca experiência em fazer registros dessa natureza). Buscando lidar com esse paradoxo para que não perdêssemos um conjunto de informações relevantes para este estudo, me apoiei na contribuição dos autores Emerson, Fretz e Shaw (1995) e Agar (2008) para desenvolver uma lógica de análise desses registros. A lógica analítica que desenvolvi a partir da contribuição desses autores será apresentada a seguir.

4.1. Notas de campo: a construção de uma abordagem analítica

Agar (2008) afirma que as notas de campo são registros relevantes para pesquisas qualitativas e de abordagem etnográfica, em função da complexidade de questões que são examinadas a partir dos registros feitos no diário de campo. No caso do evento Aula Inaugural, que será analisado neste capítulo, esses registros ganharam ainda mais importância, tanto porque foram os únicos realizados nesse dia, quanto porque são registros detalhados que evidenciam o que foi discutido em sala de aula: quem estava falando, quais temas foram eleitos pelos participantes e como foram abordados, em qual ordem as coisas aconteceram, dentre outros aspectos. Além disso, foi através da análise desses registros que identifiquei, desenvolvi e modifiquei temas e argumentos analíticos mais amplos.

Orientada pelos pressupostos teóricos de Emerson, Fretz e Shaw (1995) e Agar (2008), que serão melhor discutidos adiante, apresento como a análise sistemática e a interpretação dos registros realizados na Aula Inaugural foram exploradas, possibilitando identificar, elaborar e refinar os *insights* analíticos e o próprio tratamento das notas de campo.

Emerson, Fretz e Shaw (1995) afirmam que pesquisas que adotam uma abordagem etnográfica operam de maneira indutiva por meio da escrita de notas de campo que refletem o significado dos eventos e das experiências em um contexto específico.

Nas notas de campo da Aula Inaugural havia uma quantidade grande de ideias, *insights* e de conexões sobre o que tinha acontecido dentro da sala de aula no dia em que os participantes do núcleo Educafro Aimorés se encontraram pela primeira vez, com detalhes sobre ações que foram discursivamente construídas nesse evento, essenciais para a compreensão da história que estava sendo contada. Diante disso, em um primeiro momento, ao fazer estritamente a leitura do diário de campo, parecia que não havia uma lógica no que tinha sido registrado, e, ao tentar fazer relações entre uma nota e outra, a sensação era de que eu estava fazendo um grande esforço para compreender o que havia sido dito e compartilhado entre os participantes do grupo. Ao passar por dois ou três conjuntos de notas, os temas abordados pelos participantes me pareciam diversos e aleatórios e, por isso, tive a impressão de que os registros feitos por mim estavam desorganizados.

Para Agar (2008), há algumas questões que precisam ser consideradas ao examinar as anotações do diário de campo, as quais foram consideradas por mim ao longo das análises. Uma delas é a questão de a memória do etnógrafo ser falha, já que as notas de campo são escritas em um determinado momento e analisadas em outro, posterior ao registro dos acontecimentos, o que pode gerar um lapso entre uma e outra informação registrada. Ter consciência dessa questão foi importante para que eu ficasse atenta a um movimento analítico que fiz reiteradas vezes. Por ter estado em campo durante oito meses, ter trabalhado como professora voluntária no núcleo e, no caso dos registros da Aula Inaugural, tê-los lido e relido várias vezes, eu tentava preencher espaços que considerava vagos entre uma nota e outra, porque entendia que havia algo escondido nas anotações, como se tivesse que “adivinhar” o que os participantes queriam ou pretendiam dizer para que a análise que estava desenvolvendo sobre determinado tema cultural fizesse sentido. Nesse processo de construção dos dados, o esforço em fazer determinadas conexões entre o que os participantes

havam dito e o que havia sido registrado era grande, e as tensões eram muitas, já que, de um lado, se sobressaía a perspectiva ética, da pesquisadora, e de outro, a busca pela perspectiva êmica, dos participantes do grupo.

Buscando identificar o que era significativo para o grupo, passei a considerar a seguinte indagação proposta por Emerson, Fretz e Shaw (1995): por que determinado elemento foi incluído nos registros do diário de campo? Esse questionamento foi importante para que, enquanto pesquisadora, eu pudesse refletir sobre os possíveis significados que foram atribuídos pelos membros do grupo às ações nos eventos e se esses significados seriam parecidos, ou não, com os que haviam sido registrados nas anotações do diário de campo. Foi necessário, então, encontrar um equilíbrio entre a compreensão de que o que estava registrado nas notas de campo já era uma interpretação etnográfica do que havia sido significativo para mim, considerando o momento da escrita das notas em sala de aula, e, também, o que havia sido significativo para o grupo que estava sendo analisado. E ainda, ao escrever as notas de campo, o meu foco estava direcionado para um ou outro acontecimento, e, concomitantemente, enquanto fazia os registros no diário de campo, uma série de outras coisas aconteciam ao mesmo tempo. Diante disso, Agar (2008) sugere que seria interessante focalizar mais na compreensão dos tópicos das notas de campo, no que estava registrado nas anotações, do que, por exemplo, tentar preencher lacunas entre uma nota e outra. Foi a partir dessas reflexões que direcionei meu olhar para o que estava escrito nas notas de campo, o que mudou significativamente a compreensão do que estava acontecendo em sala de aula.

Outro aspecto relevante apontado por Emerson, Fretz e Shaw (1995, p.145, tradução nossa) é que, para desenvolver um procedimento analítico que possa elucidar questões que estão subjacentes aos registros das notas de campo, é importante que o etnógrafo realize “uma leitura analítica de suas anotações de campo com um olhar para elas como se tivessem sido escritas por estranhos”³¹. Em um primeiro instante, fazer a leitura das notas de campo linha por linha e

³¹ “To undertake an analytically motivated reading of one’s fieldnotes requires the ethnographer to approach her notes as if they had been written by a stranger.”

tentar imaginar que um estranho as havia escrito foi difícil, porque eu tinha a sensação de que já conhecia o que estava ali registrado. Porém, esse exercício analítico fez com que, em certa medida, eu me distanciasse dos registros para que, em um momento posterior, começasse a perceber que havia uma série de questões implícitas nas anotações. Nesse processo, considerei algumas questões analíticas de cunho etnográfico:

O que as pessoas estão fazendo? O que elas estão tentando realizar? Como, exatamente, elas fazem isso? Que meios e/ou estratégias específicas elas usam? Como os membros de um determinado grupo social falam, caracterizam e entendem o que está acontecendo? Quais suposições eles estão fazendo? O que eu vejo que está acontecendo ali? O que eu aprendi com essas notas? Por que eu as incluí?³². (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995, p. 146, tradução nossa).

Segundo os autores, essas questões refletem e promovem várias considerações específicas que ligam a abordagem etnográfica e a escrita das notas de campo e dão prioridade para os *processos* mais do que para as *causas* ou motivações internas, por exemplo. Especificamente, priorizar a compreensão dos processos significa responder a questões que identificam o que está acontecendo e em qual ordem as coisas aconteceram, mais do que responder a questões sobre por que determinadas respostas causam ou produzem determinados resultados.

Emerson, Fretz e Shaw (1995) ressaltam que essas questões possibilitam direcionar a atenção do etnógrafo para o que é ordinário, banal, mais do que olhar apenas para um determinado aspecto ou um evento excepcional. E, ainda, essas indagações ajudam a compreender os significados e os pontos de vistas dos participantes, como eles veem e experienciam determinados eventos, o que eles veem como importante e significativo e como eles descrevem, classificam, analisam e avaliam as suas ações e as dos outros participantes do evento.

³² “What are people doing? What are they trying to accomplish? How, exactly, do they do this? What specific means and/or strategies do they use? How do members talk about, characterize, and understand what is going on? What assumptions are they making? What do I see going on here? What did I learn from these notes? Why did I include them?”.

Partindo do princípio de que os registros das notas de campo representam o que estava acontecendo dentro da sala de aula (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995), optei por realizar a codificação sistemática das anotações que foram feitas. Conforme será apresentado a seguir no Quadro 8, a finalidade era combinar uma leitura atenta das notas com outros procedimentos para codificá-las, analiticamente, em uma base contínua, linha por linha, considerando a sequência de como os registros haviam sido feitos. As notas iniciais escritas em campo foram, então, codificadas para que, posteriormente, fossem elaborados *insights* e análises por meio de notas teóricas. O objetivo desse procedimento é tentar reconstituir o que havia acontecido durante a Aula Inaugural, bem como esclarecer e conectar temas culturais e categorias analíticas.

Com as proposições de Emerson, Fretz e Shaw (1995) e de Agar (2008) em mente, organizei as notas de campo em um quadro composto por várias colunas, até que a codificação não parecesse gerar novas ideias, temas ou problemas, para além do que havia sido registrado. Apresento, no Quadro 8 a seguir, uma reprodução de como esse procedimento analítico foi elaborado:

QUADRO 8 - Critérios analíticos considerados para o exame linha por linha das notas de campo

Critérios analíticos	Descrição dos critérios	Exemplo da codificação de uma nota de campo
Linhas	Enumeração das notas de campo.	Linha 7.
Participantes identificados nas notas de campo	Identificação nas notas de campo de quem estava falando.	Lucas
Notas de campo	Registro das notas de campo da maneira como foram escritas.	Fala que aqui é um espaço de construção.
Descrição das notas de campo	Explicação do que foi escrito nas notas de campo, com acréscimo de informações que poderiam estar implícitas.	Explicação de Lucas de que aqui (na Educafro) o espaço é de construção.
Tópico analítico	Observações e questões que foram surgindo no processo de análise das notas de campo.	Seria construção de que e como? Ao que parece, é o anúncio de que o espaço da Educafro é de construção, e que esse espaço será discutido mais adiante. Não tenho muito elementos para fazer uma análise mais profunda. Associo a fala de Lucas com o chamamento dos alunos feito logo em seguida. Esse chamamento, ao que parece, é para os estudantes fazerem parte da construção do espaço da Educafro.
Subtema	Identificação dos subtemas que emergiram a partir da análise das notas de campo.	A Educafro é um espaço de construção.
Tema	Identificação dos temas culturais que emergiram a partir da análise das notas de campo.	A discussão sobre a noção de espaço na Aula Inaugural.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2022.

A análise que foi desenvolvida a partir do Quadro 8 possibilitou a identificação de uma série de aspectos que estavam, inicialmente, invisíveis, bem como permitiu o exame de questões subjacentes ao que havia sido registrado. E, em um momento posterior, contribuiu para que eu pudesse desenvolver argumentos analíticos mais vigorosos a partir da análise e da interpretação das notas de campo sistematizadas na codificação linha por linha. Essa etapa, portanto, foi essencial para a análise que eu propus fazer neste capítulo.

De acordo com o Quadro 8, a primeira coluna (Critérios analíticos) apresenta os sete critérios que foram considerados para desenvolver a análise das notas de campo linha por linha. Partindo da premissa de que não existe uma única maneira de analisar as notas de campo, já que isso depende da maneira como os dados foram registrados, para identificar as fronteiras entre uma nota e outra, destaquei dois aspectos que foram considerados: o modo e a ordem como as anotações foram escritas; e a perspectiva de que os dados nunca são puros, ou seja, a teoria está entranhada em todo o processo de construção dos dados – antes, durante e posterior à entrada do pesquisador em campo (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2001).

Seguindo a ordenação dos critérios analíticos apresentada no Quadro 8, de cima para baixo, as linhas foram enumeradas de acordo com a sequência dos registros das notas de campo que representam, também, a sequência em que o evento aconteceu. Para estabelecer onde é o início e o fim de uma nota, além do segundo critério (Participantes identificados nas notas de campo), considerei a pontuação que foi utilizada na escrita dos registros. A partir das convenções de transcrição de Marchuschi (2003), utilizadas também para fazer as transcrições dos áudios e vídeos nesta pesquisa, fiz algumas adaptações, considerando que os registros analisados eram textos escritos no diário de campo:

QUADRO 9 - Convenções de pontuação para a codificação das notas de campo

Convenções para a codificação das notas de campo	Descrição
Sinais de convenção ortográfica	<p>Vírgula (,): pequena interrupção no enunciado.</p> <p>Ponto final (.): interrupção ou mudança de enunciado.</p> <p>Dois pontos (:): introdução de uma explicação.</p> <p>Ponto de interrogação (?): representação de dúvida ou pergunta no enunciado.</p> <p>Ponto de exclamação (!): representação de surpresa, espanto ou admiração no enunciado.</p> <p>Parênteses (()): esclarecimento de alguma ideia, palavra ou enunciado.</p> <p>Ponto e vírgula (;): pequena interrupção no enunciado.</p> <p>Aspas (""): marcação da representação da fala de um participante.</p> <p>Travessão (-): pequena interrupção no enunciado ou esclarecimento de alguma ideia, palavra ou enunciado.</p>
Letra maiúscula	Representação de ênfase em um determinado enunciado.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Marchuschi (2003), 2021.

Em relação às convenções de pontuação adotadas para a análise das notas de campo, destaco que os sinais de pontuação, exceto os parênteses e as aspas, foram entendidos como o final de enunciado de uma nota de campo, ou seja, indicavam a mudança da numeração da linha referente à nota. E ainda, a decisão de fazer a codificação das notas de campo desse modo se deu em função de a própria escrita do texto orientar sintática e semanticamente a leitura dos registros.

O outro critério analítico apresentado no Quadro 8 foi “Descrição das notas de campo”. No processo de análise das notas de campo, esse elemento foi importante para que eu pudesse extrapolar o que estava escrito nas notas, tentar compreender quais informações estariam implícitas no registro das interações entre os participantes, e, com isso, conseguir fazer relações bem fundamentadas a partir do que estava registrado no diário de campo. Nessa mesma direção, e de maneira complementar, o item “Tópico analítico” possibilitou a explicitação e

a reflexão sobre várias questões que surgiam à medida que a análise estava sendo desenvolvida.

Por fim, os tópicos, “Subtema” e “Tema”, indicados no Quadro 8, foram definidos como subtemas e temas que emergiam conforme a análise se desenvolvia e outras colunas do quadro eram preenchidas. Esse foi um processo “dinâmico, que [envolveu] uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. [...] [considerando que] questões são propostas, redefinidas e revisadas” (GREEN; DIXON; ZARHALICK, 2005, p. 47). E ainda é um processo que requer a construção e a elaboração de temas analiticamente interessantes, tanto no que diz respeito à conexão entre as notas de campo que inicialmente parecem não estar juntas, quanto em relação ao delineamento de subtemas que se distinguem dentro de um tópico mais amplo (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995).

Outro procedimento analítico adotado foi o exame da recorrência dos temas culturais na Aula Inaugural. Conforme Emerson, Fretz e Shaw (1995) apontam, a frequência de uma questão ou de um determinado acontecimento é apenas uma das dimensões da análise. No caso desta pesquisa, alguns temas foram ignorados, tendo em vista a questão central que orienta este trabalho, qual seja: compreender as relações entre práticas de letramento e personalidades estabelecidas entre os participantes do núcleo Educafro Aimorés. Ressalto, ainda, que a identificação dos temas culturais que emergiram na Aula Inaugural foi feita através da compreensão e da análise das notas de campo, e, também, do mapeamento desse evento.

De acordo com o Emerson, Fretz e Shaw (1995), e conforme mostrado anteriormente, o processo de codificação das notas de campo envolve uma série de ações que acontecem concomitantemente e pode ser compreendido como um movimento analítico constante de ler e reler os dados, em que a escolha de um determinado excerto como relevante, rico ou revelador acarreta o retorno à codificação e às notas, bem como à revisão dessa relevância, de modo que haja a saturação dos fragmentos e das partes das notas de campo. Nesse ínterim, um tema pode virar um subtema, e o pesquisador precisa estar atento aos

detalhes das notas de campo, entendidos, aqui, como essenciais para a reconstituição do que acontece em um determinado evento. Ademais, ao identificar que uma nota é similar à outra, é preciso refletir sobre no que elas se diferenciam ou são parecidas, bem como verificar se irá surgir algo novo e qual é a relação entre as notas que estão sendo analisadas. Importa destacar que, em busca de compreender o que está acontecendo no evento, todas as notas devem ser analisadas, independentemente se serão usadas ou não. Um exemplo para ilustrar esse processo de constituição de um tema encontra-se no Quadro 10:

QUADRO 10 - Exemplificação do tema, subtema e subtópicos

Tema
A discussão sobre a noção de espaço na Aula Inaugural
Subtema
A Educafro é um espaço de construção
Subtópicos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Está explicando o que é a Educafro, 2. o funcionamento, 3. a dinâmica do cursinho. 4. Fala que aqui é um espaço de construção.

Fonte: Elaborada pela própria pesquisadora, 2022.

Em um primeiro momento, o subtema “A Educafro é um espaço de construção” foi identificado como um tema, e, após reanalisar, exaustivamente, linha por linha as notas de campo, fazer observações interpretativas escritas, principalmente, na coluna de “Tópico analítico” (Quadro 8), dentre outras ações, o subtema foi redefinido e passou a fazer parte do tema mais amplo, “A discussão sobre a noção de espaço na Aula Inaugural”. Esse procedimento analítico foi feito com todos os enunciados registrados das notas de campo, fazendo com que eu me atentasse para as diferentes perspectivas sobre um mesmo tema.

Os procedimentos analíticos sobre as notas de campo descritos até aqui contribuíram, significativamente, para a identificação dos temas que emergiram na Aula Inaugural a partir das interações entre os participantes e, conseqüentemente, para a compreensão das práticas de letramento que estavam sendo construídas pelo grupo analisado. Assim como Castanheira (2000), busquei, então, compreender como os fragmentos dos registros

analisados contrastavam, convergiam ou divergiam e contribuíam para saber que tipo de informação seria relevante para entender a natureza da vida cotidiana dos participantes do núcleo Educafro Aimorés.

Vale ressaltar que no processo de análise das notas surgiram tensões entre a construção dos argumentos analíticos e os significados locais. Sobre isso, Atkinson (1990) destaca que a “força persuasiva” de um texto deriva da interação entre um caso concreto e o comentário discursivo e argumentativo do pesquisador. Ressalta, ainda, que para criar tal texto, o etnógrafo deve definir a relevância ou não dos acontecimentos locais que ocorrem em um determinado evento, de modo que eles estejam relacionados com as questões analíticas que estão sendo propostas. Simultaneamente, o pesquisador deve permanecer sensível a como as reformulações podem distorcer os significados que os participantes do grupo deram para tais acontecimentos. Atentando-me a essa orientação teórica apontada por Atkinson, foi possível identificar os temas culturais da Aula Inaugural com base no desenvolvimento de uma argumentação mais precisa, do ponto de vista analítico, a respeito desse evento e a partir do que foi registrado nas notas de campo. E, para dirimir as tensões que emergiram ao longo do processo analítico, sempre que necessário, retornei ao quadro de análise das notas de campo linha por linha para poder verificar se o argumento analítico que estava sendo proposto alterava ou não os significados que os participantes do grupo haviam dado para os acontecimentos no evento Aula Inaugural.

Fundamentada nas concepções teóricas de Emerson, Fretz e Shaw (1995), propus, então, a criação de um quadro analítico a fim de poder trabalhar os excertos das notas de campo. Apresento, a seguir, o modelo do quadro analítico que é composto pelos seguintes elementos:

QUADRO 11- Modelo do quadro analítico dos excertos das notas de campo

Aspectos analisados	Definição
Nota de campo	Registro da fala dos participantes da maneira como foi escrito no diário de campo, com acréscimo de algumas informações entre colchetes para auxiliar na leitura dos excertos.
Ponto analítico	Destaque do ponto analítico da nota de campo que será analisada.
Informações contextuais	Informações sobre quem, o quê, quando, onde e como os excertos foram registrados nas notas de campo.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Emerson, Fretz e Shaw (1995), 2022.

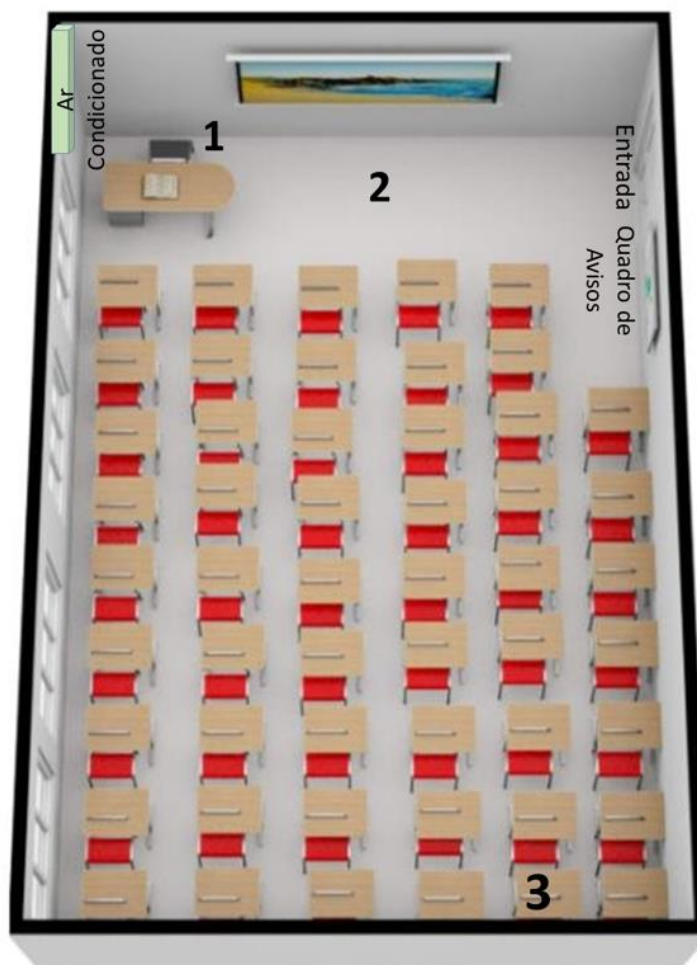
Esse quadro permitiu o desenvolvimento do que Emerson, Fretz e Shaw (1995) denominaram como narrativa temática: escrita sobre um determinado tema ou sobre uma questão geral que estivessem relacionados com a história etnográfica do evento Aula Inaugural. Assim como sugerem esses autores, parti da premissa de que uma determinada teoria ou tese preexistente não determinou, diretamente, o que os trechos analisados iriam revelar. Pelo contrário, o trabalho analítico pautou-se na retomada constante da codificação linha por linha dos dados, dos trechos que foram considerados relevantes e dos pontos analíticos, de modo que, juntos, eles movimentaram a narrativa etnográfica que será apresentada. Por fim, interessa ressaltar que esse processo estabelece uma tensão criativa entre os excertos e as análises, permitindo, assim, evidenciar e revelar uma narrativa etnográfica, bem como aprofundar a compreensão do que ela representa para os participantes do grupo, a partir de uma perspectivaêmica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK; 2005; BLOOME, 2012).

4.2 Aula Inaugural uma visão panorâmica

A *Aula Inaugural* contou com a participação de 49 pessoas, dentre elas: 42 alunos (novatos e ex-estudantes), três professores voluntários, duas coordenadoras de núcleos, o coordenador da Educafro Minas e eu, que me apresentei para o grupo como pesquisadora.

Ao entrar na sala de aula nesse dia, cumprimentei, rapidamente, acenando a cabeça ao olhar para Lucas, à época, o coordenador da rede Educafro Minas, e para Ana, coordenadora do núcleo Águia que também pertence à rede, com quem havia feito o primeiro contato para desenvolver a pesquisa nesse espaço. Sentei-me na última fileira ao fundo da sala e comecei a fazer as anotações no diário de campo. Na Figura 6 tem-se uma reprodução do espaço físico em que o evento ocorreu:

FIGURA 6 -representação do espaço físico do evento Aula Inaugural



Legenda

1. Mesa do professor – local onde os participantes que não estavam falando permaneciam ao redor, de pé ou assentados;
2. Centro da sala – local onde os ex-estudantes convidados a darem seus testemunhos, os professores voluntários e os coordenadores permaneciam enquanto falavam para todo o grupo;
3. Fundo da sala – local onde permaneci durante o evento.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2022.

A Figura 6 representa a organização espacial e o lugar ocupado pelos participantes do grupo durante a Aula Inaugural. Os coordenadores, os professores voluntários e os cinco ex-alunos da Educafro que foram convidados para darem seus *testemunhos* permaneceram à frente do restante do grupo (posições 1 e 2 da Figura 6). Desse grupo, aqueles que estivessem falando ficavam de pé e os outros ficavam assentados nas carteiras das primeiras fileiras ou mais afastados do centro da sala. Já os estudantes novatos e os ex-estudantes que retornavam à Educafro para mais um ano de estudo permaneceram a maior parte do tempo assentados nos lugares que não estão marcados na Figura 6.

Dentro da sala de aula, havia um quadro de aviso (à direita da Figura 6) sem nenhuma informação, o qual não foi preenchido ou utilizado nas aulas e atividades desenvolvidas posteriormente. Havia, também, imagens coladas nas paredes que anunciavam regras da UNA, a instituição educacional que, conforme informado no capítulo 3, cedia o espaço para a Educafro. Em relação às regras estabelecidas pela UNA para os seus estudantes (por exemplo, proibição do uso do celular e proibição de fazer lanche dentro da sala de aula), importa destacar que elas continuavam expostas em cartazes no espaço utilizado pelos participantes da Educafro, embora não necessariamente se aplicassem a eles. Durante as aulas, os estudantes usavam o celular para diferentes tarefas: realizar pesquisa sobre algum tema específico, acessar arquivos enviados pelos professores, fotografar a lousa com registros feitos pelos professores etc. Essa permissão para o uso do celular pode ser vista como um reconhecimento da autonomia desses estudantes em relação a esse tipo de demanda no decorrer das aulas.

4.2.1 Mapa de Eventos Interacionais da Aula Inaugural

No Quadro 12, a seguir, apresento o *Mapa de Eventos da Aula Inaugural*, que representa o fluxo das interações estabelecidas entre os participantes nesse encontro organizado para a recepção de estudantes novatos e de ex-alunos que retornavam à Educafro para mais um ano no núcleo. Esse mapa de eventos, elaborado com base em discussões feitas por Castanheira (2000) e Bloome et

al. (2005), visa a representar e possibilitar uma análise do fluxo contínuo das ações e interações estabelecidas por participantes do núcleo Educafro Aimorés e a identificar temas culturais que foram recorrentes nas falas desses sujeitos. Pretendo, com isso, tornar visíveis princípios culturais que delinearão um horizonte referencial para participação das pessoas do grupo que estava sendo observado.

Apresento, inicialmente, uma visão geral da organização desse mapa de eventos, e passo, em seguida, a tecer considerações sobre o que sua análise me permitiu conhecer sobre alguns padrões interacionais estabelecidos pelos participantes do grupo ao longo desse primeiro encontro.

A primeira coluna à esquerda do Quadro 12, *Tempo*, registra o início e o fim de Subeventos (indicados na quinta coluna da esquerda para a direita). A fronteira entre esses subeventos foram identificadas a partir de dois elementos: (i) mudanças na configuração espacial do grupo, ou seja, mudanças no modo como os participantes do evento se organizaram espacialmente para desenvolver suas atividades (BLOOME *et al.*, 2005; CASTANHEIRA, NEVES, GOUVÊA, 2013); e (ii) mudanças de tópicos conversacionais indicados na segunda coluna da esquerda para a direita, denominada *Tópicos Conversacionais*. Optei pelo uso do gerúndio ao registrar os tópicos conversacionais para dar ênfase à ação dos participantes que elegeram abordar tais tópicos (e não outros) durante esse primeiro encontro.

Na coluna subsequente, *Participantes*, foram identificados os nomes dos participantes que falaram no decorrer de cada subevento. Logo após, na quarta coluna, *Espaço Interacional*, foi apontado o modo como os participantes se posicionaram e se organizaram uns em relação aos outros no decorrer das interações estabelecidas no espaço social do núcleo. E na última coluna, *Evento*, registra-se, então, a unidade interacional mais ampla considerada nessa análise, a Aula Inaugural, resultante do fluxo de subeventos construídos interacionalmente pelos participantes do grupo.

QUADRO 12 - Mapa de eventos na Aula Inaugural

Tempo	Tópicos conversacionais	Participantes	Espaço Interacional	Subeventos	Evento
19h10 às 19h36 (26')	explicando o que é a Educafro anunciando que a Educafro é um espaço de construção chamando os alunos para fazerem parte do núcleo	Lucas	CG	Educafro na perspectiva dos coordenadores (Parte 1)	Aula Inaugural
	anunciando que a Educafro considera o Enem, mas pensa a educação diferente destacando que a Educafro se orienta pelo tripé de valores: negritude, cultura e cidadania explicando que a Educafro surgiu no Rio de Janeiro a partir da perspectiva do movimento negro	Ana			
	questionando a finalidade do espaço da Educafro respondendo à questão e afirmando que o espaço da Educafro não deveria existir. afirmando que a existência da Educafro está relacionada às desigualdades sociais, econômicas e de gênero e ao fato de o ensino médio não ter dado conta de determinadas questões citando vários temas que serão discutidos na Educafro: genocídio da população negra, escola sem partido, transfeminismo, subalternidade, afrofuturismo, etc. citando o outro tripé de valores da Educafro: a autogestão ou o voluntariado de mão dupla	Lucas			
	comparando o espaço do núcleo Educafro Aimorés na UNA com o de outras unidades enfatizando a importância de os estudantes da Educafro ocuparem o espaço da UNA citando o tripé de valores da Educafro: negritude, cultura e cidadania informando que é pedido aos estudantes uma contribuição mensal para ajudar com os custos do núcleo	Vana			
	comunicando que a Educafro Minas organiza três encontros anuais: Encontro de Núcleos; Encontro de NCC; Fórum da Rede Educafro Minas explicando que a sede da rede Educafro Minas é em Belo Horizonte comunicando que a apostila de NCC chegaria na semana seguinte	Lucas, Vana e/ou Ana			
	destacando que a Educafro é um espaço afetivo e que tem amigos. comunicando que convidou alguns amigos da Educafro para darem seus testemunhos	Vana			
	comunicando para o grupo que às vezes não tem aula porque os estudantes são convidados para participarem de manifestações sociais e políticas	Lucas			

Legenda: CG: Coordenadores falam para o grupo na Aula Inaugural; EXEG: Ex-estudantes falam para o grupo na Aula Inaugural; ENEG: Estudantes novatos e ex-alunos falam para o grupo na Aula Inaugural; PVG: Professores voluntários falam para o grupo na Aula Inaugural; TG: Todo o grupo.

Quadro 12 – Mapa de eventos na Aula Inaugural

(Continuação)

Tempo	Tópicos conversacionais	Participante	Espaço Interacional	Subeventos	
19h37min às 20h2min (25')	<p>apresentando-se para o grupo a partir do nome</p> <p>destacando aspectos sobre sua condição socioeconômica antes de ingressar na Educafro.</p> <p>criticando que o Enem é um exame que mais separa do que agrega</p> <p>destacando que a experiência na Educafro foi além de aprender os conteúdos exigidos no Enem</p> <p>destacando que a sensação de ser educando não passa</p> <p>destacando que a palavra mais importante da noite é <i>inclusão</i></p>	Fernando	EXEG	Testemunho sobre a Educafro: perspectiva de ex-alunos	Aula Inaugural
	<p>informando que pediu para Fernando falar sobre sua experiência na Educafro</p> <p>reafirmando que a formação na Educafro é tão importante quanto passar no Enem</p> <p>refletindo sobre como os educandos vão agir nos variados espaços comunitários</p>	Vana			
	<p>apresentando-se para o grupo a partir do nome</p> <p>explicando para o grupo que não sabe se vai continuar a estudar na Educafro</p> <p>identificando-se como educanda</p> <p>declarando que antes de ingressar na Educafro era desligada da sua negritude</p> <p>declarando que após ter ingressado na Educafro passou a ter uma força enorme, assumiu seu cabelo crespo</p> <p>pedindo aos estudantes que abracem as causas que a Educafro defende</p>	Flávia			
	<p>apresentando-se para o grupo a partir do nome</p> <p>identificando-se como mulher, negra e ex-educanda</p> <p>explicando a diferença entre os termos “branco” e “branquitude”</p> <p>destacando aspectos da sua trajetória acadêmica no ensino médio</p> <p>destacando aspectos da sua trajetória acadêmica na UFMG enquanto uma das únicas mulheres negras do curso de Ciências Atuariais</p>	Taciane			
	<p>apresentando-se para o grupo a partir do nome</p> <p>identificando-se como irmão de Taciane, desenhista e estudante do curso de Belas Artes</p> <p>justificando que a família não entendia por que ele fazia o curso de Belas Artes</p>	Luciano			
	<p>retomando a fala</p> <p>explicando que o irmão tomou três bombas na educação básica</p> <p>informando que as pessoas que fazem o exame do Enceja também conseguem ingressar na UFMG</p>	Taciane			

Legenda: CG: Coordenadores falam para o grupo na Aula Inaugural; EXEG: Ex-estudantes falam para o grupo na Aula Inaugural; ENEG: Estudantes novatos e ex-alunos falam para o grupo na Aula Inaugural; PVG: Professores voluntários falam para o grupo na Aula Inaugural; TG: Todo o grupo.

Quadro 12 –Mapa de eventos na Aula Inaugural

(Continuação)

Tempo	Tópicos conversacionais	Participantes	Espaço Interacional	Subeventos	Evento
19h37min às 20h2min (25')	<i>retomando</i> a fala <i>destacando</i> que a sala estava cheia, mas que vai ficando vazia ao longo do tempo <i>reafirmando</i> a importância de permanecer na Educafro	Luciano	EXEG	Testemunho sobre a Educafro: Perspectiva de ex-	Aula Inaugural
	<i>apresentando-se</i> a partir do nome e idade <i>identificando-se</i> como mulher branca <i>identificando-se</i> como ex-aluna da Educafro do núcleo Maria Magela <i>afirmando</i> que após ingressar na Educafro passou a ter consciência do racismo	Talita			
20h03min às 20h43min (40')	<i>Apresentando-se</i> individualmente a partir do nome, idade, curso superior que já fizeram ou que desejavam fazer; alguns aspectos da vida pessoal, profissional e da trajetória escolar; lugar onde moravam ou nasceram; expectativas em relação ao curso na Educafro etc.	Estudantes novatos e ex-alunos	ENEG; PVG	Novos e ex-alunos: apresentação	
20h43min às 21h13min (30')	<i>retomando</i> a fala <i>comentando</i> brevemente sobre as apresentações individuais dos estudantes novatos e os ex-alunos	Lucas	CG	Educafro: perspectiva dos coordenadores (Parte 2)	
	<i>citando</i> a frase: “Ninguém solta a mão de ninguém” <i>explicando</i> que aqui, na Educafro, ninguém solta a mão de ninguém	Lucas			
	<i>problematizando</i> a frase “Ninguém solta a mão de ninguém” porque as mãos fora da Educafro nunca foram dadas <i>reafirmando</i> que na Educafro as mãos foram dadas	Vana			
	<i>retomando</i> a fala <i>pedindo</i> para o grupo refletir sobre o princípio do voluntariado de mão dupla <i>chamando atenção</i> sobre o discurso de superação do racismo <i>pedindo</i> aos estudantes para pensarem sobre corpos negros que não estão presentes em determinados espaços sociais <i>falando</i> sobre a luta da população negra para sobreviver dentro do sistema capitalista	Ana			
	<i>retomando</i> a fala <i>explicando</i> o que é o princípio da autogestão <i>citando</i> um exemplo de como o valor da contribuição mensal é utilizado no núcleo <i>comunicando</i> que o espaço acadêmico da UNA pode ser usado à vontade pelos estudantes da Educafro <i>explicando</i> quais são os horários e os dias das aulas no núcleo <i>retornando</i> a falar sobre a UNA	Vana			

Legenda: CG: Coordenadores falam para o grupo na Aula Inaugural; EXEG: Ex-estudantes falam para o grupo na Aula Inaugural; ENEG: Estudantes novatos e ex-alunos falam para o grupo na Aula Inaugural; PVG: Professores voluntários falam para o grupo na Aula Inaugural; TG: Todo o grupo.

Quadro 12 – Mapa de eventos na Aula Inaugural

(Conclusão)

Tempo	Tópicos conversacionais	Participantes	Espaço Interacional	Subeventos	Evento
20h43min às 21h13min (30')	destacando as normas e as regras entre a UNA e a Educafro destacando aspectos relacionados ao funcionamento do núcleo: nome do núcleo, comunicação entre os participantes, escolha do representante de turma, modo como os professores trabalham	Vana	CG	Educafro: perspectiva dos coordenadores (Parte 2)	Aula Inaugural
	retomando a fala destacando como é a parceria da Educafro com outros cursinhos populares. citando o Instituto EQUALE	Lucas			
21h13min	convidando o grupo para fazer um registro do encontro reunindo-se na frente da sala para tirar uma foto aproximando e conversando uns com os outros levantando a bandeira da Educafro tirando uma foto como integrantes da Educafro	-	TG	Fechamento da Aula Inaugural	

Legenda: CG: Coordenadores falam para o grupo na Aula Inaugural; EXEG: Ex-estudantes falam para o grupo na Aula Inaugural; ENEG: Estudantes novatos e ex-alunos falam para o grupo na Aula Inaugural; PVG: Professores voluntários falam para o grupo na Aula Inaugural; TG: Todo o grupo.

De acordo com o Quadro 12, a primeira coluna (*Tempo*) indica que a Aula Inaugural teve duração de duas horas e três minutos, iniciando-se às 19h10min e terminando às 21h13min. Na segunda coluna estão indicados os quatro subeventos (*Educafro na perspectiva dos coordenadores - Parte 1 e Parte 2; Testemunho sobre a experiência na Educafro: perspectiva dos ex-alunos; Apresentação dos novos estudantes e ex-alunos; Fechamento da Aula Inaugural*).

O subevento *Educafro: na perspectiva dos coordenadores – Parte 1 e Parte 2* aconteceu nos momentos iniciais (das 19h37min às 20h2min) e ao final (das 20h43min às 21h13min) da Aula Inaugural, com duração total de 55 minutos. Nesse subevento, os coordenadores Lucas, Vana e Ana se apresentaram como as pessoas responsáveis pela organização e pela direção dos trabalhos. Eles trataram de temas relacionados à Educafro, em uma perspectiva institucional mais ampla, e ao núcleo Educafro Aimorés. De modo geral, os coordenadores falaram sobre questões raciais; aspectos referentes ao funcionamento e à dinâmica do núcleo; valores, normas, expectativas e finalidades da Educafro; princípios que fazem parte da construção do espaço social da Educafro (Tripé de valores - Negritude, cultura e cidadania; autogestão ou voluntariado de mão dupla); a história e o surgimento da Educafro, dentre outros.

Ao longo do evento, os coordenadores permaneceram posicionados à frente do grupo, mesmo quando a palavra havia sido passada a outros participantes. Dessa maneira, pode-se ver essa ação como uma reafirmação do papel que exerciam na coordenação dos trabalhos. Após terem passado a palavra para outros participantes nos subeventos *Testemunho sobre a experiência na Educafro: perspectiva dos ex-alunos* e *Apresentação dos novos estudantes e ex-alunos*, os coordenadores retomaram a palavra fazendo comentários sobre as apresentações individuais e voltaram a discutir sobre questões diversas, normas e regras relacionadas ao núcleo e à Educafro. Dessa forma, esse momento se configura como uma retomada que dá continuidade ao que havia sido realizado pelos coordenadores no início da Aula Inaugural, configurando-se, portanto, como a parte 2 do subevento *Educafro: a perspectiva dos coordenadores*.

O segundo subevento, *Testemunho sobre a experiência na Educafro: perspectiva dos ex-alunos*, teve a duração de 25 minutos (das 19h37min às 20h2min). O tempo foi dedicado aos “testemunhos” (termo utilizado por Vana) de cinco ex-estudantes convidados para falarem sobre suas experiências na Educafro. Nesse subevento, os ex-alunos refletiram sobre questões raciais, alguns aspectos de suas histórias de vida, suas trajetórias acadêmicas e suas condições socioeconômicas, apontando elementos que mostraram como eles se viam no momento anterior e posterior ao ingresso deles em uma das unidades do cursinho pré-vestibular popular da instituição, dentre outros assuntos. A fala dos ex-educandos traz reflexões sobre suas experiências ao transitarem nos diferentes

espaços educacionais, abordando o antes, o durante e o depois de participarem como estudantes da Educafro. Desse modo, ex-alunos oferecem elementos importantes para o conhecimento de aspectos que tornariam a *Educafro diferente* de outros espaços educacionais. Nas próximas seções será analisado de maneira mais detalhada o que esses ex-estudantes disseram, buscando compreender quais elementos foram destacados por eles como relevantes, principalmente, no que diz respeito às práticas de letramento e personalidades associadas à participação e ao pertencimento à Educafro.

O terceiro subevento, *Apresentação dos novos estudantes e ex-alunos*, teve a duração de 40 minutos (das 20h03min às 20h43min). As pessoas permaneceram assentadas em seus lugares durante esse subevento e se apresentaram individualmente informando nome, idade, local de moradia, curso superior que haviam feito e/ou desejavam fazer, aspectos da vida pessoal e profissional, dentre outras informações. Outros participantes do evento, como eu e os professores voluntários, também nos apresentamos nesse momento.

Por fim, no último subevento, *Fechamento da Aula Inaugural*, que aconteceu às 21h13min, todo o grupo foi convidado para tirar uma foto junto à bandeira da Educafro Minas, conforme mostrado na Figura 7 a seguir:

Figura 7 - Imagem do fechamento da Aula Inaugural



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

As pessoas se levantaram e ficaram na parte da frente da sala de aula: algumas de pé, outras agachadas e outras assentadas. A bandeira da Educafro foi erguida e ficou mais ao fundo do grupo para que todos pudessem aparecer na foto e uma das pessoas que já fazia parte da instituição fez o registro. O fato de os participantes terem permanecido até o final da aula e terem se aproximado uns dos outros para tirarem uma foto pode ser entendido, além da finalização formal da Aula Inaugural, como o momento que simboliza, de alguma forma, um pertencimento à Educafro, marcando, assim, o processo de formação de um novo grupo que participaria dessa instituição no ano acadêmico que se iniciara.

A apresentação do mapa de eventos possibilitou uma visão panorâmica da Aula Inaugural em relação às ações desenvolvidas pelos participantes do grupo observado (coordenadores, ex-alunos, estudantes novatos) e às escolhas discursivas feitas por eles (sobre o que elegeram falar durante o encontro). É possível ver que o uso do tempo e do espaço privilegiou a introdução dos novos ingressantes à Educafro a questões relevantes referentes às origens, à forma de organização, ao papel de cada um na construção daquele espaço institucional a partir da perspectiva dos seus coordenadores e, também, de seus ex-alunos, convidados a darem um testemunho sobre a sua passagem pela Educafro. Como será mostrado de forma detalhada na seção seguinte, os discursos dos coordenadores se refletem nos dos ex-educandos, como uma espécie de espelhamento entre a fala de uns nos outros. Isso não significa que os aspectos destacados por eles referentes à história, princípios e valores da instituição sejam entendidos como algo dado, predeterminado, pelo contrário. As discussões iniciadas na Aula Inaugural sobre os significados de *ser estudante da Educafro* e de *ser negra, negro*, por exemplo, que não se limitam a esse evento, se dão a partir de articulações, as quais, de acordo com Street (2007, p. 467):

Kirkpatrick, por exemplo, sugere que a “pessoalidade é mais bem vista como um campo que é ideologicamente estruturado em qualquer sociedade” (1983, p. 1). Com isso ele quer dizer, não que a pessoa é determinada por instituições dominantes ou de-cima-para-baixo (como em conceitos anteriores de “ideologia”, cf. Eagleton, 1990), mas que é um “lugar de articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados”.

O exame do QUADRO 12 evidencia que os participantes privilegiaram a abordagem dos seguintes temas culturais: explicações sobre princípios que regem a Educafro, questões como negritude, desigualdades sociais e econômicas, significado da passagem pela Educafro na vida dos estudantes que se viam como educandos, entre outros aspectos. Embora a partir do mapeamento apresentado acima possamos identificar alguns dos temas culturais abordados pelos participantes, essa visão geral não permite examinar com detalhamento o que foi dito por coordenadores e ex-estudantes a respeito desses aspectos. Na seção seguinte, avançamos nessa direção a partir da

análise de excertos das notas de campo e de como o discurso dos participantes pode ser interpretado à luz da contribuição de autores que se dedicam a examinar elementos da história da Educafro e do movimento negro no Brasil (GONZALEZ, 1984; MUNANGA, 1999-2019; GOMES, 2011, 2012, 2019; GONÇALVES E SILVA, 2000; SANTOS, 2007; SOUZA, A. L., 2009; SANTOS, 2021; SITO, 2016; dentre outros).

4.3 A construção discursiva de uma ‘educação diferente’: examinando temas e princípios culturais orientadores da participação na Educafro

Iniciei o capítulo 4 referindo-me à seguinte fala da coordenadora Ana: *‘tem o Enem, mas a Educafro Minas pensa a educação diferente’*. Destaquei como tal afirmativa, tomada como um *rich point* (Agar, 1986; 1999), levou-me à decisão de analisar as notas de campo em busca de elementos para compreender o que caracterizaria o conceber a educação de maneira diferente a partir da perspectiva dos participantes da Aula Inaugural. A relevância da construção de possíveis respostas para essa questão está assentada no entendimento da natureza social do letramento (STREET, 1995; 2010; 2012; HEATH, 1982; BARTON, HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995; STREET, CASTANHEIRA, 2014), ou seja, na compreensão de que práticas de leitura e escrita estão imbricadas à visão de mundo e aos valores mantidos pelas pessoas que as promovem.

A referência de Ana ao Enem - ‘tem o Enem’- indica que a preparação dos estudantes para esse exame seria também foco do trabalho que é desenvolvido no núcleo durante o ano. Considerando que o Enem tem como um de seus objetivos avaliar conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização de estudantes, bem como capacidades linguísticas associadas aos processos de leitura e escrita a fim de classificá-los para entrada (ou não) na universidade, conforme sinalizado por ela, a preparação para essa prova na Educafro estaria condicionada ou se faria à luz de uma *educação diferente*. Conforme a análise dos dados evidenciou, o Enem foi um dos temas culturais mencionados durante a Aula Inaugural (quatro vezes), de forma a fazer contraponto com aspectos do que constituiria os princípios orientadores do projeto educacional da Educafro Aimorés³³.

A lógica analítica exposta no capítulo 4 possibilitou a identificação e uma análise mais aprofundada de temas relacionados aos princípios culturais orientadores da construção dessa educação diferenciada. Esses aspectos serão discutidos nas próximas seções deste capítulo, organizadas a partir da seleção e da contraposição de trechos das notas de campo e trechos das entrevistas. Os excertos selecionados foram considerados representativos do que foi observado durante a Aula

³³ Os princípios orientadores do projeto da Educafro a que me refiro são: *Negritude, cultura e cidadania; autogestão; voluntariado de mão dupla*.

Inaugural e foram tomados como âncora para a construção de uma narrativa etnográfica sobre o evento. Nesse movimento analítico, busco relacionar o contexto local a contextos mais distantes, ou seja, busco situar o que ocorre na Educafro em relação à história desse movimento educacional, ao Movimento Negro e à luta contra o racismo na sociedade brasileira.

4.3.1 Negritude, cultura e cidadania: reflexões sobre os modos de ser e agir em uma sociedade racista e desigual

A seguir, apresento no Quadro 13³⁴ duas notas de campo referentes à fala de Ana, coordenadora do núcleo Águia, a respeito do tema *Tripé de valores da Educafro – Negritude, cultura e cidadania*. A primeira ocorrência desse tema na Aula Inaugural aconteceu no subevento *Educafro: na perspectiva dos coordenadores – Parte 1*; a segunda ocorrência na *Parte 2* do mesmo subevento:

QUADRO 13- Excerto 1

1ª Nota de campo	Ana fala do tripé de valores da rede Educafro: primeiro é negritude, cultura e cidadania. Esses valores existem por conta de como foi o surgimento da Educafro. Explicação de Ana de como foi o surgimento da Educafro (no Rio de Janeiro), que surge dentro da perspectiva do Movimento Negro. O Movimento Negro é específico, mas se amplia dada a miscigenação da população brasileira (indígena).
2ª Nota de campo	Ana pede para ter cuidado com o discurso de superação do racismo e pede para pensar nos corpos negros que não estão em determinados espaços sociais.
Ponto analítico	Análise da perspectiva da coordenadora Ana a respeito do <i>Tripé de valores da Educafro – Negritude, cultura e cidadania</i> .
Informações contextuais	A 1ª Nota de campo foi registrada na Parte 1 do subevento <i>Educafro: na perspectiva dos coordenadores</i> e a 2ª Nota de campo foi registrada na Parte 2 do mesmo subevento na Aula Inaugural. Nesses dois momentos a coordenadora Ana estava apresentando a Educafro para o grupo.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Emerson, Fretz e Shaw (1995), 2022.

De acordo com a 1ª Nota de campo (Quadro 13, Excerto 1), Ana explicou para os participantes alguns aspectos referentes à história da Educafro. Ela falou sobre o Tripé de valores – Negritude, cultura e cidadania - e apontou que tais princípios estão associados à história do surgimento da Educafro. Em seguida, retomou a explicação de como a Educafro havia surgido, “dentro da

³⁴ A explicação conceitual dos tópicos *Nota de campo*, *Ponto analítico* e *Informações contextuais* foi apresentada no QUADRO 11, capítulo 4, seção 4.1.

perspectiva do Movimento Negro”, e destacou que “O Movimento Negro é específico, mas se amplia dada a miscigenação da população brasileira (indígena)”. Ana introduziu, portanto, a ideia de que esses movimentos sociais estão relacionados a questões históricas, políticas, econômicas e sociais mais amplas, como será mostrado a seguir.

Conforme vimos no capítulo 3, o surgimento dos cursos pré-vestibulares populares, especialmente, de recorte racial, está atrelado ao Movimento Negro no Brasil. E no caso específico da Educafro, além dessa relação, seu surgimento está ligado ao Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), sendo que ambos fazem parte do que se denominou de *movimento de cursinhos pré-vestibulares populares/comunitários* (SANTOS, 2005, 2006; SIQUEIRA, 2011). Dessa forma, desde sua origem, a Educafro volta-se para a população negra, mas também amplia e inclui outros grupos sociais como, por exemplo, as populações indígenas, migrantes, LGBTQIA+ e das camadas populares.

De acordo com a 2ª Nota de campo do Quadro 13, Ana faz dois pedidos aos participantes: “pede para ter cuidado com o discurso de superação do racismo e pede para pensar nos corpos negros que não estão em determinados espaços sociais.” A coordenadora nesse registro instiga o grupo a refletir sobre o discurso construído historicamente de que o racismo não existe na sociedade brasileira, mostrando, inclusive, uma das consequências dessa ideologia: a ausência de corpos negros em determinados espaços sociais, principalmente, os espaços de poder.

Como pode ser observado, as duas notas de campo tratam de um assunto central que atravessa as discussões propostas por Ana: a questão racial. E uma das discussões principais apontada por ela é que a miscigenação racial no Brasil, interpretada pela perspectiva de branqueamento e de uma lógica da inferioridade racial, exerce um papel negativo de enfraquecimento da identidade negra no Brasil (MUNANGA, 1999-2019; GOMES, 2019a; DOMINGUES, 2007). Vista sob esse prisma, a miscigenação tem contribuído de forma sistemática para que corpos negros e corpos brancos não se encontrem ou se encontrem muito pouco em espaços sociais como a universidade, e em alguns cursos avaliados como sendo de elite, por exemplo (GOMES, 2019a; SANTOS, 2021).

Feitas essas observações, chama a atenção o uso da expressão “corpos negros” (“[Ana] pede para pensar nos corpos negros que não estão em determinados espaços sociais.”). No contexto da Aula Inaugural, o uso desse termo tem um caráter de denúncia, já que em espaços de poder como as universidades³⁵, há uma ausência histórica de “corpos negros”, fato que, inclusive, levou ao

³⁵ Em relação ao ensino superior, os dados do IBGE (2018) mostram que, pela primeira vez, entre a população preta ou parda de 18 a 24 anos, houve um aumento de 50,5%, em 2016, para 55,6%, em 2018. No entanto, o percentual ainda está abaixo do obtido pelos brancos nessa mesma faixa etária, que é de

reconhecimento da necessidade de criação da Educafro e de outros cursinhos populares. Como se vê, Ana, de um lado, expõe privilégios da branquitude e, de outro, prejuízos que são causados à população negra. Com isso, a coordenadora acaba questionando o mito da democracia racial, já que ela desmitifica tal ideologia por meio da explicitação da complexa relação que existe entre o processo de miscigenação brasileiro e as desigualdades sociais e raciais.

Desse modo, apoiada em uma perspectiva crítica, Ana sinaliza para o grupo que a Educafro, enquanto herdeira dos ensinamentos do Movimento Negro (GOMES, 2019a), tem o Tripé de valores como uma forma de organização e de expressão de denúncia dessas desigualdades. O discurso de Ana pode ser visto, então, como componente da construção das personalidades nesse espaço, no sentido de ser uma proposição para reflexões sobre os significados de ser negro, ser pardo, ser mestiço e ser branco em uma sociedade racista e desigual como é o caso da sociedade brasileira. É a partir de uma visão crítica e contundente desse estado de coisas que a Educafro tem desempenhado um papel político importante.

Como podemos ver a partir da análise apresentada acima, a promoção de reflexões sobre a questão racial, especialmente, e o desenvolvimento de uma consciência racial crítica compõem a orientação educacional da Educafro. A relevância dessa perspectiva no contexto brasileiro para o projeto político e educacional da Educafro torna-se mais evidente quando considerarmos que ela está presente não apenas na fala dos coordenadores da Instituição, como a de Ana, mas também na fala de ex-estudantes, chamados a darem seu testemunho para novos estudantes.

4.3.2 “Sim. um simples fio de cabelo diz muito”: a negritude inscrita no cabelo como uma possibilidade de ser

No Quadro 14, Excerto 2, a seguir, apresento a Nota de campo referente ao relato de Flávia, segunda ex-aluna a dar seu testemunho sobre o significado da Educafro (subevento *Testemunho sobre a experiência na Educafro: perspectiva dos ex-alunos* – QUADRO 12, capítulo 4). Como veremos, para falar sobre negritude, a estudante elegeu a relação com o seu cabelo crespo, considerado um dos ícones da identidade negra. Considerando-se a relevância dessa temática para população negra, o trecho destacado no subtítulo desta seção, referente ao livro de GOMES,

78%. Esses avanços em relação ao acesso da população negra ao ensino superior foram significativos nas últimas décadas, principalmente, após a Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas. Porém, é importante frisar que as desigualdades sociais e raciais, históricas e estruturais, ainda permanecem como aspectos centrais da sociedade brasileira, o que reforça a necessidade da elaboração de políticas públicas e ações afirmativas, como a citada anteriormente, sobretudo no que diz respeito ao combate do racismo e das discriminações raciais no campo educacional.

2019b, p. 14), *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, abre as discussões que serão propostas sobre esse elemento identitário, já que, segundo a autora, diz muito sobre as relações raciais, principalmente, no Brasil.

QUADRO 14 - Excerto 2

Nota de campo	Flávia – mulher negra. É educanda. Flávia disse que não sabe se vai continuar na Educafro. Falou que não conseguiu ainda passar na faculdade que quer. Entrou na Educafro e era desligada da negritude. Hoje em dia ela tem uma força enorme. Disse que assumiu o seu cabelo crespo.
Ponto analítico	Análise da perspectiva de Flávia a respeito do princípio da negritude e do/s significado/s social/is do cabelo crespo.
Informações contextuais	Essa nota de campo foi registrada no subevento <i>Testemunho sobre a experiência na Educafro: perspectiva dos ex-alunos</i> no evento Aula Inaugural. Flávia foi a segunda educanda a dar o seu testemunho.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Emerson, Fretz e Shaw (1995), 2022.

O Excerto 2 apresentado no Quadro 14 representa como Flávia falou de si para os demais participantes da Aula Inaugural. Ela se apresenta como mulher negra e educanda, para, em seguida, tecer considerações sobre sua situação em relação às suas condições de estudo. Nesse registro, chamo atenção para o uso do termo ‘educanda’, sobre o qual falaremos oportunamente. Vimos, ainda, que Flávia enfatizou ter uma faculdade de preferência, destacando que esse é um objetivo que ainda não conseguiu alcançar. Embora as razões que a levariam a interromper os estudos não tenham sido mencionadas, podemos considerar que a situação vivida por ela se assemelharia à de outros estudantes da Educafro, já que grande parte enfrenta o desafio de conciliar os estudos com o trabalho ou com as tarefas domésticas, por exemplo. O caso da educanda também pode ser esse: o de enfrentar adversidades dessa natureza.

Outro aspecto que sobressai nesse trecho é o fato de Flávia colocar em primeiro plano outros conhecimentos e saberes (GOMES, 2019a), que vão além dos conteúdos exigidos para a realização da prova do Enem, enfatizando como o período de estudos na Educafro impactou a visão que tinha de si mesma. Visto como um elemento da construção das personalidades nesse espaço social, Flávia afirmou que quando entrou na Educafro “era desligada da negritude” (Excerto 2). Em contraposição a esse desligamento, ela prosseguiu caracterizando como se via naquele momento.

Segundo as anotações: “Hoje em dia ela tem uma força enorme. Disse que assumiu o seu cabelo crespo.” Flávia, convidada pela coordenação da Educafro a dar seu testemunho, afirma para os

novos estudantes que a Educafro exerceu um papel social de mediadora na tomada de uma consciência de si mesma como mulher negra, que valoriza e assume seu cabelo crespo. Tal reconhecimento teria dado a ela uma “força enorme” - sinalizando possíveis contradições e conflitos próprios do processo de reconhecimento e construção identitária vividos por ela.

O testemunho de Flávia indica que antes de fazer parte da Educafro ela se orientava, de alguma maneira, pelo imaginário social que valoriza um padrão estético e identitário branco e europeu, ainda hegemônico na sociedade brasileira. A ênfase dada pela educanda à relação positiva com o seu cabelo crespo deixa subentendido que ela rejeitava o uso do seu cabelo natural – crespo – devido ao ideal de branqueamento, expressão do racismo que oprime homens negros e, em especial, mulheres negras. Ao que tudo indica, Flávia teria, antes de estudar na Educafro, tomado como verdadeira a valorização do cabelo do negro como “ruim” – expressão do racismo e de desigualdades sociais e raciais – e do cabelo do branco como “bom” – expressão da branquitude e da manutenção e reprodução dessa ideologia. De acordo com GOMES (2019b), essa concepção pejorativa sobre os tipos de cabelos influenciou (e ainda exerce influência) na maneira como negras e negros se veem e, também, como são vistos pelos outros.

Ao eleger discorrer sobre esse tema durante a Aula Inaugural, Flávia dá a seu cabelo um sentido político. Por isso, a expressão “força enorme” (“Hoje em dia ela tem uma força enorme.”) evidencia que Flávia, após entrar na Educafro, passou a ter uma visão positiva de si mesma e do grupo social a que pertence, assim, como pertencem outros negros que estão participando daquele evento e que irão estudar na Educafro. Flávia, dessa maneira, conclama aqueles que estavam presentes nesse evento a refletirem sobre, por exemplo, as contradições e os conflitos desse processo de aceitação/negação/ressignificação do cabelo (GOMES, 2019b).

Considero que o posicionamento político da educanda precisa ser examinado a partir de argumentos apresentados por GOMES (2019b, p. 34) sobre o cabelo crespo. Segundo a autora, o cabelo crespo é compreendido na sociedade brasileira como “uma linguagem e, como tal, comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, uma vez que representa algo mais, algo distinto de si mesmo.” Ancorada nessa perspectiva, argumento que Flávia, ao assumir suas identidades de *mulher*, *negra* e *educanda*, usa, como linguagem para se posicionar em relação aos outros, o cabelo crespo, subvertendo um discurso que desumaniza as mulheres negras, transformando-o em um símbolo de resistência, de beleza, de militância na luta histórica pelo fim do racismo. Desse modo, a estudante, ao refletir sobre a própria vivência, aponta para o significado dessa experiência em um plano coletivo, e, a partir disso,

assume a negritude inscrita em seus cabelos como uma forma de afirmação de uma identidade de grupo e apresenta uma possibilidade de *ser negra*.

4.3.3 Corpos negros: ausência e ocupação do latifúndio do saber

No Quadro 15, apresento notas sobre a fala de Taciane, ex-estudante da Educafro também chamada a dar seu testemunho durante a Aula Inaugural. Ana, coordenadora, chamara a atenção para a não existência de corpos negros em determinados espaços sociais (Quadro 13 - Excerto 1). Taciane, como pode ser visto, retomou a discussão desse aspecto em sua fala.

QUADRO 15 - Excerto 3

Nota de campo	Taciane, mulher, negra, ex-educanda. Taciane disse que passou na Federal [UFMG] no ano passado [2018]. Falou da importância de ocupar esses espaços. Ela disse que faz Ciências Atuariais e que é a única preta do curso. “A branquitude está em peso lá.” Explicou que no ICEx estão todos os cursos de Exatas e existem poucas pessoas fora do padrão (maioria branca, homem, de classe média). Falou que está super incomodada de estar nesse espaço como uma das únicas [mulheres] negras, mas afirmou que vai continuar. [...] Fala da importância de estar nesses espaços.
Ponto analítico	Análise da perspectiva de Taciane sobre o espaço universitário.
Informações contextuais	Essa nota de campo foi registrada no momento em que Taciane, ex-educanda da Educafro, deu seu testemunho para o grupo que estava presente na Aula Inaugural. Isso aconteceu no segundo subevento, <i>Testemunho sobre a Educafro: perspectiva de ex-alunos</i> , e ela foi a terceira convidada a falar.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Emerson, Fretz e Shaw (1995), 2022.

De acordo com a nota de campo do Quadro 15, Taciane iniciou sua fala de maneira similar à fala de Flávia, ou seja, afirmando a sua condição de mulher negra. Enquanto Flávia afirmou sua condição de ‘educanda’, Taciane refere a si própria como ‘ex-educanda’. Note-se que, nesse caso, a situação das duas se difere pelo fato de que uma delas (Flávia) ainda não entrara para uma faculdade, enquanto a outra (Taciane), já havia alcançado esse objetivo.

Conforme as anotações do diário de campo, Taciane, nesse dia, usava um vestido verde, seu cabelo era longo, trançado e estava preso com um coque remetendo a elementos das culturas negra e africana. Como veremos nas análises a seguir, esses símbolos constituem as identidades

assumidas por Taciane ao longo do evento e dizem sobre as possibilidades de ser que estão sendo anunciadas por ela.

No trecho seguinte, a ex-educanda continua se apresentando, “Taciane disse que passou na Federal [UFMG] no ano passado [2018]. Falou da importância de ocupar esses espaços. Ela disse que faz Ciências Atuariais e que é a única preta do curso.” Nesse excerto, a ex-educanda introduz a discussão sobre como entende que o espaço acadêmico deve ser ocupado. Primeiro ela explica para o grupo que ingressou em uma universidade pública e, em seguida, destaca um dos elementos que julga ser importante ao refletir sobre o lugar social ocupado por ela como “a única [mulher] preta do curso” de Ciências Atuariais. Esse lugar legitima desigualdades sociais, raciais e de gênero que existem entre as mulheres negras e os homens e as mulheres brancas³⁶, bem como evidencia diferenças de direitos e oportunidades que existem na sociedade brasileira que causam prejuízos à população negra (GOMES, 2019a). Conforme será mostrado mais à frente, a ex-aluna continua essa discussão e incorpora outros argumentos em seu testemunho que ajudam a compreender por que esse elemento está relacionado com a sua afirmativa de que é importante pessoas como ela ocuparem os espaços acadêmicos.

No fragmento seguinte, “A branquitude está em peso lá.’ [Taciane] Explicou que no ICEX estão todos os cursos de exatas e existem poucas pessoas fora do padrão (maioria branca, homem, de classe média).”, ela introduz a noção de “branquitude” e explica para o grupo como esse conceito se aplica à sua realidade. Nessa passagem, Taciane expõe para os participantes que no ICEX – departamento responsável pelo curso de Ciências Atuariais - a branquitude ainda é hegemônica.

³⁶ De acordo com os dados apresentados por Freitas (2018), a partir de análises da Pnad (2019), mudanças significativas ocorreram no perfil de estudantes das instituições de ensino superior públicas e, nas últimas décadas, as mulheres negras (27%) passaram a ser maioria em comparação às mulheres e homens brancos (25% cada um) e aos homens negros (23%). Porém, ao fazer um recorte na distribuição de estudantes por áreas, ainda há uma hegemonia masculina no campo de ciências exatas, mesmo em países escandinavos e europeus, onde elas têm destaque na academia e estão representadas de forma mais igualitária (FREITAS, 2018). A título de exemplo, o perfil dos estudantes matriculados na UFMG na última década nas áreas de engenharias (73,4%) e ciências exatas (66,5%) é predominantemente masculino, em contraposição às áreas de humanas (61,1%), biológicas (60,2%) e saúde (59,6%), formadas por uma maioria de estudantes do gênero feminino. Esse cenário se mantém na pós-graduação e, conforme ressalta a professora Nilma Lino Gomes em entrevista concedida à Agência de Notícias da UFMG, em relação às mulheres negras na academia, o número é baixo, estando, as poucas presentes, mais representadas nas humanidades. Segundo a professora, a mudança gradativa de gênero na ciência só aconteceu devido às lutas sociais por direitos e emancipação, fomentadas pelas mulheres, já que, historicamente, o espaço da produção de conhecimento é masculino, eurocentrado e branco. A origem desse problema está relacionada à escravidão e aos seus efeitos perversos ainda presentes na sociedade, que impactam as condições de vida e possibilidades de estudo da população negra e pobre, em especial, das mulheres negras. Esse contexto de desigualdades abissais pode ser observado no estudo desenvolvido pelo Centro de Pesquisas em Macroeconomia das Desigualdades da USP (BOTTEGA *et al.*, 2021) que indica que os homens brancos que fazem parte da parcela 1% mais rica detêm renda maior do que todas as mulheres negras do Brasil juntas: embora elas representem 26% da população, dispõem somente de 14% da renda do país.

Para defender a sua perspectiva, a ex-educanda faz uma contraposição entre as identidades sociais representadas por ela na Aula Inaugural – mulher, negra, de camada popular, universitária – e as identidades que são comumente esperadas nesse contexto de uma universidade pública, mais especificamente, no campo das exatas – homem, branco, de classe média.

Nesse fragmento, é possível perceber que Taciane ressalta os lugares sociais diferentes que pessoas brancas e negras ocupam no curso de Ciências Atuariais e no ICEX, os quais são bem demarcados. Esse aspecto está relacionado à noção de branquitude mencionada por Taciane, já que suas percepções sobre o espaço social da universidade desvelam como a lógica dessa ideologia opera em uma sociedade tão racista e tão desigual como é a sociedade brasileira. No caso da ex-educanda, o que chama atenção em seu testemunho é que para se apresentar ao grupo e falar sobre si mesma – “Ela disse [...] que é a única preta do curso.”, ela acaba definindo o outro, o branco – “no ICEX [...] existem poucas pessoas fora do padrão (maioria branca, homem, de classe média)”. Segundo Gomes (2019a), esse é um elemento violento da branquitude que se refere às históricas relações coloniais e de poder em que o branco define a si mesmo e ao outro, aspecto esse que está presente em todas as esferas da vida social.

No fragmento seguinte, registra-se que Taciane “Falou que está super incomodada de estar nesse espaço como uma das únicas mulheres negras, mas afirmou que vai continuar.” Ao retomar o argumento de que é “uma das únicas mulheres negras” no ICEX, Taciane introduz outros aspectos sobre como tem sido sua experiência na universidade. De um lado, demonstra através do uso da expressão “super” o quanto se sente “incomodada” em ser quem ela é no espaço acadêmico, enfatizando para o grupo esse incômodo; de outro, Taciane declara que irá continuar seus estudos, evidenciando como pretende seguir em espaços em que a disputa por lugares socialmente legitimados é ainda mais acirrada (SOUZA, A. L., 2009). A partir dessas considerações, é possível depreender que a sensação de se sentir incomodada a motiva a permanecer e a se fazer presente no curso de Ciências Atuariais, bem como se indignar e se engajar politicamente na luta contra essas estruturas racistas e patriarcais. Por isso, o seu retorno à Educafro para dar seu testemunho e compartilhar com o grupo como estava sendo, até aquele momento, sua experiência como estudante universitária simboliza a sua reexistência e a sua luta, que, por sua vez, representam a luta de tantos jovens negros e tantas jovens negras no Brasil (SOUZA, A. L., 2009).

E para finalizar seu testemunho, as notas apresentadas no Quadro 15 mostram que Taciane resgata uma das ideias anunciadas no início da sua fala, numa espécie de conclusão a respeito das ideias expostas ao longo do seu discurso: “Fala da importância de *estar* nesses espaços”. A ideia de *ocupar* os espaços acadêmicos apontada pela estudante remete a uma questão histórica,

a qual, segundo Schuman (2012), espaços como esses foram (e ainda são) ocupados por sujeitos sistematicamente privilegiados em relação a recursos materiais e simbólicos, sendo que a maioria desses sujeitos é “branca, homem, de classe média”, como bem pontuou Taciane. Neste ponto da análise, gostaria de explicitar a correlação que existe entre a ideia de *ocupação* do espaço universitário de Taciane e a de uma liderança do MST citada por Marinho (2010a). Ambas remetem a esse histórico de lutas que não se restringe somente às negras e aos negros, mas, também, a outros grupos sociais.

De acordo com Marinho (2010a), ao finalizar o curso de Pedagogia da Terra, a futura professora e integrante desse movimento disse o seguinte: “Finalmente ocupamos os latifúndios do saber”. Como apontado por Marinho (2010), esse enunciado evidencia que houve uma ressignificação do principal motivo de esse movimento existir, qual seja: a ocupação da terra e dos latifúndios improdutivos.

No caso da ex-educanda Taciane, também houve uma ressignificação da ideia de ocupação do *latifúndio do saber*. Ao que parece, Taciane transformou aquilo que é produzido pelo racismo em não existência – “existem poucas pessoas fora do padrão” – em presença e em ação política simbolizadas por seu testemunho e pelo desejo em continuar seus estudos, o que certamente não acontece sem resistências e conflitos (GOMES, 2019a). E é na direção de problematizar e potencializar a importância de *ocupar* e *estar* nesses espaços que o enunciado de Taciane e o enunciado da liderança do MST se entrecruzam.

O modo como a estudante age mediante as barreiras sociais e raciais diz respeito não somente a ela, mas, também, à construção das práticas de letramento na Educafro. Sendo uma ex-educanda, Taciane representa nesse evento a possibilidade de ser uma estudante universitária que chega nesse espaço acadêmico mais provida de informações prévias sobre relações raciais entre negros e brancos do que gerações anteriores (GOMES, 2011; SANTOS, 2021). Tal característica pode ser percebida porque ela demonstra conhecer suas origens e estar consciente das condições socioeconômicas, políticas, históricas e culturais que atravessam a sua trajetória de vida. A partir das análises apresentadas até aqui, é possível inferir que um dos objetivos de Taciane é, dentre outras coisas, apontar para o grupo que, assim como ela, eles também têm o direito de *ocupar* e *estar* no espaço acadêmico como estudantes universitários, porém, tão importante quanto isso, é o modo como vão agir nesses lugares, lutando pela permanência, reesistindo.

4.3.4 Educafro: que espaço social é esse?

Um dos temas culturais identificados a partir da análise das notas de campo referentes à Aula Inaugural diz respeito à natureza da Educafro como um espaço social particular. Ao longo desse encontro, coordenadores e egressos dessa instituição fizeram referências à noção de espaço e lançaram perguntas sobre *que espaço é esse? O que o caracteriza?* Essa temática será o foco desta seção.

4.3.4.1 ‘Um espaço que não deveria existir’

A análise do diário de campo evidenciou que a discussão sobre a noção de espaço surgiu no começo da Aula Inaugural e foi introduzida por Lucas, à época, coordenador da rede Educafro Minas. Nesse evento, o papel social ocupado por ele na Aula Inaugural, uma posição hierárquica única em relação aos demais participantes, permitiu que explicasse e apresentasse a Educafro para aqueles que estavam interessados em participar do grupo e das atividades do núcleo Educafro Aimorés. Dessa forma, conforme será mostrado a seguir, Lucas abordou elementos que estavam relacionados a uma perspectiva institucional mais ampla da Educafro:

QUADRO 16 - Excerto 4

Nota de campo	Lucas pergunta: qual é a finalidade do espaço da Educafro? Esse espaço não deveria existir. O ensino médio deveria dar conta disso. E acontecem por conta de uma série de questões: desigualdades econômica, social e de gênero.
Ponto analítico	Análise da perspectiva de Lucas a respeito da noção de espaço da Educafro.
Informações contextuais	Essa nota de campo foi escrita no subevento <i>Educafro: na perspectiva dos coordenadores – Parte 1</i> (QUADRO 12, capítulo 4), quando os coordenadores estavam apresentando a Educafro para o grupo.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Emerson, Fretz e Shaw (1995), 2022.

A sequência pergunta-resposta feita por Lucas – “Lucas pergunta: qual é a finalidade do espaço da Educafro? Esse espaço não deveria existir.” – tem caráter retórico, utilizado para chamar a atenção dos seus interlocutores e, assim, introduzir um tema que julga merecer a atenção de todos. O coordenador, então, instiga os participantes a refletirem sobre a Educafro não somente como um espaço físico, mas como um espaço social e historicamente situado. Ao desenvolver seu argumento, Lucas faz as seguintes afirmativas: “Esse espaço não deveria existir” e “O ensino médio deveria dar conta disso”.

O primeiro fragmento indica a introdução de uma problematização ao sugerir que a Educafro “não deveria existir”. Essa resposta negativa do coordenador, aparentemente contraditória, pode ser interpretada como uma provocação aos participantes para refletirem sobre os motivos que fazem com que espaços sociais como a Educafro existam, sugerindo que, do seu ponto de vista, há uma tensão e um paradoxo a serem considerados. É possível inferir, ainda, que Lucas estaria se referindo, mesmo que indiretamente, ao fato de que um espaço voltado predominantemente para a população negra “não deveria existir” se não existisse o racismo. E como há racismo, a existência da Educafro é, portanto, legítima. Esse modo de agir do coordenador se assemelha ao movimento discursivo dos *rappers* que fizeram parte da pesquisa de Silva A. (2009, 2011), que assumiram e explicitaram seus posicionamentos políticos através da cultura *hip-hop*, no sentido de contrargumentar e ressignificar papéis e lugares sociais que foram a eles atribuídos em uma sociedade marcadamente desigual, social e racialmente.

No segundo trecho, o coordenador estabelece um posicionamento do espaço da Educafro em relação ao Ensino Médio, ao afirmar que o “Ensino Médio deveria dar conta disso.” Nessa passagem, as notas de campo não evidenciam a que o pronome demonstrativo “disso” se refere. É possível inferir, entretanto, que Lucas situa a Educafro como um espaço social que preenche uma lacuna e desempenha um papel que o Ensino Médio não deu conta de exercer, a saber: preparar os estudantes para a avaliação elaborada pelo Enem que franqueia a entrada na universidade.

Na frase registrada a seguir, “E acontecem por conta de uma série de questões: desigualdades econômica, social e de gênero”, Lucas traz novas referências para a discussão relativa à Educafro como um espaço institucional a ser socialmente situado. Novamente, embora as notas de campo ainda não explicitem a que se refere a expressão “E acontecem”, elas nos dão pistas para ver que alguns aspectos sociais que estão relacionados tanto à necessidade da existência da Educafro, quanto à lacuna deixada pelo Ensino Médio. Dessa forma, o coordenador faz uma crítica e sinaliza para o grupo que existe uma série de questões na última etapa da educação básica (e também nas etapas anteriores) que deveria ser considerada, debatida e solucionada pelo Estado por meio da construção de políticas públicas³⁷. Se assim ocorresse, espaços sociais como o da Educafro não precisariam existir.

³⁷ Os indicadores educacionais da desigualdade social e racial comprovam a existência de problemas denunciados pelos movimentos sociais e negros ao longo da história e que impactam nas diferenças e nas oportunidades de estudo que são dadas aos negros e aos brancos. Por exemplo, em relação ao ensino médio, os dados divulgados pelo IBGE (2019) mostram que a taxa de conclusão das pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas era de 61,8% e a dos brancos, 76,8%; já em relação ao ingresso no nível superior, a taxa da população autodeclarada preta e parda era de 35,4% e a dos brancos 53,2%; e sobre os

Ao problematizar e desnaturalizar os motivos que fazem com que a Educafro exista, Lucas acaba questionando, também, barreiras sociais, raciais e educacionais que são impostas àqueles que procuram um dos núcleos como uma alternativa para driblarem tais imposições.

Como veremos a seguir, essa perspectiva será retomada de maneira mais evidente por Fernando, um dos ex-alunos convidados a dar testemunho. De acordo com as análises, a partir do ponto de vista do estudante, é possível perceber como a Educafro, enquanto um movimento social organizado em rede, tem agido de maneira politizada e solidária, no sentido de se posicionar como um espaço social de inclusão e formação política na luta para diminuir desigualdades sociais e raciais que influenciam nas condições de vida desses sujeitos.

4.3.4.2 “É a gente constrói junto”: um espaço social construído coletivamente

No Quadro 17, Excerto 5, apresento a nota de campo referente à fala de Vana sobre a definição do que seria, no seu ponto de vista, o princípio da *autogestão*:

QUADRO 17 - Excerto 5

Nota de campo	Autogestão: é a gente constrói junto, tudo é decidido coletivamente, a construção é coletiva. Vana disse que vai estar sempre perguntando o que eles [os participantes do núcleo] acham. A construção é coletiva e horizontal. Por exemplo, precisa comprar material, cafezinho, pagar o transporte de educadores, em função disso tem uma contribuição mensal.
Ponto analítico	Análise da perspectiva da coordenadora Vana sobre o princípio da <i>autogestão</i> .
Informações contextuais	O registro dessa nota de campo foi feito no subevento <i>Educafro: na perspectiva dos coordenadores (Parte 2)</i> , quando os coordenadores voltaram a falar sobre a Educafro, mais especificamente, sobre aspectos do funcionamento do núcleo Educafro Aimorés.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Emerson, Fretz e Shaw (1995), 2022.

De acordo com o Quadro 17, no primeiro trecho, Vana inicia a explicação de como o espaço social da Educafro pode ser construído a partir da participação de todos: “Autogestão: a gente constrói tudo junto”. A coordenadora introduz a noção de coletividade, afirmando para os participantes na Aula Inaugural que ela juntamente com eles é que iriam construir “tudo” no núcleo. Nesse trecho, o uso do pronome indefinido “tudo” indica que Vana estaria se referindo a uma série de atividades

jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando a escola por terem que trabalhar, ou mesmo procurar emprego, 61,8% eram pretos e pardos.

que são desenvolvidas tanto no núcleo Educafro Aimorés quanto na Educafro, considerando uma perspectiva institucional mais ampla.

No fragmento seguinte, “tudo é decidido coletivamente”, Vana explicita para o grupo que as decisões que tiverem que ser tomadas serão debatidas e decididas por todos que fazem parte do grupo. Ou seja, alunos, professores e coordenadores e, quando necessário, as pessoas que trabalham na sede da Educafro Minas podem e devem participar desse processo decisório. O pronome demonstrativo indefinido “tudo” é usado novamente nesse enunciado, indicando, agora, a não especificação dessas deliberações, o que será feito logo depois.

Em seguida, Vana faz um arremate das ideias apresentadas nos trechos anteriores, reafirmando e reforçando a ideia de que “a construção [do espaço social da Educafro] é coletiva” e, a partir dessa perspectiva, discorre sobre como pretende agir dentro da sala de aula: “Vana disse que vai estar sempre perguntando o que eles [os participantes] acham.” Logo depois, a coordenadora retoma a ideia de que a construção do espaço social se dá coletivamente e acrescenta outra característica: a horizontalidade. No trecho seguinte, ela faz menção a algumas atividades corriqueiras, do cotidiano do grupo, que serão acordadas, no seu ponto de vista, de maneira coletiva e horizontal. Ou seja, todas as pessoas no núcleo podem e devem assumir responsabilidades e exercer uma série de funções que podem variar desde a compra de material, cafezinho, pagamento de transporte dos educadores, como pontuado pela coordenadora, até a participação em tomadas de decisões que impactem o grupo como um todo, como a mudança da UNA para o UNI-BH devido a conflitos internos³⁸. Ao destacar reiteradas vezes a ideia da coletividade, Vana sinaliza que essas e outras questões serão negociadas e executadas pelos próprios participantes do núcleo, independente do lugar hierárquico que ocupam.

A definição de autogestão apresentada por Vana está em conformidade com a noção que foi apresentada no capítulo 3 desta tese, em que explico como esse valor faz parte da história do surgimento da Educafro e é considerado um dos eixos organizativos e ideológicos na construção das unidades de cursinhos, bem como da própria instituição. As observações apresentadas nesta seção me conduziram às seguintes indagações: como os participantes do núcleo vão interagir uns com os outros a partir da adoção desse princípio? E como esse princípio irá refletir na construção das práticas de letramento nesse espaço social?

³⁸ Na seção 3.3, capítulo 3, apresento de maneira mais detalhada como essa mudança aconteceu.

Tomo como referência para produção de respostas para as questões acima uma situação mencionada por GÜi, estudante do núcleo Educafro Aimorés em entrevista realizada em 14/01/2020 – dia também em que ele ministrou uma aula sobre o tema *diversidade de gênero* ao substituir um professor que não poderia estar presente. Ao refletir sobre essa situação durante a entrevista, GÜi contribui para a compreensão de como o princípio de autogestão poderia tomar forma na Educafro. Ao ser questionado a respeito de qual era o seu entendimento sobre a estrutura da Educafro, o estudante respondeu da seguinte forma:

Entrevista concedida por GÜi no dia 14/01/2020

(01:58:44) Pesquisadora: Que você entende como estrutura da Educafro?

GÜi: A estrutura é como que ali funciona. Que ali funciona como um coletivo. Onde não é professor cobrando de aluno. Eh. Não é a gente simplesmente estudando pra, pra falar que a gente sabe da matéria. Não, ali são pessoas ajudando pessoas. Onde alunos podem, tanto que por conta disso que eu me senti à vontade de dar aquela aula de diversidade de gênero. Porque eu acho que ali é um espaço horizontal, onde todas as pessoas têm, sabe?

Nesse trecho da entrevista é possível reconhecer algumas das características mencionadas por Vana sobre a autogestão. O estudante ao falar “que ali funciona como um coletivo” acaba remetendo à noção de coletividade apontada pela coordenadora durante a Aula Inaugural e que será definida por ele logo em seguida a partir de sua percepção de como é a relação entre os participantes na Educafro. Para GÜi, “não é professor cobrando de aluno. [...] Não, ali são pessoas ajudando pessoas”, ou seja, é professor ajudando aluno, e vice-versa. Tal perspectiva de ajuda mútua permitiu que o estudante se sentisse “à vontade para dar aula sobre o tema *diversidade de gênero*”, conforme ele mesmo pontuou. Esse aspecto ratifica o entendimento de que o projeto educacional da Educafro estimula esse tipo de iniciativa, na qual os alunos têm autonomia para assumir o papel social de professor. Essa nos parece ser mais uma das características que, segundo os participantes do grupo, configuraria o que Ana sugeriu com “pensar a educação diferente”.

Os elementos do princípio da autogestão elencados por Vana e GÜi desvelam a natureza colaborativa das relações entre os participantes na Educafro. A busca dos sujeitos que fazem parte do núcleo por um maior envolvimento nos debates e nas tarefas cotidianas referentes à própria gestão desse espaço social requer um engajamento e uma ajuda recíproca por parte de seus integrantes. Conseqüentemente, esse modo de ser e agir irá impactar na construção das práticas de letramento, conforme se viu a partir do exemplo dado por GÜi.

4.3.4.3 ‘Ser educando da Educafro é sentir-se incluído’: um espaço social de inclusão e formação política

A partir do Quadro 18, Excerto 6, apresento a análise do relato do ex-educando Fernando (subevento *Testemunho sobre a experiência na Educafro: perspectiva dos ex-alunos* – QUADRO 12, capítulo 4), ao discorrer sobre como foi sua experiência como *educando* da Educafro:

QUADRO 18 - Excerto 6

Nota de campo	Fernando, ex-aluno da Educafro. Conta sobre sua história de vida. Disse que estava desempregado e tinha parado de estudar por vários motivos. Fala que existem os cursinhos particulares que custam a partir de 200 reais - que para ele esse valor é muito dinheiro. E aí surge a Educafro. Fernando fala que o Enem mais separa do que agrega, principalmente por conta da realidade das pessoas que frequentam a Educafro. Disse que sua experiência na Educafro foi para além dos conteúdos: “a sensação de educando não passa”. Fala para o grupo sobre a questão de ir em busca dos seus sonhos e que não é um presidente que tira isso de vcs: “o sonho é a coisa mais importante que vc tem”. Falou que a palavra mais importante da noite é ‘inclusão’.
Ponto analítico	Análise da perspectiva de Fernando sobre o Enem.
Informações contextuais	Essa nota de campo foi registrada no momento em que Fernando, ex-educando da Educafro, deu seu testemunho para o grupo que estava presente na Aula Inaugural. Isso aconteceu no segundo subevento, <i>Testemunho sobre a Educafro: perspectiva de ex-alunos</i> , e ele foi o primeiro convidado a falar.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Emerson, Fretz e Shaw (1995), 2022.

De acordo com o Quadro 18, Fernando iniciou seu testemunho identificando-se através do seu nome e do lugar social que ocupa na Educafro como “ex-aluno”. Em seguida, ele explica para os participantes que irá falar “sobre sua história de vida” a partir de suas vivências na Educafro. Como será mostrado adiante, ele focalizará nos momentos anterior e posterior à sua entrada no cursinho.

No trecho seguinte, Fernando explica para o grupo qual era o seu contexto socioeconômico antes de começar a frequentar as aulas no cursinho e explica que havia parado de estudar por vários motivos. Dentre eles, o ex-aluno menciona que “estava desempregado” e que, para ele, as mensalidades cobradas nos cursinhos pré-vestibulares particulares, “que custam a partir de 200 reais”, seriam um valor alto. Tais circunstâncias relatadas sinalizam para as condições adversas da vida dos sujeitos que fazem parte do núcleo. Segundo ele, é a partir dessas dificuldades que os

estudantes parecem tomar conhecimento de iniciativas como a Educafro: “E aí surge a Educafro.” À medida que seguirmos com as análises, perceberemos que o discurso de Fernando se volta, agora, para questões sobre as quais provavelmente ele passou a refletir de maneira mais crítica ao ir se tornando um *educando*.

No próximo fragmento, “Fernando fala que o Enem mais separa do que agrega, principalmente por conta da realidade das pessoas que frequentam a Educafro.”, o estudante faz uma crítica ao papel social do Enem a partir de uma associação com a “realidade” dos estudantes da Educafro. Mesmo que não tenha sido especificado o aspecto dessa “realidade” a que estaria se referindo, parafraseando o seu enunciado, é como se Fernando dissesse para o grupo que o Enem, enquanto política pública, mais exclui do que inclui estudantes como ele e os outros que faziam parte da Educafro. Subjacente a esse discurso, é possível inferir que Fernando estaria fazendo alusão ao fato de que o Enem não havia sido capaz de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior de grupos sociais que são maiorias minoritizadas (CALVACANTI, 2007). Como vimos nas análises anteriores, esse aspecto também foi pontuado pelo coordenador Lucas ao indagar o grupo na Aula Inaugural sobre a própria existência da Educafro.

Segundo o ex-aluno, a justificativa para que essa exclusão educacional, social e racial, que é também histórica, ainda aconteça é porque *a realidade* e as condições de vida dos estudantes do cursinho não são levadas em consideração na elaboração e no desenvolvimento do Enem. Tal “realidade” é marcada, dentre outras coisas, por condições de estudo desiguais no que diz respeito ao acesso a bens materiais e simbólicos para que pessoas que frequentam a Educafro possam concorrer com igualdade de chances às vagas nas universidades, principalmente, as públicas.

O discurso de Fernando permite dizer que ele problematiza o papel social do Enem, porque as mudanças no perfil dos estudantes que aconteceram nas últimas décadas não aconteceram em função dessa política pública especificamente. Alguns estudos e análises dos dados do IBGE mostram que essas mudanças ocorreram de forma mais expressiva após a adoção de programas de ação afirmativa por parte das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas como o Programa Universidade para Todos (Prouni); a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas); o financiamento de bolsas de ensino, pesquisa e extensão e políticas para o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades (SENEVICK, 2021; SANTOS, 2021)³⁹. Essas informações legitimam o discurso

³⁹ Se no passado o acesso às universidades públicas brasileiras era voltado para a elite branca, a partir dos anos 2000 esse cenário tem sido modificado. De acordo com as análises de Senevick (2021) dos dados do IBGE de 1991 a 2020, o perfil dos estudantes que ingressaram no ensino superior público mudou. Até os anos 2000, os estudantes de 18 a 24 anos mais ricos representavam 75% do corpo discente, passando para 40% a partir de 2015. Ao mesmo tempo, em relação aos estudantes mais pobres, houve um aumento no

de ex-aluno proferido por Fernando na Aula Inaugural e nos ajuda a compreender a indagação que ele faz ao Enem e a outras questões sociais.

Ao criticar o exame e levar em consideração o ciclo vicioso de desigualdades socioeconômicas e raciais no Brasil, Fernando acaba mostrando que questões como essas, que fazem parte da “realidade das pessoas que frequentam a Educafro”, deveriam ser incluídas no desenvolvimento dessa política pública de alcance nacional. Isso posto, veremos que, mais à frente, o ex-aluno irá demonstrar que, diferente da perspectiva do Enem, a Educafro é um espaço social que mais “agrega” do que “separa” estudantes como ele e os outros participantes da Aula Inaugural.

A partir desse momento, Fernando apresenta um olhar mais subjetivo sobre a Educafro: “Disse que sua experiência na Educafro foi para além dos conteúdos: ‘a sensação de educando não passa’”.⁴⁰ O uso da expressão “ir além dos conteúdos” nesse fragmento indica que os conhecimentos e saberes (GOMES, 2019a) construídos como educando da Educafro foram “para além” daqueles exigidos na preparação para a prova do Enem. Tais conhecimentos serão explicados nos excertos subsequentes, quando Fernando traz outros elementos que ajudam a entender por que “a sensação de educando não passa”. A fim de contribuir com a compreensão do enunciado do estudante, farei a seguir um adendo sobre um aspecto de sua trajetória acadêmica.

Em um momento posterior à Aula Inaugural, numa conversa informal pelo *WhatsApp*, o aluno compartilhou comigo que, à época, estava começando a fazer o curso de Administração. Esse fato nos ajuda a entender porque, mesmo não frequentando as aulas na Educafro, Fernando sente-se como um *educando*, revelando, assim, outra dimensão de sua experiência no cursinho. Como veremos, esse sentimento está associado à perspectiva de inclusão da instituição que, fundamentada nas reflexões de movimentos sociais e do Movimento Negro, tem como princípio norteador de suas ações a inclusão social, principalmente, da população negra pertencente às camadas populares. Partindo do pressuposto de que essa inclusão não se restringe somente à luta

mesmo período, passando de 2,6% para 16,1%. Outro indicador socioeconômico que evidencia essas mudanças é a renda familiar mensal dos estudantes de até 1,5 salários mínimos *per capita* que aumentou de 43,7%, em 2010, para 70,2%, em 2018. Com relação à composição racial desse mesmo grupo de estudantes, o autor afirma que houve mudanças, no entanto, as desigualdades educacionais são mais expressivas. No ano de 1992, os jovens brancos/amarelos representavam 85% dos alunos que acessavam o ensino superior, passando em 2019 para 54%. Em relação ao mesmo período, a população preta/parda/indígena representava 15% em 1992, passando para 46% em 2019. Como pode ser observado, esses dados mostram que as transformações no espaço acadêmico nas últimas décadas foram significativas, embora estejam aquém do que é necessário para garantir o direito efetivo de acesso e permanência de estudantes pretos e pobres nas universidades.

⁴⁰ Nessa nota de campo e nas outras subsequentes, utilizei as aspas simples como um recurso discursivo para demarcar o que o estudante falou para os participantes ou o mais próximo disso. Isso foi feito no momento em que fazia as anotações do diário de campo na Aula Inaugural.

pelo acesso e pela permanência dos educandos da Educafro nas universidades, o enunciado de Fernando sinaliza que esse é um princípio presente, também, nas práticas sociais dos participantes nos próprios núcleos, o que será reiterado nos trechos das notas de campo analisados adiante.

No fragmento, “Fala para o grupo sobre a questão de ir em busca dos seus sonhos e que não é um presidente que tira isso de vocês: ‘o sonho é a coisa mais importante que vocês têm.’”, o estudante discorre sobre a noção de “sonho” a partir de uma associação com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito no ano anterior, em 2018. Ao que parece, Fernando faz menção a determinadas implicações políticas que o governo Bolsonaro poderia ter na materialização do “sonho” de os participantes se tornarem estudantes universitários. Embora tais implicações não tenham sido registradas, essa relação feita pelo ex-aluno pode ser entendida como uma evidência do caráter político e, ao mesmo tempo, afetivo que tem o seu testemunho. Esse aspecto pode ser percebido de forma mais evidente a partir do trecho em que ele explica como se sente em relação à Educafro – “a sensação de educando não passa” – e segue até o final do seu discurso quando ele faz uma espécie de fechamento das ideias, dando destaque ao princípio da *inclusão*, “[Fernando] Fala que a palavra mais importante da noite é ‘inclusão’”. Considerando que a Educafro desempenhou um papel de mediadora entre o anseio de se tornar um estudante universitário e a concretização desse *sonho*, o uso das aspas em ambos os fragmentos marca a relevância da instituição para Fernando. Nesse caso, é possível perceber que, para ele, sentir-se como um *educando* é sentir-se incluído, percepção essa que foi reforçada pela coordenadora do núcleo no momento seguinte após o fim de seu testemunho.

Refiro-me, especificamente, ao enunciado, “[Vana] pediu para ele falar *isso* porque tão importante quanto passar no Enem é a formação [dos estudantes] dentro da Educafro. Pensando em como as educandas e os educandos vão agir nos espaços comunitários.” Nesse trecho, o pronome demonstrativo “*isso*” se refere à palavra *inclusão* citada por Fernando anteriormente. Essa referência, além de ser uma confirmação por parte de Vana de que o princípio da inclusão norteia as ações da Educafro, diz, também, sobre as relações que são estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte do núcleo. O destaque dado por eles, coordenadora e educando, a esse valor nos mostra que a noção de inclusão se apoia no acolhimento e na busca por garantir a materialização de anseios e demandas dos estudantes da Educafro. Sendo esse um espaço genuinamente inclusivo, é possível depreender que é um espaço, também, de proteção, no sentido de que os sujeitos que dele fazem parte vão construindo uma rede de solidariedade que vai desde ações mais pontuais, como o pedido de Vana para Fernando para dar seu testemunho, até programas mais

amplos, como Moradia Estudantil da Rede Educafro Minas⁴¹. Ações dessa natureza parecem repercutir no processo de formação identitária e constituição das personalidades dos integrantes do grupo, já que, no caso de Fernando, “a sensação de educando” permanece, mesmo que ele esteja em “outros espaços comunitários”.

4.4 Apontamentos sobre uma ‘educação diferente’

As análises apresentadas até aqui possibilitaram demonstrar, a partir da perspectiva dos participantes, o que caracteriza *pensar a educação de maneira diferenciada*. Através do exame dos temas abordados por esses sujeitos na Aula Inaugural e da relação entre as práticas de letramento e personalidades anunciadas por eles (EGAN-ROBERTSON, 1998; STREET, 2007), busquei compreender o que é significativo para o grupo nesse contexto.

Chama atenção o modo reflexivo como se referenciaram ao Tripé de valores da Educafro, com destaque para a negritude. Os discursos da coordenadora Ana e das ex-alunas Flávia e Taciane mostraram que pensar sobre os significados de ser negra, ser negro, é uma questão relevante no processo de formação nesse espaço social, que se deu, via de regra, por meio de reflexões críticas e politizadas sobre possibilidades de ser envolvendo a contraposição de visões do que define uma pessoa: *ser negra é assumir a negritude inscrita em seus cabelos e ser negra é ocupar e estar no espaço acadêmico como estudante universitária*.

Já o outro princípio da Educafro, a autogestão, foi analisado a partir das perspectivas de Vana, coordenadora do núcleo, e do estudante Güi. Eles apontaram elementos de que esse é um valor que orienta os modos de os participantes agirem uns com os outros, bem como o desenvolvimento das atividades que serão propostas na Educafro Aimorés. Um dos aspectos destacados por Vana e Güi é que todos – professores, coordenadores e estudantes – podem e devem ter autonomia para participarem de tomadas de decisões e assumirem responsabilidades diversas nos próprios núcleos, o que deve ser feito ancorado nas noções de coletividade e de horizontalidade.

A análise a respeito da concepção de espaço social da Educafro, a partir das perspectivas do coordenador Lucas e do ex-aluno Fernando, revelou características sobre como esse espaço singular se constitui, também, a partir de outro princípio: o da inclusão. De maneira questionadora, ambos problematizaram e desnaturalizaram os motivos que fazem com que espaços como a

⁴¹ De acordo com o exposto na seção 3.2, capítulo 3, esse programa disponibiliza residência temporária para estudantes de graduação presencial em Belo Horizonte ou na região metropolitana.

Educafro existam. Lucas iniciou a discussão instigando o grupo a refletir sobre desigualdades sociais e educacionais como sendo as principais razões deflagradoras da existência da Educafro. Já Fernando mostrou como, do seu ponto de vista, a Educafro é um espaço de inclusão, porque leva em consideração esse contexto social de desigualdades que permeiam a vida dos membros que dela fazem parte. Desse modo, para Fernando, a Educafro é um espaço que mais *agrega do que separa* estudantes como ele e os outros que fazem parte da instituição, visto que se sentir como educando é se sentir incluído, pertencente a um grupo social.

Além dessas questões que foram apontadas, é interessante observar como se tornar uma pessoa distinta daquela que se concebia antes de entrar na Educafro – por exemplo, não se reconhecer como mulher negra e, posteriormente, se reconhecer como tal e valorizar essa identidade - se torna possível pela construção e participação em um espaço social em que se estabelecem relações sociais horizontalizadas, que incluem e não separam.

As análises e os apontamentos dos capítulos anteriores levaram-me às seguintes indagações: as questões que emergiram na Aula Inaugural, os temas que foram abordados serão discutidos pelos participantes em outros momentos, mais especificamente, nas diferentes aulas das disciplinas que acontecem no núcleo Educafro Aimorés? O que esses apontamentos dizem sobre a relação entre os letramentos e as personalidades anunciados na Aula Inaugural? Nos capítulos seguintes busco responder a essas e outras questões.

5 AULA DE FÍSICA E DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: análise das relações entre práticas de letramento e personalidades

As análises apresentadas no capítulo 4 evidenciaram temas culturais constitutivos daquilo que Ana denominou um jeito de *pensar a educação diferente* por parte da Educafro. A partir dessas análises surgiu a seguinte questão: *se e como* tais temas culturais continuariam a serem abordados pelos participantes em aulas subsequentes. Para buscar respostas para essa questão, neste capítulo, examino interações estabelecidas entre participantes do núcleo Educafro Aimorés ocorridas durante a primeira aula das seguintes disciplinas: física e língua portuguesa e literatura.

Ao desenvolver essa análise parto da premissa discutida no capítulo 4 de que, desde os primeiros momentos de um grupo social, os participantes iniciam o (re)estabelecimento de papéis e relacionamentos, demandas e expectativas, e direitos e deveres que orientam a participação social no grupo (CASTANHEIRA, GREEN, YEAGER, 2007). Ao tomar como foco para a análise a primeira aula dessas duas disciplinas busco ampliar a compreensão de como a relação entre práticas de letramento e personalidades vão sendo constituídas nesse processo.

Após a análise comparativa dos eventos de letramento ocorridos durante as primeiras aulas das várias disciplinas curriculares (ver QUADRO 3, capítulo 2, seção 2.5), optei por realizar um contraste entre discussões ocorridas na primeira aula de uma disciplina da área de humanas (língua portuguesa e literatura) e a primeira aula de uma disciplina da área de exatas (física), uma vez que tal contraste permitiria examinar *se e como* questões identitárias, sociais e políticas, relevantes ao projeto educacional da Educafro, seriam abordadas durante as aulas dessas disciplinas.

5.1 A dinâmica das aulas de física e língua portuguesa: um breve panorama

O Quadro 19, a seguir, representa um mapeamento dos eventos de letramento desenvolvidos pelos participantes durante a primeira aula de física e língua portuguesa e literatura (doravante LP), que foram iniciadas na mesma semana: uma no dia 12 e outra no dia 14 de março. A dinâmica de trabalhos desenvolvida pelos participantes durante essas aulas apresenta algumas semelhanças e diferenças.

QUADRO 19 - Visão geral das aulas de física e língua portuguesa e literatura

	Aula de física 12/03/19	Aula de língua portuguesa e literatura 14/03/19
Visão geral da dinâmica da 1ª aula de física e língua portuguesa / literatura	<p>Apresentação dos participantes</p> <p>↕</p> <p>Explicação sobre como seria o curso de física no núcleo</p> <p>↓</p> <p>Discussões sobre os conteúdos específicos da disciplina de física</p>	<p>Discussões sobre a aula do dia anterior, comunicação do grupo e hábitos de leitura</p> <p>↕</p> <p>Apresentação dos participantes</p> <p>↕</p> <p>Explicação de como seria o curso de língua portuguesa e literatura no núcleo</p> <p>↓</p> <p>Discussões sobre os conteúdos específicos da disciplina de língua portuguesa</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A aula de física foi iniciada com a apresentação do professor e dos alunos que, em seguida, comentaram sobre suas experiências como estudantes de física e suas expectativas para o novo ano de estudos que se iniciava. Já a aula de LP foi iniciada a partir de conversas sobre a aula do dia anterior – geografia humana –, sobre como se daria a comunicação do grupo, passando em seguida para uma sondagem sobre leituras realizadas pelos estudantes. A dinâmica de como esses eventos de letramento aconteceram foram similares: à medida que a aula acontecia, os professores explicavam sobre como seria o curso e sobre os conteúdos específicos das respectivas disciplinas. Na aula de física, as discussões ocorreram sobre o tema *Trigonometria*, juntamente à resolução de exercícios do Enem. E na aula de LP, as discussões ocorreram sobre temas como representação gráfica, os conceitos de fonema e grafema e separação silábica.

Esse breve panorama não nos permite dizer muito sobre como temas abordados na Aula Inaugural teriam sido tratados ou sobre como possíveis relações entre personalidades e práticas de letramento estariam se configurando nesses primeiros momentos de aula. Nas próximas seções, apresenta-se uma análise mais detalhada desses aspectos.

5.2 A primeira aula de física: *reflexões sobre vivências escolares*

No dia 12 de março, cheguei ao núcleo mais cedo, às 18h50min, e o professor de física, Augusto, já estava dentro da sala. Ele é um homem branco, estava usando uma roupa social indicando que saíra do seu trabalho e se deslocara diretamente para o núcleo⁴². Conversas posteriores confirmariam que essa seria a rotina estabelecida por ele nos dias de aula na Educafro. Enquanto esperava os estudantes chegarem para dar início à aula, Augusto escreveu seu nome, e-mail e o nome da matéria pela qual seria responsável no quadro. Após alguns minutos, voltou-se para os estudantes e solicitou que eles se apresentassem, posicionando-se como alguém interessado em saber não apenas os seus respectivos nomes, mas também sobre as suas experiências escolares como estudantes de física, bem como sobre as expectativas que teriam em relação ao curso.

Primeira Aula de física, 12/03/2019

(00:00:00) Augusto: Vamos estar aí esse ano. Eu queria saber o nome de cada um. Não vou gravar não viu. Quero tentar gravar o nome de todo mundo para gente se conhecer e gostaria de saber também qual é a expectativa que têm com o nosso curso de física.

No momento seguinte, Augusto comentou como, ao longo dos anos, teria observado estudantes transitarem por diferentes áreas do conhecimento e reforçou o seu interesse em saber o que os estudantes esperavam das aulas de física:

Primeira Aula de física, 12/03/2019

(00:00:36) Augusto: Não sei o que cada um vai fazer. Começa o ano querendo fazer uma coisa e vai mudando. Já teve casos aqui de gente que começou querendo fazer humanas e terminou querendo fazer exatas. Começou querendo fazer saúde e terminou querendo fazer humanas. Então queria saber um pouquinho de vocês aí como que está a expectativa com relação ao curso. De física né.

É interessante notar que Augusto posiciona os estudantes como sujeitos que teriam uma história sobre suas experiências escolares. Ao fazer isso, ele indica a necessidade de que essa história seja reconhecida e tomada como objeto de reflexão. E ainda, o professor cria a possibilidade de que os estudantes se vejam como sujeitos em processo de formação, que passariam a fazer parte de um grupo de pessoas (estudantes da Educafro Aimorés) que poderiam vir a mudar de ideia sobre a área de estudos em que gostariam de buscar uma formação profissional. Como ele relatou, conhecera alguns estudantes que inicialmente buscaram um curso de graduação na área de humanas, mas acabaram optando pela área de exatas e vice-versa.

⁴² Durante o tempo em que acompanhei as aulas de física, não foi feito o registro específico de qual era o local em que Augusto trabalhava.

Atendendo à solicitação do professor, Suelen foi a primeira aluna a se apresentar:

Primeira Aula de física, 12/03/2019

(00:01:10) Suelen: Meu nome é Suelen, eu tenho 18 anos, e com física eu quero realmente aprender né, porque::: Todas as vezes que estudei na escola, sempre o professor tipo assim, ele, eu não sei o que acontecia. Eu não conseguia aprender! Ele também não ensinava assim. Ele sabia para ele, mas não sabia passar para gente entendeu? Os alunos. Ai eu vejo assim, eu tenho uma resistência enorme de física na minha vida. A única matéria que eu tenho dificuldade é física e química. Tirando isso. Mas eu pretendo agora aprender né.

Augusto: Vamos tentar mudar essa história da física aí

Suelen: [[história da física. Trauma.

Os primeiros aspectos destacados pela estudante foram o seu desejo de “realmente aprender” física e as razões que a levaram a não dominar o conteúdo dessa disciplina até aquele momento. Segundo ela, “todas as vezes” em que estudou física na escola, o professor parecia “sempre” ter certa dificuldade em ensinar os conteúdos, e, com isso, ela “não conseguia aprender!”. E isso acontecia porque ele, o professor, “sabia para ele, mas não sabia passar para gente entendeu?”.

De acordo com o relato de Suelen, ela vivenciou na escola uma espécie de ciclos que se repetiam: ela não conseguia aprender física porque o professor não conseguia ensinar, e o fato de o professor não conseguir ensinar o que sabia fez com ela fosse criando “uma resistência enorme” em relação a essa disciplina. Consequentemente, segundo ela, física foi se tornando “a única matéria” em que tinha dificuldade, ao lado de química. Em contraposição a esse tipo de professor, Suelen pontua que ela seria uma aluna que não conseguia aprender. Interessante notar que ela estabelece a distinção entre tipos de pessoas (professor e aluno) que estão vinculados a alguns dos papéis que cabem àqueles que fazem parte de uma instituição escolar. Para ela, professor pode ser uma pessoa que sabe, mas não consegue passar o que sabe para outros, e contradizendo a esse tipo de professor, ela se coloca em lugar de alguém que não consegue aprender, e por isso, havia criado uma “resistência enorme de física”.

Outro aspecto que importa ressaltar é que Suelen ao dizer, “tirando isso”, dá a entender que não teria tido dificuldades nos estudos e aprendizagem com as demais matérias escolares, enquanto encontrara barreiras nos estudos de física e química. Essa perspectiva fica mais nítida porque, logo em seguida, após Augusto endossar que pretende junto com ela mudar essa história, “Vamos tentar mudar essa história da física aí”, a estudante menciona a palavra “trauma”, enfatizando que sua história, sua relação com essa disciplina, é marcada por situações que geraram sofrimentos e angústias. Essa troca de turnos de fala nos possibilita ver que professor e estudante estão expressando suas expectativas e se posicionando diante da experiência escolar descrita por Suelen. A aluna se coloca como uma pessoa que reflete sobre sua história e critica as condições

que produziram o seu lugar de não saber (no caso, não saber física), e ainda, como alguém que deseja e tem disposição para aprender, desde que saibam ensinar. Já Augusto se coloca como um professor que tem a expectativa e assume um compromisso com os alunos de tentar mudar essa história.

No momento subsequente, foram as estudantes Beatriz e Vanessa que se apresentaram, mostrando pontos semelhantes entre suas experiências e as experiências descritas por Suelen. Em resposta à pergunta do professor, “Então queria saber um pouquinho de vocês aí como que está a expectativa com relação ao curso”, elas destacaram as seguintes questões:

Primeira Aula de física, 12/03/2019

(00:04:21) Beatriz: Meu nome é Beatriz, tenho 18 anos. Estou aqui junto com as amigas. Não faço ideia, quero aprender mesmo. Na escola era isso. Quando tinha professor dentro de sala de aula, explicava difícil.

Augusto: E você?

Vanessa: Meu nome é Vanessa, 18 anos. Eu fiz ensino médio em Confins, sempre foi complicado. Na minha escola ela é estadual, então tinha professor que passava mal, e física principalmente ficava faltando. Sempre ficava meio sem [inaudível] a matéria.

Beatriz inicia sua fala definindo quem é ela naquele tempo e lugar: “Estou aqui junto com as amigas.” Em referência ao que as colegas haviam dito no momento anterior à sua fala, a estudante nos leva a reconhecer que as pessoas que fazem parte daquele grupo compartilham pontos semelhantes de suas experiências escolares. Atendendo à solicitação do professor, Beatriz explica que sua expectativa em relação ao curso é a seguinte: “Não faço ideia, quero aprender mesmo.” Essa afirmativa tem semelhanças com a situação caracterizada por Suelen, de que elas fazem parte de um grupo de pessoas que quer aprender, mas que sequer tem ideia do que seria o conteúdo a ser ensinado no curso de física. Em seguida, ao dar continuidade ao argumento da colega, Beatriz expõe fatores que contribuíram para que ela chegasse ali dessa maneira: “Na escola era isso. Quando tinha professor dentro de sala de aula, explicava difícil”.

Vanessa continua a falar sobre o argumento apresentado por Beatriz, apontando a falta de professores e a descontinuidade nos estudos de física como fatos que contribuíram para que chegasse, até aquele momento, sem saber muito sobre o conteúdo dessa disciplina. De acordo com a estudante, na escola estadual onde havia estudado, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, haveria dificuldades para substituir professores que se ausentassem por motivos de saúde e as aulas de física ficavam prejudicadas. Por esse motivo, ela reforça o que havia dito no momento anterior ao repetir que “sempre”, em função da ausência de professores, ela e sua turma ficavam sem ter aula, e, conseqüentemente, “sempre ficava meio sem a matéria”.

As três alunas - Suelen, Beatriz e Vanessa - ressaltaram aspectos em comum referentes ao período que antecede a entrada delas na Educafro. Elas falaram sobre dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de física e as relacionaram com o trabalho dos professores, seja destacando o modo como ensinavam, seja relatando suas ausências dentro das salas de aula. Ao continuarem a discorrer sobre aspectos semelhantes vivenciados por elas ao longo de suas trajetórias escolares, as três estudantes se posicionam como pessoas pertencentes a um grupo social que vivencia desigualdades e problemas educacionais os quais podem ser relacionados a contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos.

A oportunidade para que os estudantes se apresentem e façam considerações sobre suas experiências prévias abre espaço para a continuidade de reflexões iniciadas na Aula Inaugural referentes a adotar uma perspectiva de análise que considere o lugar social ocupado pelos estudantes da Educafro, pessoas da periferia, pertencentes a um substrato social privado de condições para o estudo que lhes preparasse para a entrada na universidade. Assim, evidenciam problemáticas que estão relacionadas entre si e parecem ser comuns no que diz respeito à disciplina de física. Refiro-me, especificamente, à baixa procura pelos cursos de licenciatura em física, o que tem levado a um déficit no quadro de profissionais dessa área e ao número pequeno de professores formados nessa disciplina que atuam dentro das salas de aula (PAINI; COSTA; VICENTINI, 2014⁴³). Além disso, deve-se considerar a crítica feita à falta de formação desses profissionais, que na visão de Moreira (2018)⁴⁴, continuam a desenvolver uma metodologia de ensino “tradicional” que não favorece a aprendizagem por parte dos alunos.

Após a fala das três estudantes, Augusto toma a palavra e diz:

Primeira aula de física, 12/03/2019

(00:05:03) Augusto: Vamos tentar seguir a linha aqui pra pelo menos dar uma de direção né. Eu acho pelo menos que a gente não vai, eu não vou ser doido de falar com vocês que a gente vai ver tudo de física do ensino médio, mas que [inaudível]. Mas que alguma coisinha que a gente tem experiência do Enem, vamos tentar focar nos conteúdos que mais caem na prova. E passar de uma maneira que, igual a

⁴³ Paini, Costa e Vicentini (2014) apontam que nos últimos 25 anos o cenário em relação à formação de professores de física no Brasil tem se acentuado paulatinamente, com destaque para a procura insuficiente pelo Curso de Licenciatura em Física para suprir a demanda de professores no país. Além disso, afirmam que somente um terço (1/3) dos graduados em licenciatura em física atua de fato em salas de aula.

⁴⁴ Por metodologia tradicional, Moreira (2018) afirma que é um ensino de física baseado em um currículo ultrapassado em que se mantém conteúdos curriculares apenas da Física Clássica em detrimento da Física Moderna, apesar dos avanços tecnológicos e descobertas científicas vistas no último século. É um ensino descontextualizado, conteudista e voltado, principalmente, para a preparação dos estudantes para o Enem, perdendo de vista a abordagem de temas que fazem parte do contexto social em que o estudante está inserido na atualidade.

qualquer outro cursinho que tiver por aí em Belo Horizonte. Não quero deixar vocês achando 'ah vai passar só matéria fácil', não. Vamos passar de matérias fáceis para difíceis. A difícil nós vamos gastar três aulas se for preciso para fazer uma questão. Mas nós vamos fazer ela, vamos fazer a questão, vamos fazer as fáceis, a difícil, do Enem. Vamos treinar bastante. Vamos fixar isso aí e tentar vencer essas dificuldades um pouco. Uma a uma, sem pressa, sem ter medo de ser feliz.

Augusto inicia dizendo que não seria “doido” de desconsiderar as condições que teriam para o desenvolvimento do programa de ensino e fazer promessas de que cobriria todo o conteúdo curricular do Ensino Médio. Dessa forma, responde ao que havia sido dito pelas três alunas: razões pelas quais não teriam tido a oportunidade, no ensino médio, de aprender física. E em seguida, se coloca como alguém que apresenta ter experiência com a preparação de alunos para o Enem, “alguma coisinha que a gente tem experiência do Enem”, e explica que irá “tentar focar nos conteúdos que mais caem na prova [do Enem]”. Em resposta ao que havia sido pontuado por Beatriz (“Quando tinha professor dentro de sala de aula, explicava difícil”), Augusto comenta sobre a maneira como irá conduzir as aulas. Além de o professor repetir as palavras *fácil* e *difícil* várias vezes, entendidas aqui como uma referência ao enunciado da estudante, ele explica que irá intercalar conteúdos considerados mais e menos complexos e que isso será feito de maneira progressiva: “Não quero deixar vocês achando 'ah vai passar só matéria fácil', não. Vamos passar de matérias fáceis para difíceis.”

Ele continua a explicação de como pretende desenvolver seu trabalho no núcleo, mostrando-se preocupado em como o tempo será utilizado durante as aulas: “A difícil nós vamos gastar três aulas se for preciso para fazer uma questão. Mas nós vamos fazer ela, vamos fazer a questão, vamos fazer as fáceis, a difícil, do Enem. Vamos treinar bastante.” Fica subentendido que ele reconhece a importância de preparar os estudantes para a prova do Enem, mas que isso será feito de maneira que eles compreendam o que está sendo ensinado. Para tanto, além das questões apontadas anteriormente, Augusto também fala que irá tentar passar o conteúdo de física de forma que todas as pessoas possam acompanhar; que vai “tentar outro resultado em relação à física” – diferente do que foi relatado pela maioria dos estudantes; que pretende alinhar os conteúdos básicos que são comuns em matemática e química com os respectivos professores responsáveis por essas disciplinas; que objetiva “fazer revisão [dos conteúdos de física] em junho e nas últimas semanas de aula”; e sugere, ainda, que as pessoas que têm mais facilidades em matemática e física, por exemplo, ajudem aquelas que têm menos, evidenciando como um dos princípios culturais da Educafro - a autogestão ou voluntariado de mão dupla - pode contribuir com o aprendizado dos alunos, permitindo que assumam o papel de quem também ensina, do mesmo modo como o professor.

Ao final de sua fala, Augusto retoma o que as estudantes haviam dito: “Vamos tentar vencer essas dificuldades um pouco. Uma a uma, sem pressa, sem ter medo de ser feliz.” Nesse momento, ele indica que irá considerar dúvidas e questões de cada pessoa que faz parte do núcleo, “uma a uma”, sinalizando para o grupo que há maneiras diferentes de lidar com as adversidades e as singularidades de cada estudante.

Um dos aspectos destacados por ele, “sem pressa, sem ter medo de ser feliz.”, e mais especificamente, as palavras ‘medo’ e ‘feliz’ se contrapõem ao que os alunos disseram sobre como se sentem em relação à física. Conforme será mostrado nos relatos seguintes, após a fala do professor, outros estudantes detalharam como a experiência com o estudo de física e outras disciplinas da área de exatas os impactou emocionalmente:

Primeira Aula de física, 12/03/2019

(00:09:15) Márcia: É um grande problema [aprender física].

(00:11:10) Ariene: Eu tenho muita dificuldade, eu já fiz consulta com coach para tentar tirar isso da minha cabeça.

(00:12:09) Mateus: Física e matemática, eu não sei nada. Sou completamente ignorante.

(00:14:30) Cátia: Eu tive um professor de física muito bom no segundo ano do ensino médio. Só que o problema que eu tenho::: um certo bloqueio, um certo medo de, da área de exatas porque eu lembro que eu [inaudível] a sala inteira já tinha terminado. E eu entrei em pânico e ele teve que me acalmar porque eu entrei em pânico, eu tive uma crise de pânico.

Como pode ser observado nas expressões que foram destacadas, os estudantes vivenciaram dificuldades de naturezas distintas e com um grau de sofrimento variado. Márcia e Ariene relataram, respectivamente, que elas têm um “grande problema” e “muita dificuldade” e medo da área de exatas; Mateus falou que se vê como uma pessoa que não sabe nada, “sou completamente ignorante”; e Cátia relatou que passou por situações que foram, para ela, psicologicamente difíceis, traumáticas, “tenho::: um certo bloqueio, um certo medo [...] eu entrei em pânico”. Ao relatar que teve crise de pânico em sala de aula, Cátia oferece elementos que ampliam a nossa visão de que os estudantes que estavam presentes na aula são pessoas que sofrem com o “não-aprender”, o não terem oportunidades de aprendizagem dessa matéria e de outras.

Jahi, outro aluno que se autodeclara negro, falou sobre suas condições socioeconômicas de quando era estudante do ensino médio, acrescentando elementos diferentes daqueles apresentados pelas transcrições até o momento:

Primeira Aula de física, 12/03/2019

(00:09:38) Jahi: Meu nome é Jahi, formei em 2004, é:: na época de formar, eu fiz, por exemplo no ensino médio é:: eu perdi um pouco é porque eu trabalhava de noite e eu chegava sempre e o horário não dava, meio que fundamental foi:: até que foi bem legal e:: no ensino médio passei com uma média boa também. Mas agora é recuperar porque eu perdi muitas coisas né, agora é tirar uma nota razoável no Enem [inaudível].

O comentário feito por Jahi nos ajuda a compreender uma questão que diz respeito ao perfil do alunado da Educafro. Nesse caso, ele explica que perdeu um pouco da matéria devido às condições de vida e trabalho: o trabalho noturno o fazia perder aulas. Embora outras alunas e alunos não tenham mencionado tal aspecto nesse momento inicial das aulas, como vimos, essa instituição é voltada para a população negra das periferias, composta por trabalhadores que integram categorias profissionais que exigem menos escolaridade e qualificação. A respeito de tais condições, no período em que estive em campo, outras e outros estudantes, que também se autodeclararam negras e negros⁴⁵, compartilharam comigo as seguintes situações: Pedro trabalhava na organização e no planejamento de uma campanha política de um deputado e, por isso, acabava tendo que fazer algumas viagens durante a semana; Amanda trabalhava de segunda à sábado como vendedora de uma loja de produtos naturais e, no fim de semana, dedicava-se aos cuidados com sua filha; e Telma, Josiane e Borboleta trabalhavam como babás.

Em entrevista concedida a mim, no dia 12/10/2019, uma dessas alunas, Telma, falou sobre como percebia e lidava com essa realidade comum à maioria das pessoas que faz parte da Educafro: ter que trabalhar durante o dia e estudar no período da noite:

Entrevista concedida por Telma no dia 12/10/2019

(00:44:20) Pesquisadora: Mas o que você acha Telma dos meninos que, que não dão conta, ou que, enfim.

Telma: Eu acho que é muito um processo em cadeia. Eu acho que as pessoas veem algumas pessoas desistindo e desistem também. Eu acho que tem a questão do cansaço. Porque eu não VOU MENTIR! Eu quando às vezes eu falto uma vez dá vontade de faltar a semana inteira. Então é muito assim uma coisa em cadeia sabe. São vários fatores assim, que.

⁴⁵ Conforme pesquisa divulgada pelo Observatório de Educação, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), analisados pelo Iede (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional) a pedido da Fundação Lemann, mostram como desigualdades raciais estão atreladas às condições socioeconômicas dos estudantes, que, por sua vez, impactam na aprendizagem em disciplinas da área de exatas, como matemática. De acordo com a pesquisa, tanto no 5º ano quanto no 9º ano dos alunos com nível socioeconômico mais alto, 34,4% dos brancos têm aprendizado adequado; entre os pretos o índice é de 17,3% (diferença de 98,8%). E entre àqueles com nível socioeconômico baixo, 15,8% dos estudantes brancos possuem aprendizado adequado contra 8% (diferença de 98%) dos estudantes pretos. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao#:~:text=Os%20pesquisadores%20ainda%20dividiram%20as,diferen%C3%A7a%20de%2098%2C8%25>>. Acesso em: 10 ag. 2022.

A estudante menciona dois aspectos que parecem estar conectados entre si e influenciam a permanência (ou não) dos alunos no núcleo: “as pessoas veem algumas pessoas desistindo e desistem também” e “a questão do cansaço”. A evasão dos estudantes no decorrer do curso⁴⁶, denominada por Telma como “um processo que acontece em cadeia”, certamente é influenciada por rotinas sobrecarregadas que os fazem sentir-se cansados, e, por isso, a assiduidade nas aulas é irregular. Ela relatou que desde o ensino fundamental tinha que conciliar estudos e afazeres domésticos, já que era responsável pela limpeza da casa onde morava com sua mãe e irmã e pelos cuidados com o sobrinho. É possível dizer que, no período em que frequentou as aulas na Educafro, Telma mantinha, em certa medida, condições de vida e trabalho semelhantes àqueles vivenciados no período do ensino fundamental. Segundo ela, o trabalho como babá exigia que saísse de casa por volta de 6h e retornasse somente à noite, após assistir às aulas no núcleo, em torno de 23h30min. Em um e em outro contexto, o que fica evidente é que o tempo que Telma dispunha para se dedicar aos estudos era mais restrito, o que exigia de sua parte esforço, persistência e organização no desenvolvimento de atividades e responsabilidades diversas.

A título de exemplo, uma das estratégias que Telma e outros participantes do núcleo adotam para driblarem o cansaço frente a uma rotina atribulada é selecionar os dias de aulas de disciplinas que julgam ter mais necessidade de aprender os conteúdos: “[[Muita gente fala assim, ‘ah não, você tipo, preciso mais de matemática do que aquela matéria. Vou só nesse dia também”]” (Telma, entrevista concedida no dia 12/10/2019). Além disso, no caso da estudante que pretendia fazer graduações do campo das humanas (pedagogia ou psicologia), aulas como matemática e física exigiam uma determinação ainda maior para seguir acompanhando as atividades que eram propostas no núcleo. Sobre isso, Telma na entrevista nos mostra como lidava com essas questões:

Entrevista concedida por Telma no dia 12/10/2019

(00:44:30) Pesquisadora: Que você quer fazer?

Telma: Porque tem a preparação [para o Enem]. Então é uma coisa assim que me motiva. Tipo, eu tenho essa coisa de, igual, a aula de física é para mim uma coisa assim que:: professor é bom, mas eu não sei. Não aprendo nada. E toda aula de física eu durmo. Toda aula de física, pode pergunta qualquer um toda aula de física

⁴⁶ O Relatório de Intenção de Evasão 2019 (EQUALE, 2019) apresenta informações sobre o perfil socioeconômico de estudantes da Rede de Cursinhos Populares de Minas Gerais obtidas a partir de entrevistas e questionários, com objetivo de compreender melhor as situações que contribuem para que esses alunos considerem deixar as aulas. De acordo com os dados coletados, em 2019, 45% dos estudantes informaram que já haviam considerado abandonar as aulas. Em relação ao ano anterior, 2018, houve um avanço significativo, já que, à época, 61,7% do alunado tinha essa intenção. Segundo o Relatório, as principais causas reveladas pelo grupo analisado que justificam esse contexto social foram: a procura de trabalho para contribuir com as despesas de suas respectivas famílias; problemas financeiros diversos; o cansaço e o estresse devido a uma rotina atribulada diante da necessidade em ter que conciliar o trabalho durante o dia e os estudos no período da noite. Mesmo que esse estudo analise a intenção de os estudantes evadirem ao longo do ano das aulas nos cursinhos populares, e não a evasão real, esses dados refletem aspectos que foram destacados pelos estudantes do núcleo Educafro Aimorés, revelando a relação que há entre o contexto local e os contextos mais amplos, relacionando, então, o contexto micro e o macro.

que eu estou lá eu estou assim oh? Durmo. Mas eu estou lá!! ((risos)) Mas eu estou aqui ((risos)).

De acordo com a fala da estudante, mesmo que o professor saiba ensinar a matéria, “a aula de física é para mim uma coisa assim que:: professor é bom”; mesmo que não compreenda o que estava sendo ensinado, “Não aprendo nada”; mesmo que durma durante a maioria das aulas, “E toda aula de física eu durmo”; mesmo que esteja muito cansada, “toda aula de física que estou lá eu estou assim oh? Durmo”; para ela, estar presente e acompanhar as atividades no núcleo são as oportunidades que tem para se preparar para a prova do Enem, “Mas estou lá!! ((risos)) Mas eu estou aqui ((risos))”. Esse contexto social marcado por negações – negação de si mesma, negações de forma de ser e estar no mundo – nos mostra como desigualdades de gênero e raça impactam a trajetória profissional e acadêmica de mulheres negras que têm condições similares às de Telma.

As questões apontadas pela aluna e pelos estudantes nesta seção revelam como o período que antecede a entrada delas e deles na Educafro é marcado por uma série de *ausências*: *ausências* de professores nas salas de aula; *ausências* de um ensino contextualizado; *ausências* de possibilidades que garantam a aprendizagem dos conteúdos de disciplinas; *ausências* de políticas públicas que deem condições para que possam aprender noções básicas de física, matemática, química; dentre outros. Essas *ausências*, vistas como uma negação de quem eles são, de suas formas de ser e estar no mundo, caracterizam o que denomino de um ‘não-lugar’.

De um lado, eles mostram como em suas experiências escolares e sociais foram se deparando com barreiras que impossibilitaram/dificultaram não só a aprendizagem de física e de outras disciplinas, bem como a possibilidade de sucesso na continuidade de sua vida estudantil e profissional. E, de outro, em contraposição a esse ‘não-lugar’, ao compartilharem em seus relatos vivências tão pessoais, esses estudantes se posicionam como pessoas que persistem e reesistem na busca do que seria um direito: direito ao saber, direito à aprendizagem. Por isso, ao falarem sobre suas experiências e expectativas em relação à Educafro e à disciplina de física, alunos e professor acabam falando sobre quem são, de onde vieram, sobre o que desejam fazer.

5.3 A primeira aula de língua portuguesa e literatura: reflexões sobre a ocupação dos lugares *do saber e do não saber*

A primeira aula de LP, quarto dia de aula no núcleo (14/03/2019), se organizou em uma sequência e um fluxo de discussões marcadas por interrupções, retomadas e mudanças abruptas de tópicos,

conversas paralelas e sobreposições de falas. Esses e outros aspectos mostraram que as interações que ocorreram entre os participantes estavam conectadas umas às outras de tal maneira que me levaram à decisão de analisar não somente uma parte ou outra da aula, mas os momentos iniciais e, mais detidamente, dois subeventos. No primeiro subevento, “O pessoal aí tem lido muito?”, o professor André e as duas estudantes Amanda e Naiane conversaram sobre práticas de leitura e escrita. Dentre os aspectos destacados por eles, André compartilhou com o grupo suas percepções sobre como as pessoas escrevem em redes sociais como o Facebook, trazendo à tona a noção de ‘erro’ e sua concepção de língua portuguesa. Por sua vez, essas questões foram abordadas de forma mais proeminente no segundo subevento, “Fonemas e grafemas: uma relação nem transparente, nem exata”, a partir de discussões sobre os seguintes temas: representação gráfica das palavras, escrita/representação fonética dos sons, noções de fonema e grafema e separação silábica. Como veremos, esses momentos são representativos de como a relação entre práticas de letramento e personalidades foram sendo (re)constituídas pelos sujeitos que estavam presentes nessa aula.

5.3.1 Os momentos iniciais da primeira aula de língua portuguesa e literatura

André, responsável pela disciplina de LP, era formado em Administração, trabalha no setor de RH da Escola de Direito Dom Hélder Câmara em Belo Horizonte e exerce a função de professor voluntário da Educafro. No dia da primeira aula, quando conversamos durante o intervalo, ele se apresentou como uma pessoa que gostava de ler, escrever, que havia publicado vários textos literários e me deu uma cópia de suas crônicas para que eu pudesse conhecer seu trabalho. As características pessoais destacadas por ele, de um lado, ajudam a explicar, parcialmente, a sua disposição em ser um professor voluntário de LP; por outro, nos auxiliam a compreender o que justificou, do ponto de vista da coordenação da Educafro, avaliar André como apto a se responsabilizar por uma disciplina do campo de humanas (língua portuguesa e literatura), mesmo tendo formação em um curso diferente, de Administração. O caso do professor André exemplifica a aplicação de um dos princípios orientadores da Educafro: para uma pessoa se voluntariar não é preciso, por exemplo, ser graduado na área específica de atuação, como é o caso de André⁴⁷.

Após conversar com o professor André, entrei para a sala de aula e acompanhei as conversas entre alguns estudantes. Descrevo esses momentos que precederam o início da aula, porque entendo

⁴⁷ “Todos podem ser voluntários nos Núcleos da rede, e não somente pessoas graduadas, porque todas as pessoas têm capacidades, habilidades e dons que podem e devem estar a serviço de uma educação emancipatória e libertadora.”

Disponível em: <<https://www.educafrominas.org.br/voluntarios>>. Acesso em: 19 maio. 2022.

que eles permitem vislumbrar como os estudantes davam continuidade e iniciavam relações de amizade e coleguismo. No caso do compartilhamento de informações feitas no caderno entre os dois alunos – Fátima e Pedro -, ações dessa natureza foram desenvolvidas de outras maneiras e por outras pessoas além deles ao longo do ano. Duas alunas conversavam sobre um episódio que havia acontecido no ônibus em que estavam ao retornarem juntas às suas respectivas casas; outros alunos conversavam sobre a aula de geografia humana que havia acontecido na terça-feira, dia 12/03/2019, e Pedro, um dos representantes de turma, explicou para sua colega Fátima quais haviam sido os principais temas abordados na referida aula.

Fátima demonstrou interesse em ver as anotações que Pedro havia feito em seu caderno e ficou combinado que, no intervalo, ele o emprestaria. Fátima, que em outro momento assumiu o papel de representante de turma, após a saída de Pedro, fazia o registro cuidadoso em seus cadernos dos materiais didáticos que eram enviados por e-mail pelos professores. A ação da estudante consistia em: fazer a impressão dos materiais e a colagem das folhas impressas em seus cadernos. Como já dito em outros momentos, a assiduidade dos estudantes era irregular e, por isso, Fátima emprestava seus cadernos aos outros alunos para que pudessem fazer cópias ou repassar o conteúdo dado em uma determinada aula para aqueles que faltassem.

Esses cadernos tornaram-se, então, uma referência para o grupo tanto no sentido de preservação da memória do que era estudado pela turma no decorrer do curso, quanto como modelo para que outras alunas assim o fizessem, como é o caso de Telma. A estudante dispunha textos, exercícios e atividades que eram distribuídos em sala de aula em uma pasta, separados folha por folha, e, com isso, também mantinha um registro acurado desses materiais. Vista como uma expressão do princípio colaborativo que orienta o projeto educacional da Educafro, e também de outras situações escolares, essa ação dos estudantes revela uma das maneiras que eles encontraram de ajudarem uns aos outros. Esses procedimentos se transformaram, ao longo do tempo, como uma ação cotidiana dos estudantes, configurando-se como um ponto de convergência entre o aprender, o ensinar e uma maneira de ser e estar com outros.

Após esse momento que antecede o começo da aula de LP, André chega, organiza seus materiais em cima da mesa e apresenta-se para os estudantes. Ao dirigir-se à turma, André destaca alguns aspectos sobre o modo como pretende ministrar as aulas e discorre sobre sua relação e percepção a respeito do ato de estudar. Ele ressalta que seu tom de voz é baixo, “Vou falar umas coisas antes de [inaudível] eu falo um pouco baixo né, então quem tiver no fundo:: se não ouvir direito, pode perguntar, que a gente não percebe né o tom da voz da gente, tá?”. Como veremos nas transcrições que serão analisadas nesta seção, essa característica destacada pelo professor prejudicou o

registro em áudio. Por isso a transcrição de sua fala está sinalizada como *[inaudível]* em vários trechos. Levando em conta que essa observação foi feita reiteradas vezes, indaguei-me se, de fato, alguns estudantes teriam escutado o que o professor dizia em alguns momentos. De acordo com as análises do áudio da gravação desta aula, parece que não, visto que em alguns momentos professor e estudante não entendiam o que era dito um para o outro.

O professor explicou, em tom de brincadeira, que estava “mancando um pouco, então se eu cair aqui alguém ajuda a levantar *[inaudível]* fisioterapia *[inaudível]* tá bom? Não riam tá?”, demonstrando que, para ele, ter a mobilidade reduzida não era um impeditivo para dar aula. O que pude observar nessa e em outras aulas que acompanhei ao longo do ano é que ora o professor andava de um lado para o outro na frente da sala, ora ficava parado em uma mesma posição por um período mais prolongado, apoiando-se no quadro e ficando virado somente para um lado da sala ou de costas para a turma. Esses posicionamentos, por vezes, não permitiam a ele ver a mão de um dos estudantes levantada e não escutar o que estava sendo perguntado sobre os temas abordados. Por vezes, à medida que a aula ia se desenvolvendo, alguns estudantes participavam das discussões, outros mexiam no celular, faziam pesquisas na internet, atividades de outras matérias ou conversavam uns com os outros.

Outro aspecto destacado por André em sua apresentação está relacionado à sua relação e percepção a respeito do que significa, para ele, estudar:

Primeira Aula de língua portuguesa e literatura, 14/03/2019

(00:09:10) André: Então é isso mesmo é::: Eu não gosto de estudar né, pra ser sincero. Acho que pouca gente gosta mas eu gosto de aprender. Pra aprender tem que ter esse caminho de estudar, então, pra gente pra gente alcançar o que a gente gosta tem que saber quais os caminhos que a gente tem que trilhar. A gente tem uma mania de quando criança, de o professor falava eu não gosto disso, não gosto daquilo. E a gente tem que ensinar o caminho *[inaudível]* se gosta ou não *[inaudível]* tem que passar por esse caminho obrigatoriamente. O que a gente tem que fazer esse caminho ficar mais fácil né *[inaudível]*.

André compartilhar com os estudantes que gosta de aprender, mas não gosta de estudar, sinaliza que o estudar é condição para o aprender, “Pra aprender tem que *[inaudível]* estudar”. Ao dizer “acho que pouca gente gosta *[de estudar]*”, ele sugere que muitas pessoas são como ele e, logo em seguida, compartilha com o grupo uma lembrança de como era quando criança na escola: “A gente tem uma mania de quando criança, o professor fala algo e a gente pensava eu não gosto disso, não gosto daquilo.” De acordo com André, sua memória desse período é de que as aulas e as atividades organizadas na escola eram pensadas a partir do que o professor determinava que seria feito (ou não) e que a razão do porquê fazer uma ou outra atividade não era apresentada aos

estudantes. O que fica subentendido com isso é que as demandas ou necessidades ou desejos dos alunos não eram levados em consideração. Contrapondo-se a essa perspectiva de ensino, o professor André afirmou: “E a gente tem que ensinar o caminho [inaudível] não gosta [inaudível] então, a gente tem que fazer esse caminho ficar mais fácil para os alunos”. Conforme veremos nas análises apresentadas adiante no primeiro subevento, “O pessoal aí tem lido muito?”, o entendimento de André do que seria “facilitar” o ensino para os alunos evidencia ideias e concepções de língua que compõem a perspectiva adotada por ele para o desenvolvimento do ensino dessa disciplina curricular. Tais elementos serão caracterizados nas próximas seções.

5.3.1.1 Conversa sobre leitura e livros: “O pessoal aí tem lido muito?”

O Quadro 20 a seguir representa a primeira conversa entre o professor e a turma sobre o que costumavam ler e escrever no seu dia a dia, que aconteceu no primeiro subevento, “O pessoal aí tem lido muito?”. A primeira coluna (da esquerda para direita), *Tempo*, marca o início da fala de cada participante; na segunda coluna, *Número da linha de transcrição (Trc)*, são numerados os turnos de falas; a terceira coluna, *Participante*, apresenta o nome da pessoa que está com o turno de fala no decorrer da interação; a quarta coluna, *Transcrição*, representa o que os participantes disseram; na quinta coluna, *Informações contextuais*, estão descritos elementos que nos ajudam a compreender o contexto em que as interações em análise entre os participantes do núcleo aconteceram; e na última coluna, *Letramentos e pessoalidades*, sinalizo algumas indicações da relação entre as possibilidades de ser que estão sendo anunciadas e a construção das práticas de letramento no núcleo Educafro Aimorés:

QUADRO 20 - Primeira aula de LP - conversa entre o professor e o grupo sobre leitura e livros

Tempo	Trc	Participante	Transcrição principal	Informações contextuais	Letramentos e personalidades
(00:09:50)	001	André:	O pessoal aí tem lido muito?	<i>André pergunta para o grupo.</i>	<i>Posicionando estudantes como leitores</i>
(00:09:54)	002	Estudante não identificada:	Eu leio.	<i>Enquanto uma estudante fala, conversas paralelas acontecem.</i>	<i>Ser leitor/a</i>
(00:10:01)	003	Amanda:	Eu li tanto ao ponto de estragar minha vista.	<i>Em resposta a André, Amanda destaca que é uma leitora tenaz.</i>	<i>Ter o hábito de ler</i>
(00:10:03)	004	André:	Oi?	<i>André pede para que Amanda repita o que havia dito, sinalizando que não havia escutado ou entendido a resposta da aluna.</i>	<i>Ser leitor/a</i>
(00:10:04)	005	Amanda:	Eu li tanto ao ponto de estragar minha vista.	<i>Em resposta a André, Amanda repete o que havia dito anteriormente.</i>	
(00:10:14)	006	André:	Tudo bem?	<i>O professor fala com um estudante novato que entra na sala</i>	<i>Receber os alunos novatos</i>
(00:10:19)	007	André:	[[aí você assiste as aulas [inaudível]	<i>O professor explica para o aluno alguma coisa referente às aulas no núcleo; Enquanto o professor recebe o aluno, conversas paralelas acontecem.</i>	
(00:10:26)	008	Amanda:	São essas três primeiras páginas [inaudível]	<i>Amanda e Naiane conversam.</i>	

CONVERSAS PARALELAS

(00:10:30)	009	Naiane:	Aí a gente vai passar aquele, é/		
(00:10:31)	010	Amanda:	É, tem que ser [inaudível]		
(00:10:32)	011	André:	Como que é, eu não ouvi. Você leu o quê? Não entendi. Oh [inaudível]	<i>O professor finaliza a recepção do aluno novato; O professor retoma a conversa sobre práticas de leitura; O professor direciona sua pergunta a Naiane.</i>	
(00:10:37)	012	Naiane:	Eu li um::, eu estou lendo agora um livro do Paulo Coelho, 'Onze minutos'. Gosto muito de Agatha Christie até tenho uma menina que chama Agatha ((Naiane dá uma risada))	<i>Naiane em resposta ao professor fala sobre o que gosta de ler e ri de si mesma ao dizer que colocou o nome de sua filha em homenagem à escritora.</i>	<i>Ser leitora Dedicar-se à leitura de obras de uma determinada autora</i>
(00:10:47)	013	André:	[inaudível]	<i>André parece fazer alguma pergunta a Naiane.</i>	
(00:10:49)	014	Naiane:	É, eu gosto muito de Agatha eu leio muitos/	<i>Naiane em resposta a André reforça que lê muitos livros da autora Agatha Christie.</i>	
(00:10:52)	015	André:	A leitura, já é um:: bom treino né.	<i>André fala simultaneamente com Naiane; André corrobora a fala de Naiane e introduz a ideia de que a leitura é um bom treino.</i>	<i>Valorização da leitura Ler como treino para a escrita</i>
(00:10:54)	016	Naiane:	É isso.	<i>Naiane conclui o que havia dito; Naiane parece concordar com André.</i>	

(00:10:55) 017 André:

Um bom treino. Interpretação. Um bom treino para a redação [inaudível] né. A gente tá numa época de [inaudível] digital né, de escrever muito rápido, então você abre uma:: página do Facebook e está lá. Às vezes a pessoa quer colocar o status, aí ela coloca uma coisa desastrosa, bombástica, com erros gravíssimos [inaudível].

O professor faz vários comentários sobre suas percepções do que e como pensa a respeito de determinadas práticas de leitura e escrita.

Ter autoridade para falar sobre leitura e escrita

Fazer críticas ao modo como as pessoas escrevem nas redes sociais

Relações entre condições de produção da escrita, produção de imagem e erros gravíssimos

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Bloome *et al.* (2005), Rocha (2021), 2022.

Uma sequência de pergunta-resposta (BLOOME *et al.*, 2005) marca o início da discussão do grupo sobre leitura e livros. A pergunta de André, “O pessoal aí tem lido muito?” (Trc 001), é direcionada para os estudantes, posicionados por ele como possíveis leitores, e indica também que a sua expectativa era de que ler muito seria algo desejável. Entre as conversas paralelas que estavam acontecendo, a primeira a falar foi uma estudante a qual não foi possível identificar, “Eu leio.” (Trc002), seguida de Amanda, que afirmou “Eu li tanto ao ponto de estragar minha vista.” (Trc 003). André parece não ter escutado o que ela disse, porque ao dizer “Oi?” (Trc 004), questionando-a, ela repete o que havia dito anteriormente (Trc 005). Ao responder ao professor, mais uma vez, Amanda enfatiza sua condição de leitora contumaz, nesse caso, argumentando e repetindo que essa ação chegou a lhe causar problemas de visão.

No momento seguinte, várias conversas entre os participantes acontecem simultaneamente. Dentre elas, André fala com um estudante novato que havia acabado de entrar na sala de aula (Trc 006 e 007), explicando a ele sobre alguns aspectos do funcionamento do núcleo, sendo essa uma situação recorrente no decorrer do ano; Amanda e Naiane conversam entre si (Trc 008, 009 e 010), porém o registro não permitiu compreender bem sobre o que falavam.

Ao retomar a conversa sobre o que os estudantes têm lido, André faz uma nova pergunta, agora, direcionada a outra aluna, Naiane: “Como que é, eu não ouvi. Você leu o quê? Não entendi. Oh!” (Trc 011). Ao responder, primeiro ela fala do livro que está lendo naquele momento, “Eu li um, eu tô lendo agora um livro do Paulo Coelho, ‘Onze Minutos’”, e explica que também gosta muito de ler os livros da escritora Agatha Christie: “Gosto muito de Agatha Christie até tenho uma menina que chama Agatha.” (Trc 012). Ao falar sobre sua filha, que também era aluna do núcleo e estava presente nesse dia, Naiane dá uma risada alta, achando graça na relação que estabelece entre o fato de gostar tanto da escritora e a homenagem feita a ela. No caso de Naiane, ler envolveu esgotar a leitura dos livros de uma escritora que tanto aprecia e homenageá-la dando o nome dela a uma de suas filhas.

Nesse ponto da análise chama atenção a referência de Naiane à sua filha, também aluna da Educafro, que evoca outras histórias de estudantes que, assim como elas, compartilham o mesmo espaço de estudos e possuem algum grau de parentesco: Cris da Serra é mãe de Franciele; Clara é mãe de Nete; Vinicius e Vitor são irmãos; Maria Vitória e Ana Clara são irmãs. Como a maioria dos estudantes do núcleo tem que conciliar o trabalho com os estudos, pude perceber ao longo das aulas que há uma ajuda mútua entre mãe e filha, irmãos e irmãs. No caso das três alunas que são mães, o que fica evidente é que, ao postergarem seus estudos em função da maternidade, as filhas acabam tornando-se parceiras delas nesse processo em que, por serem mais novas, há uma troca constante de conhecimentos.

Por exemplo, à época, Naiane (35 anos) relatou que há tempos havia concluído o ensino médio e que trabalhava como babá durante o dia. Isso fazia com que, por vezes, em função do cansaço, cochilasse durante as aulas. Em contrapartida, sua filha Agatha (15 anos) a auxiliava em várias atividades que eram propostas, já que, estava cursando o ensino médio, fazendo cursinho e dispunha de mais acesso aos conteúdos que estavam sendo exigidos para fazer a prova do Enem e disponibilidade para se dedicar aos estudos.

Já Cris da Serra (53 anos), em entrevista concedida a mim no dia 04/10/2019, relatou que sua filha Franciele (17 anos), que gostava muito de ler, a estimulava a desenvolver e participar de projetos sociais como, por exemplo, o Projeto Leitura no Beco⁴⁸ que surgira a partir: (i) do desejo de sua filha em criar um espaço de leitura no Aglomerado da Serra voltado para crianças; (ii) da Associação de Mulheres do Aglomerado da Serra em que estava como diretora sendo um de seus projetos a criação da Blitz Literária; (iii) e da própria Educafro, haja visto que mãe e filha eram alunas assíduas e acabavam compartilhando materiais de leitura como o jornal Hoje em Dia que era distribuído gratuitamente para as pessoas na entrada do prédio da UNA. Uma permanência prolongada no campo de pesquisa permitiu estabelecer conexões entre o gosto pela leitura

⁴⁸ Para maiores informações sobre o projeto, veja reportagem no G1. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2013/08/leitura-no-beco-aproxima-criancas-dos-livros-no-aglomerado-da-serra.html>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

e a vida familiar por parte de algumas estudantes da Educafro. Pude observar também como a leitura era um dos elementos que favorecia o estabelecimento de laços de solidariedade entre mães e filhas. Esse aspecto envolveria, ainda, o favorecimento das condições de estudo e o incentivo à participação em outros espaços sociais em que a leitura seria promovida.

Feitas essas observações, retomo a análise do Quadro 20 a partir do trecho que se segue (Trc 013), após a fala de Naiane, referente à fala de André sobre algo que não foi possível compreender. Em seguida, a estudante repete o que havia dito sobre gostar muito de Agatha Christie (Trc 014), afirmando que “lê muitos”, no caso, livros da escritora, e o professor fala junto com ela, interrompendo-a, “[[a leitura, já é um:: bom treino né.” (Trc 015). André endossa a prática de leitura das estudantes, e, ao mesmo tempo, introduz a ideia de que ler é treinar.

André, ao dizer “Um bom treino. Interpretação. Um bom treino para a redação.” (Trc 017), direciona a sua fala para o grupo e inicia sua exposição do que seria, na sua perspectiva, um bom treino. Primeiro ele faz uma associação entre treino e interpretação (de textos) e treino e escrita de uma “redação”. Repare que o professor expõe essas relações sem dar explicações de como isso aconteceria. Dessa forma, a relação estabelecida entre leitura, treino e escrita é dada como algo transparente e estabelecido, o que tem sido problematizado em estudos do ensino da língua portuguesa da leitura (KERSCH, 2009; GERHARDT, 2015; FREITAS, 2015).

Não seria inadequado dizer que as concepções de leitura de André partem de visões que consideram a língua como estrutura, como código, ou seja, como um instrumento de comunicação (KOCH; ELIAS, 2006). Dessa maneira, textos são considerados produtos da codificação de um emissor a ser decodificado pelos leitores/ouvintes, que, para tanto, devem ter conhecimento desse código. A leitura, portanto, seria uma atividade exige desse leitor o foco no texto, em sua linearidade, já que todas as informações estariam prontas no texto, cabendo a esse leitor o papel, muitas vezes mecânico, de reconhecer e de reproduzir o que está dito. Por isso, para André, ler é “um bom treino”, “um bom treino para a redação”, o que pode, mesmo diante dessa perspectiva estrutural de leitura,

ampliar a bagagem de conhecimentos do leitor, e conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento do seu processo argumentativo, tão necessário para a escrita das redações.

Na sequência, André tece comentários sobre como as pessoas, em geral, produzem textos ao participarem de redes sociais. Ao eleger abordar esse tópico no primeiro dia de aula, o professor estabelece relação entre pessoas que se comunicam por meio de mídias sociais, condições de produção de um texto escrito no mundo digital e produção de imagens ou representações de si. André cita como exemplo o status do Facebook, um dos recursos que permite aos seus usuários compartilharem conteúdos diversos nos seus respectivos perfis de forma mais livre. Segundo ele, “A gente tá numa época de [inaudível] escrever muito rápido então você abre uma:: página do Facebook e está lá, às vezes a pessoa quer colocar o status, aí ela coloca uma coisa desastrosa, bombástica, com erros gravíssimos” (Trc 017). Ao caracterizar a escrita nesse contexto, André destaca que essa produção é feita de maneira apressada, buscando produzir certo impacto em potenciais leitores (“escrever algo bombástico”). Em sua fala podemos reconhecer uma preocupação com o que ele julga serem resultados desastrosos, que poderiam ser decorrentes de “erros gravíssimos” ou vir acompanhados de “erros gravíssimos”, que não seriam exemplificados naquele momento.

As análises feitas até aqui sinalizam o que parece estar em discussão: a noção de ‘erro’ e sua estreita ligação com a confusão comumente feita entre língua e gramática normativa, língua e escrita, oralidade e escrita, e mais reduzidamente, com ortografia oficial, de acordo com Bagno (1999-2007). Esse aspecto pode ser mais bem compreendido a partir da fala subsequente de André, ao explicar para o grupo qual é a sua concepção de ensino de língua portuguesa:

Primeira Aula de língua portuguesa e literatura, 14/03/2019 (00:19:40) André: A língua portuguesa não sei se vocês sabem mas ela é uma matéria exata. No, o, ela é:: cheia de regras né. Então eu chamo de exatas, professora [se dirigindo a mim], porque é:: ela é cheia de regras. Então assim, onde tem regras né, você não pode fugir muito né, diferente da literatura né, é::, mas a língua portuguesa é cheia de regras, tem regras de

acentuação, tem regras de separação silábica, tem regras pra tudo.

Na perspectiva de André, a língua portuguesa é “uma matéria exata” e “cheia de regras”, o que foi repetido por ele sete vezes, conforme destaques nesse trecho que está sendo analisado. A repetição dessa ideia juntamente aos exemplos mencionados por ele de regras ortográficas, “tem regras de acentuação, tem regras de separação silábica”, mostra que mesmo que não tenham sido mencionados exemplos de quais seriam os “erros gravíssimos” a que se referiu anteriormente, ele estaria fazendo menção aos ‘erros’ de ortografia⁴⁹.

O que o professor parece indicar, então, é que sua visão de língua portuguesa se pauta em uma concepção que privilegia a gramática normativa da língua escrita em detrimento de outras variedades linguísticas, perspectiva essa ainda comum nos variados espaços sociais – mídia, trabalho, igreja, escolas, dentre outros (KERSCH, 2009; BARBOSA DA SILVA, SILVA NETO, 2013; FREITAS, 2015; VICENTINI, 2015; GERHARDT, 2015; MARIZ, 2021). Por isso, ao dizer, “Então assim, onde tem regras né, você não pode fugir muito né, diferente da literatura né”, ele destaca elementos que dizem sobre como pretende organizar e estruturar as suas aulas, deixando em evidência que será dada uma atenção especial às regras gramaticais.

Note-se que em tal abordagem da escrita há pouco ou nenhum espaço para considerar variações decorrentes do contexto social em que a escrita é utilizada pelas pessoas. Nos últimos anos, por exemplo, vimos surgir o *internetês*, uma escrita caracterizada, dentre outros aspectos, pela supressão de letras, uso de abreviações, símbolos ou *emoticons* em lugar de palavras escritas. Aplicar normas gramaticais para avaliar a produção escrita em mídias sociais contraria a própria natureza dessa produção que, entre outras coisas, visa uma escrita ágil por meio da concisão.

⁴⁹ A título de exemplo, Bagno (1999-2007, p. 111) explica: “Escrever, digamos, ‘Lojinha de artesanato’ onde a lei obriga a escrever ‘Lojinha de artesanato’ em nada vai prejudicar a intenção do autor da placa: informar que ali se vende objetos de artesanato. Neste caso, nem mesmo a realização fonética da placa “certa” e da placa “errada” vai apresentar diferença. O fato também de haver “erro” na placa não significa de forma nenhuma que os objetos ali vendidos sejam de qualidade inferior, “errados” ou “feios””.

A concepção de língua de André parece influenciar seu posicionamento frente ao grupo em sala de aula, o que pode ser observado pela maneira como se referiu a mim e aos alunos nesse excerto que está sendo examinado. Ao dizer, “A língua portuguesa não sei se vocês sabem mas ela é uma matéria exata. No, o, ela é:: cheia de regras.”, André parece se dirigir aos alunos, já que logo em seguida ele direciona sua fala a mim, enquanto ‘professora’, “Então eu chamo de exatas, professora, porque é:: ela é cheia de regras.” Primeiro, o professor posiciona os alunos como pessoas que talvez não saibam sobre determinados aspectos da língua portuguesa, e, por isso, assertivamente, diz que a língua portuguesa “é uma matéria exata”. Depois, ao se referenciar a mim como “professora”, ele indica que, assim como ele, disponho de certo conhecimento da língua, e, em razão disso, justifica que a língua portuguesa é exata “porque é cheia de regras”. Essa nomeação, no contexto da primeira aula de LP, está relacionada ao fato de eu ter me apresentado como pesquisadora - doutoranda da UFMG - formada em letras, tanto no grupo do *WhatsApp* dos professores voluntários quanto na Aula Inaugural, evento em que André também estava presente.

Portanto, as ações de chamar-me de ‘professora’, explicar e justificar sua visão de língua portuguesa podem ser vistas como uma forma de se contrapor ao papel que assumi na sala de aula, de pesquisadora do campo dos estudos da linguagem, no sentido de legitimar o seu conhecimento, considerando que a sua formação é em Administração. Além do mais, essa diferenciação na forma de tratamento dada a mim e aos alunos revela modos de ser e agir nesse evento que, na perspectiva de André, estão relacionados a certa hierarquia dos papéis sociais que professores, pesquisadores e estudantes podem desempenhar na sala de aula.

Esse posicionamento de André - entendimento de que a Língua Portuguesa é uma matéria exata e priorização do ensino de regras da gramática normativa da língua escrita - ficou mais proeminente no segundo subevento, “Fonemas e grafemas: uma relação nem transparente, nem exata”, que será analisado a seguir. Como veremos, ao abordarem conteúdos curriculares específicos do

ensino de LP, os participantes revelaram contradições e conflitos referentes à relação que há entre práticas de letramento e personalidades, seja no contexto do núcleo Educafro Aimorés, seja em relação às suas trajetórias escolares. De um lado, André sugeriu, dentre outras coisas, como suas experiências na escola quando criança influenciaram seus modos de ser professor voluntário de LP no núcleo; de outro lado, os estudantes indagaram, questionaram e compartilharam reflexões sobre o que estavam entendendo (ou não) sobre o conteúdo abordado pelo professor (grafema e fonema).

5.3.1.2 Fonemas e grafemas: uma relação nem transparente, nem exata

Como será apresentado adiante, a escolha e a maneira como temas abordados no segundo subevento, “Fonemas e grafemas: uma relação nem transparente, nem exata”, são representativas de como a relação entre práticas de letramento e personalidades foram sendo (re)constituídas pelos sujeitos presentes nessa aula. Nesse subevento, tomo como âncora analítica as reflexões e os questionamentos apresentados pela estudante Beatriz, que pediu esclarecimentos ao professor, mobilizou colegas a manterem foco no tema que ela buscava compreender. A maneira como os questionamentos foram apresentados pelos estudantes ao professor e como a conversa transcorreu entre os participantes durante essa aula se tornaria ordinária nos dias subsequentes das aulas dessa disciplina.

O instante que marca o início desse subevento se dá após a mudança abrupta de um tema para o outro, que ocorreu da seguinte maneira: André e Amanda, uma das alunas que já havia se apresentado como uma leitora tenaz, conversavam sobre a escritora Maria Carolina de Jesus, a partir do que estava escrito no quadro em homenagem ao dia em que se comemoraria os 105 anos de idade dessa autora. A estudante contou para a turma que havia lido um de seus livros mais conhecidos, *Quarto de Despejo*, a pedido de uma professora na escola. André passou, então, a ler partes dessa obra e a fazer comentários sobre a vida e obra da escritora. Após a fala do professor, a turma permaneceu em silêncio por 1min28s, até o instante em que André pede para que alguém leia as letras e palavras que havia escrito no quadro. Naiane se prontificou e começou

a falar, “a, e, f, r, s”. A partir disso, o professor começa a apresentação das definições do conceito de grafema e fonema.

André abordou de maneira sucinta as noções de tais conceitos. De acordo com os registros, as definições de fonema apresentadas pelo professor foram: “representação do som [...] representação sonora de um grafema, de cada unidade da palavra” e “toda representação sonora das palavras”; e grafema foi definido como a “representação gráfica [...] os sinais”, por exemplo, as letras, e “toda representação simbólica da palavra”⁵⁰. As referências a esses conceitos foram retomadas pelo professor várias vezes durante essa e nas duas aulas de LP que ocorreram no mês de março.

Uma análise da conversa entre os participantes sobre grafema e fonema evidenciou que ora o professor repetia tais definições, ora fazia associações entre elas e a representação gráfica e fonética dos sons de algumas palavras como casa, cômoda, vale, táxi, cima, próximo, cera, cola e rato. Já os estudantes, à medida que as discussões aconteciam, faziam perguntas e apresentavam suas reflexões, evidenciando que tinham dificuldades e dúvidas na compreensão de um e outro conceito e nas associações que estavam sendo estabelecidas entre os sons, as letras, os fonemas e a transcrição fonética de algumas palavras.

Dentre as questões que foram abordadas, destaco a seguir as discussões sobre os diferentes sons do R⁵¹, considerando que esse foi o tema central da sequência

⁵⁰ Gostaria de ressaltar que o objetivo aqui não é analisar as concepções de fonema e grafema apresentadas por André na aula de LP com base nos estudos de fonética e fonologia, mas enfatizo que outros autores assim o fizeram (OLIVEIRA, 2005; CRISTÓFARO-SILVA, 2007; SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011). Para as análises apresentadas neste capítulo a respeito da relação entre fonema-grafema, apoiei-me em Oliveira (2005, p. 30): “Uma distinção que deve ser claramente mantida é a distinção entre sons e letras. As letras, ou grafemas, são os elementos mínimos da escrita. Os sons, por sua vez, são os elementos mínimos da fala (os fones) e da língua (os fonemas). A escrita alfabética atribui às letras a função de representar os sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação.”

⁵¹ De acordo com Oliveira (2005) e Cristóforo-Silva (2007), há uma maneira específica de fazer a representação dos sons, por meio da utilização dos símbolos fonéticos convencionados a partir do Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Considerando que

de pergunta-resposta que será analisada entre o professor, Beatriz e outros participantes. A primeira pergunta que a estudante compartilhou com o grupo ocorreu em meio às conversas paralelas que aconteciam sobre as diferenças na escrita e na pronúncia do R (R sozinho e RR duplicado; som forte e som fraco), em referência às palavras *cera* e *rato*:

Primeira aula de língua portuguesa e literatura, 14/03/2019
(00:58:00) Beatriz: Qual que é o som dele ((R)) sozinho?
André: Não tem sozinho.

A dúvida de Beatriz e a resposta do professor indicam que os dois estariam falando sobre aspectos diferentes de um mesmo assunto. Beatriz parecia estar se referindo ao som do R sozinho, no caso, referindo-se à letra R; e o professor estaria fazendo alusão ao fonema /r/, pois sua resposta, 'não existe o som do R sozinho', parece estar relacionada a uma das características do conceito de fonema, que segundo Oliveira (2005), devido a seu caráter abstrato, é impronunciável.

No momento seguinte, os estudantes seguem conversando uns com os outros, falando em voz baixa, até que Beatriz toma a palavra e expõe para o grupo uma de suas reflexões sobre o tema que estava sendo abordado:

Primeira aula língua portuguesa e literatura, 14/03/2019
(00:59:19) Beatriz: [inaudível] eu achava até hoje que isso aí tinha a ver com onde que a letra estava na palavra. [inaudível] por exemplo, o R está com A no início de *rato* aí vai ter o som de RA ((Beatriz emite o som forte do R)). O R está com A no final ou no meio, no caso ali no final, *cera* aí vai ter o som RA ((Beatriz emite o som fraco do 'r')). Eu não sei te falar como que se escreve *cera* sem ser com R porque tem o som de RA ((Beatriz faz o som do R forte)), qual outra palavra, qual outra letra que seria.

este foi um tema abordado nesse evento que está sendo analisado, optei por fazer a transcrição de alguns trechos das falas dos participantes da seguinte maneira: será utilizado o símbolo fonético de alguns sons entre colchetes, [], somente quando a referência for ao som da fala como o som [h] de *rato* ou [r] de *cera*; e quando a referência for ao modo como se escreve ortograficamente determinadas palavras, será utilizado as letras do alfabeto em caixa alta como R, ou entre aspas simples, 'a', por exemplo. O objetivo é manter essas marcações de forma que interfiram o mínimo possível nas discussões entre os participantes. Além disso, como ao longo deste trabalho não foram feitas transcrições fonéticas de outras falas, optei por manter o mesmo procedimento nas análises que ora se apresentam.

André: Aqui está entre duas?

Beatriz: Vogais.

André: Vogais. Aqui tem o som de?

Beatriz: [[RA ((Beatriz emite o som fraco do 'r'))

André: [[R tremido, não é isso? Aqui está entre duas vogais também. Qual é o som?

Naiane: R tremido! ((risos dos estudantes))

André: Aqui

Pedro: Chora o Quico/ ((Pedro reproduz um som de choro 'Arrrrrrrr'))

Beatriz: Mas aí a regra do, da escrita vai permanecer como a gente vai escrever como se fala?

André: [[Aqui é o grafema não é isso?

Naiane: Isso.

Beatriz ao dizer, “eu achava que até hoje que isso aí tinha a ver com onde que a letra estava na palavra”, sinaliza que, até aquele momento, o que estava sendo dito na aula de LP sobre posição adequada do R nas palavras era diferente do que já havia aprendido, certamente, em referência ao ensino fundamental e médio. Em seguida, a continuação de sua explicação sobre o que estava entendendo (ou não) revela contradições, que poderiam estar relacionadas ao que estava escrito no quadro, mas que não foi possível identificar com base na gravação em áudio e no diário de campo.

Primeiro, Beatriz tenta explicar qual seria sua dúvida citando dois exemplos: o primeiro, “o R está com A no início de rato aí vai ter o som de RA ((Beatriz emite o som forte do 'r')).”; e o segundo, “O R está com A no final ou no meio, no caso ali no final, cera aí vai ter o som RA ((Beatriz emite o som fraco do R)).” Em seguida, ao dizer que não sabe como se ‘escreve’ cera sem ser com R, emitindo o som forte, Beatriz sinaliza que há uma contradição. Considerando que ela estaria se referindo ao que estava escrito no quadro, é possível supor que palavras como ‘cera’ e ‘rato’ estariam transcritas foneticamente da mesma maneira, com o símbolo fonético [r] que representa o som fraco do R; e/ou estariam escritas ortograficamente, ‘cera/cera; rato/rato’. Esse aspecto, de Beatriz se referir à representação fonética e/ou a escrita ortográfica de certas palavras, pode ser mais bem observado nos momentos que se seguiram e que podem ter contribuído para que os estudantes se confundissem.

André dá seguimento às discussões e, em resposta à estudante, faz as seguintes perguntas. Na primeira questão, “Aqui tem duas?”, e a complementação de Beatriz ao que estava dizendo, “Vogais”, indica que o uso do dêitico ‘aqui’ seria em referência à palavra *cera*, mais especificamente, ao R entre as duas vogais. A segunda pergunta de André, “Aqui está entre duas vogais também. Qual é o som?”, e a resposta de Naiane, “R tremido”, o uso do dêitico ‘aqui’, nesse caso, seria referente a outra palavra que não pôde ser identificada com base nos registros que foram feitos. No entanto, os elementos destacados pelo professor e estudantes indicam que estava acontecendo uma situação de incompreensão entre o que o André falava, o que estava escrito no quadro e o que eles entendiam. Ao que tudo indica, seria em relação a alguma palavra que teria o mesmo som do R de rato, [h], e a dúvida dos estudantes seria sobre como se escreve/representa foneticamente o R em palavras como *cera* e *rato*.

Nos momentos seguintes, o comentário de Pedro e as perguntas feitas por Beatriz refletem a percepção de que algo incomum estava acontecendo e mostra como professor e estudantes se posicionaram uns perante os outros mediante certa tensão que surgiu a partir desse momento. A referência de Pedro a um dos personagens infantis do seriado chamado *Chaves*⁵², “Chora o Quico”, e a reprodução de um dos seus diversos bordões por Pedro, o tradicional choro na parede (‘Arrrrrr’), podem ser interpretadas da seguinte forma. O estudante, ironicamente, faz referência ao Quico, mostrando que, assim como o personagem, ele não estava compreendendo o que estava acontecendo na aula. E, ainda, a referência ao Quico sugere que Pedro estaria sentindo-se infantilizado diante do modo como o conteúdo (relação entre o som, as letras, os grafemas e os fonemas) estava sendo ensinado, já que por ser um adulto alfabetizado, as discussões poderiam remeter-lhe ao processo de alfabetização pelo qual passou na infância ou na adolescência.

⁵² *Chaves* é um seriado de humor considerado um fenômeno de audiência da televisão em vários países (China, Japão, Coréia, Tailândia, Marrocos, Grécia, Angola e Brasil, dentre outros). Exibido no Brasil desde a década de 1980, dentre os personagens infantis (*Chaves*, *Chiquinha*, *Nhonho* e outros), *Quico* é um menino mimado, filho único da viúva *Dona Florinda* e é considerado a criança rica da Vila onde moravam. Um de seus bordões é o seu tradicional choro na parede do pátio (“Arrrrrrrr”) que ocorre por vários motivos, como por não admitir ser derrotado em alguma competição, por medo ou por não entender algo que estava sendo abordado por outros personagens.

Essa situação de não entendimento relatada por Pedro é reforçada pelas perguntas feitas por Beatriz nos momentos seguintes, a começar por: “Mas aí a regra do, da escrita vai permanecer como a gente vai escrever como se fala?” Vista como uma reformulação das questões levantadas até aqui, a pergunta de Beatriz pode ser lida do seguinte modo: ‘A regra da representação fonética dos sons é a gente ‘escrever’ do modo como a gente fala?’. Como podemos observar, a estudante utiliza termos que se diferem dos que são usados comumente nos estudos de fonética e fonologia, como, ‘escrita’ no lugar de ‘representação’ (OLIVEIRA, 2005; SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011; CARVALHO, 2012). Longe de ser um aspecto que deslegitime sua fala, o que importa destacar é a iniciativa e a insistência da estudante em tentar fazer com que a elaboração e a organização de suas ideias e reflexões sobre um assunto que envolve a compreensão de noções abstratas se torne compreensível para aqueles que a escutam, em especial, o professor. Conforme veremos a seguir, Beatriz continua (re)fazendo suas perguntas, as quais serão analisadas de maneira mais detalhada na transcrição apresentada no Quadro 21⁵³ a seguir:

⁵³ A explicação conceitual de cada um dos tópicos do Quadro 21, *Tempo, Trc, Participante, Transcrição, Informações contextuais e Pessoaalidade e letramento*, foi apresentada na seção 5.3.1.1 (Quadro 20).

QUADRO 21 – Primeira aula de LP - conversa entre o professor, Beatriz, Naiane, Pedro e outros estudantes sobre os diferentes sons de R (Parte 1)

Tempo	Trc	Participante	Transcrição	Informações contextuais	Letramentos e personalidades
(01:01:23)	001	Beatriz	É isso que eu quero saber. Se eu vou escrever o fonema a gente esquece, esquece essas, essas coisas, vogal, semivogal? Esquece né? Porque escreveu [inaudível] 'k', 'z' e 'a'.	<i>Beatriz pergunta ao professor sobre como seria a escrita/representação fonética dos sons, introduzindo o conceito de fonema; Beatriz se refere ao que estava escrito no quadro: 'casa lkza'.</i>	<i>Beatriz se posiciona como uma estudante questionadora e interessada</i>
(01:01:36)	002	André	Como que é?	<i>André faz uma pergunta a Beatriz a fim de compreender a dúvida da aluna.</i>	
(01:01:38)	003	Beatriz	Não precisa fazer nenhum sentido, só tem que ser o que a gente está falando?	<i>Beatriz indaga o professor, agora, sobre a necessidade de que uma escrita fonética faça sentido.</i>	<i>Beatriz usa seu direito de pedir mais explicações do professor</i>
(01:01:44)	004	Naiane	((risos da estudante))		
(01:01:46)	005	Estudante:	[O que? Como que é?	<i>Uma aluna faz uma pergunta juntamente com André, demonstrando não entender a pergunta feita por Beatriz.</i>	
	006	André		<i>André repete a pergunta feita anteriormente a Beatriz e escreve a palavra 'pesquisar' no quadro</i>	

(01:01:47)	007	Naiane	Pesquisar::?	<i>Após observar que André havia registrado a palavra pesquisar no quadro, Naiane pergunta ao professor com certo estranhamento se era para pesquisar naquele momento.</i>	
(01:01:48)	008	Beatriz	Gente vamos junto aí!	<i>Beatriz confronta o professor e faz um chamamento ao grupo para ir junto com ela no questionamento e elucidação da sua dúvida, sinalizando que pode ser a dos outros colegas também.</i>	<i>Beatriz se posiciona como uma estudante</i>
(01:01:49)	009	Estudantes	((risos dos estudantes))	<i>Os estudantes riem do que Beatriz havia dito, com ironia; Os estudantes se posicionam em apoio a Beatriz.</i>	
(01:01:51)	010	André	Não, não, não. Vamos continuar a aula.	<i>André responde a Naiane; André não está orientado para a pergunta feita por Beatriz.</i>	<i>André assume responsabilidade pela sequência das atividades</i>
(01:01:53)	011	Naiane	Ah, achei que era para pesquisar!	<i>Naiane explica para André que havia achado que era para pesquisar naquele momento; Conversas paralelas acontecem enquanto André e Naiane falam.</i>	

(01:01:56)	012	André	Vamos continuar a aula.	<i>André em resposta a Naiane repete que irá continuar a aula, sinalizando que não era para pesquisar naquele momento, nem que iria falar sobre a questão apontada por Beatriz anteriormente.</i>
(01:01:59)	013	Naiane	Você mandou pesquisar mas não agora?	<i>Em resposta a André, Naiane faz uma pergunta com ironia, reafirmando e confrontando a orientação dada pelo professor de que não era para 'pesquisar'; Conversas paralelas acontecem.</i>
(01:02:01)	014	André	Separa em sílaba pra gente. A sílaba é a unidade que você pode falar de um, de um, de, um um curso só daquela palavra.	<i>André dá continuidade à aula, muda de assunto e propõe atividade de separação silábica.</i>
(01:02:11)	015	Pedro	Professor, mas eu acho que não ficou:: entendido até agora essa questão da cera e da::, da cola. [inaudível]	<i>Em resposta ao chamamento de Beatriz, Pedro fala com o professor e manifesta que ainda está com dúvidas em relação à questão da representação fonética das palavras cera e cola.</i>
(01:02:18)	016	André	O que não ficou?	<i>André em resposta a Pedro pergunta sobre o que ainda não</i>

				<i>tinha entendido sobre a questão apontado por ele.</i>
(01:02:19)	017	Estudantes	[((Risos dos estudantes)) Para mim não ficou não.	<i>Os estudantes riem da pergunta que Pedro faz ao professor.</i>
(01:02:20)	018	Beatriz		<i>Beatriz em apoio à manifestação de Pedro, afirma de forma contundente que ainda estava com dúvidas.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em Bloome *et al.* (2005) e Rocha (2021), 2022.

Legenda: [- falas simultâneas; [interrupção de fala de um participante para o outro.

De acordo com o Quadro 21, Beatriz faz uma nova pergunta ao professor buscando entender como se faz transcrição fonética das palavras: “Se eu vou escrever o fonema a gente esquece, esquece essas, essas coisas, vogal, semivogal? Esquece né? Porque escreveu [inaudível] ‘k’, ‘z’ e ‘a’.” (Trc 001). A estudante introduz a noção de fonema, questionando se, conforme a transcrição da palavra casa escrita no quadro, “casa /ksa/”⁵⁴, uma das regras seria a supressão da vogal ‘a’ de uma representação para a outra. A fim de compreender melhor qual seria a dúvida da estudante, André pergunta: “Como que é?” (Trc 002). Beatriz refaz novamente a questão que havia dito, indagando o professor sobre a necessidade (ou não) de que a escrita/representação fonética faça sentido: “Não precisa fazer nenhum sentido, só tem que ser o que a gente está falando?” (Trc 003).

Os risos de Naiane (Trc 004) que ocorreram logo em seguida parecem ter sido em relação ao que a colega acabara de dizer ou à palavra ‘pesquisar’ que o professor estava escrevendo no quadro. Analisados juntamente com a pergunta de uma estudante não identificada, “O que?” (Trc 005), que ocorreu simultaneamente à fala de André ao repetir o que havia dito anteriormente, “Como que é?” (Trc 006), essas pistas contextuais são indicativos de que haveria entre os participantes certa hesitação a respeito dos conceitos que estavam sendo discutidas.

Após observar o que o professor havia escrito no quadro e dizer, “Pesquisar::?” (Trc 007), Naiane fala com certo estranhamento, manifestando surpresa com a sugestão de André. Beatriz faz um chamamento direcionado aos outros estudantes, “Gente vamos junto aí!” (Trc 008), demonstrando estar impaciente com o fato de o professor não ter respondido suas indagações até aquele momento. Os risos dos estudantes (Trc 009) parecem ir nessa mesma direção, ou seja, eles percebem essa tensão entre professor e alguns alunos.

⁵⁴ Nesse ponto da análise interessa ressaltar que a transcrição da palavra casa feita pelo professor no quadro, /kza/, foi registrada dessa maneira no diário de campo. De acordo com o Alfabeto Fonético Internacional (AFI), a transcrição seria [ˈkaze]. Como o objetivo não é analisar a equivalência ou não de uma representação e de outra, a intenção é registrar que houve uma inadequação na transcrição, que acabou influenciando o (não) entendimento da estudante.

Em tom assertivo, André responde a Naiane, “Não, não, não. Vamos continuar a aula.” (Trc 010), deixando subentendido que não era para ‘pesquisar’ sobre a questão que Beatriz havia destacado e que não iria respondê-la. Vale observar que, nesse instante, o professor determina o que será feito, colocando-se perante o grupo como autoridade, já que explicita que ele mesmo define o que será feito e discutido em sala de aula. Essa atitude acabou deixando Naiane confusa em relação às orientações de André sobre o que era para fazer (ou não), já que ela havia compreendido que essa atividade poderia ser feita dentro da sala de aula, “Ah, achei que era para pesquisar!” (Trc 011). Diante disso, André ratifica sua orientação, reafirmando que iria continuar a aula (Trc 012), e Naiane o confronta, questionando-o, com ironia, sobre o que ele havia dito, “Você mandou pesquisar mas não agora?” (Trc 013). Sobrepondo a fala da aluna, André muda de assunto e volta a falar sobre a noção de sílaba, tema que havia abordado em momentos anteriores, “Separa em sílaba pra gente. A sílaba é a unidade que você pode falar de um, de um, de, um um curso só daquela palavra.” (Trc 014).

Em resposta ao chamamento de Beatriz, Pedro explica ao professor que, assim como ela, ele ainda estava com dúvidas: “Professor, mas eu acho que não ficou:: entendido até agora essa questão da cera e da::, da cola.” (Trc 015). Em seguida, André fala diretamente com o estudante em referência ao apontamento feito por ele: “O que não ficou?” (Trc 016). Simultaneamente, os estudantes riem da pergunta de Pedro ao professor (Trc 017), o que pode ser entendido como um sinal de que se identificam com o colega, portanto, talvez também não estivessem compreendendo o conteúdo que estava sendo ensinado. Beatriz reforça essa percepção ao dizer, de maneira contundente, “Para mim não ficou não.” (Trc 018), demonstrando perceber que o professor poderia estar se esquivando de respondê-la, o que de fato ocorreu, conforme veremos.

Nos momentos subsequentes, o professor não escuta ou ignora a pergunta que a estudante Beatriz havia feito, “Cera ali já é um fonema, está certo com esse R e A?”, e direciona a sua fala à questão apontada por Pedro sobre as palavras cera e cola: “O que que não ficou entendido para você da cola naquele

exemplo?” (André). Pedro, ao explicar qual seria exatamente a sua dúvida, “Porque da cola você pulou para cera, só que não entendi.”, nos ajuda a entender uma das questões que parece não ter sido explicitada ao grupo pelo professor nos momentos antecedentes. Ao responder o estudante, o professor sinaliza, batendo o pincel várias vezes no quadro, que a dúvida de Pedro já havia sido resolvida: “Não aqui você, aqui na verdade a junção que eu fiz foi a seguinte. Esse ‘c’ com cola tem o som de [k] ((André bate com o pincel no quadro)). Esse ‘c’ de cera tem o som de [se]. Ok?”. Como se pode ver, o que gerou o não entendimento das diferenças dos sons do R e do C das palavras cola-cera, incluindo também, cera-rato, foi o fato de o professor ter passado de uma palavra a outra e os estudantes não compreenderam como esses sons deveriam ser foneticamente representados.

A partir desse instante, várias conversas paralelas se seguiram, até que André volta a falar e retoma a discussão sobre o som de R, em referência ao que Beatriz havia dito anteriormente, como pode ser observado na transcrição dessa passagem no Quadro 22:

QUADRO 22 -Primeira aula de LP - conversa entre o professor, Beatriz, Naiane, Pedro e outros estudantes sobre os diferentes sons de R (Parte 2)

Tempo	Trc	Participante	Transcrição	Informações contextuais	Letramentos e personalidades
(01:03:09)	034	André:	Se esse R tem o som de R tremido ((cera) esse R daqui tem ((rato))?)	<i>André, ao que parece, em resposta à indagação de Beatriz, retoma a discussão sobre o som R em palavras como cera e rato.</i>	<i>Estudantes desafiados e engajados na discussão</i>
(01:03:17)	035	Pedro:	Se esse R tem som de R tremido' o debaixo o que?	<i>Pedro repete a pergunta que André fez, a fim de confirmar o que havia dito anteriormente e sinalizando que não sabia qual era a resposta.</i>	
(01:03:20)	036	André:	Também tem o som de R tremido?	<i>André repete a pergunta havia feito anteriormente, nesse caso, indicando que a referência seria ao som R da palavra rato.</i>	
(01:03:23)	037	Beatriz:	A pergunta que a gente te fez!!!	<i>Beatriz em resposta a André afirma que a pergunta que ele fez já havia sido feito anteriormente; Beatriz fala demonstrando estar incomodada.</i>	
(01:03:24)	038	Pedro:	É. Boa pergunta!	<i>Pedro, em apoio a Beatriz, reforça sua afirmação.</i>	<i>Estudantes demonstram alinhamento</i>

(01:03:27)	039	Naiane:	Aí ele colocou lá na frente pra gente pesquisar né. ((risos de Naiane)).	<i>Naiane retoma com ironia a orientação dada pelo professor aos estudantes anteriormente para que pesquisassem sobre a escrita/representação fonética dos diferentes sons de R.</i>	<i>Estudante questiona condução feita pelo professor</i>
(01:03:30)	040	Beatriz:	Eu achei [inaudível]	<i>Enquanto conversas paralelas acontecem, Beatriz faz pesquisas na internet pelo celular.</i>	<i>Estudante lança mão de outros recursos para sanar dúvidas</i>
	041	Estudantes:	((conversas paralelas))		
01:03:33)	042	André:	Não é para pesquisar na internet agora né? ((os estudantes param de conversar)) Porque a gente vai continuar aí vocês anotam aí e vai pesquisar isso, claro, vocês vão pesquisar outras coisas também.	<i>André, em resposta a Naiane, pergunta no sentido de afirmar a orientação dada aos estudantes de que não era para pesquisarem dentro da sala de aula; André encerra a discussão sobre a escrita/representação fonética das palavras.</i>	

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base em Bloome *et al.* (2005) e Rocha (2021), 2022.

O professor, ao retomar a discussão sobre os diferentes sons do R em palavras como *cera* e *rato*, repete questões que já haviam sido ditas tanto por ele quanto por Beatriz e outros estudantes: “Se esse R tem o som de R tremido ((referindo-se à palavra *cera*)) esse R daqui tem ((referindo-se, ao que parece, a palavra *rato*))?” (Trc 034). Na sequência, ocorre a repetição de perguntas e respostas: Pedro refaz a pergunta de André (Trc 035), sinalizando que não sabia a resposta dessa questão; e André reitera, “Também tem o som de R tremido?” (Trc 036). Beatriz, demonstrando estar incomodada com o fato de já ter questionado esse aspecto sobre os diferentes sons de R, fala com o professor com certa indignação: “A pergunta que a gente te fez!!!” (Trc 037). Uma vez mais, Pedro manifesta apoio à colega ao dizer “É. Boa pergunta!” (Trc 038), e Naiane retoma, com sarcasmo, a orientação de André, “Aí ele colocou lá na frente pra gente pesquisar né. ((risos de Naiane))”. Há um burburinho na sala, Beatriz mexe no celular denotando fazer uma pesquisa na internet, até que André reafirma sua orientação de que não era para pesquisar na internet dentro da sala de aula: “Não é para pesquisar na internet agora né? ((os estudantes param de conversar)) Porque a gente vai continuar aí vocês anotam aí e vai pesquisar isso, claro, vocês vão pesquisar outras coisas também.” (Trc 042). Dando por encerrada a discussão sobre esse tema, o professor muda de assunto e torna a falar sobre separação silábica a partir da noção de sílaba. Enquanto isso, em tom de voz baixo, alguns alunos conversam entre si, sussurrando questões que estariam relacionadas ao entendimento deles sobre como se faz a representação fonética dos sons de R.

5.4 Apontamentos e reflexões sobre os significados de *ser professor* e *ser aluno*

Neste capítulo propus examinar *se* e *como* temas culturais abordados pelos participantes durante a Aula Inaugural se fariam presentes durante as primeiras aulas de física e língua portuguesa. Nesse processo, teci considerações relativas às práticas de letramento e personalidades a partir da análise da interação entre professores e estudantes quando esses estabeleciam o horizonte referencial para a participação durante as aulas e estudo dos conteúdos curriculares dessas

disciplinas. Decidi estabelecer contraste analítico entre uma disciplina da área de exatas (física) e da área de humanas (língua portuguesa) como forma de oferecer elementos iniciais sobre semelhanças e diferenças no que concerne à relação entre letramento e personalidades nesses casos. À guisa de conclusão destaco alguns aspectos a partir dos casos analisados.

Em primeiro lugar, foi possível evidenciar a maneira como práticas de letramento começam a serem desenvolvidas desde os primeiros momentos de aula, a partir da ação e reação de participantes em resposta ao que lhes é proposto e apresentado localmente. Vale lembrar que tais proposições articulam visões da disciplina curricular em questão, tanto as que resultam da vivência dos participantes do grupo observado, como aquelas que advêm de perspectivas teóricas que o professor adota e explora como orientação para o planejamento e realização das aulas. Essas análises sinalizam a natureza ideológica desses processos que se articulam a partir de concepções teóricas engendradas na vivência e na trajetória escolar individual e coletiva.

Em relação à aula de física, a análise do momento de apresentação dos participantes mostrou como estudantes e professor se posicionaram uns em relação aos outros. Interessado em saber quais eram as expectativas dos alunos quanto à disciplina, Augusto oportunizou o compartilhamento de histórias sobre suas experiências escolares. Ao fazer isso, alunos e professor falaram sobre quem são, de onde vieram, sobre o que desejavam fazer. Suelen, Beatriz e Vanessa ressaltaram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de física e as relacionaram ao trabalho dos professores. Outros estudantes relataram experiências com a física que os impactou emocionalmente, referindo-se a elas como “um grande problema” (Márcia), “sou completamente ignorante” (Mateus), “tenho::: um certo bloqueio” (Cátia). E Jahi e Telma, que se autodeclararam negro e negra, discorreram sobre as barreiras raciais que enfrentaram para conciliar o trabalho com os estudos e como faziam para driblá-las.

Foi possível observar que, em busca de alternativas para superarem o que chamaram de “trauma”, “bloqueio”, “não aprendo nada”, “a questão do cansaço”, eles recorreram à ajuda de um coach, sendo a própria entrada no curso da

Educafro uma delas. Vale destacar que, ao enumerarem as condições educacionais, sociais e raciais que precisaram enfrentar ao longo da escolarização - e que são vivenciadas por tantos outros alunos, com destaque para aqueles que se autodeclararam negras e negros e/ou estudam em escolas públicas -, esses estudantes situaram sua experiência individual em um contexto mais amplo, refletindo sobre aspectos que fizeram parte da construção de sua história pessoal.

Já nas análises dos dois subeventos da aula de língua portuguesa e literatura, “O pessoal aí tem lido muito?” e “Fonemas e grafemas: uma relação nem transparente, nem exata”, foi possível observar uma série de características dos processos de ensino e aprendizagem entre os participantes do núcleo Educafro Aimorés. Destaco, a princípio, como as ações do professor André e dos estudantes revelaram relações de poder subjacentes entre quem assume o papel de ensinar e quem assume o papel de aprender. André, ao se posicionar como alguém que entende que a língua portuguesa é uma matéria exata e, por isso, priorizar o ensino de regras gramaticais da norma culta da língua escrita, em especial, àquelas referentes à escrita e à formação das palavras e sílabas, mostra certos valores sociais, como o papel social do professor enquanto uma pessoa que segue regras, mas não necessariamente, as compreende.

Para André, *ser professor* implica ocupar um lugar *do saber, de deter certos conhecimentos*, e por isso, sentir-se autorizado, legitimado, a fazer críticas, avaliar os modos como as pessoas falam e escrevem, ensinar àqueles que talvez não saibam. Já os alunos, ao se apoiarem e proporem reflexões e indagações a respeito da língua portuguesa, acabam rejeitando esse lugar dado a eles de *não saber*. Isso fica mais evidente em função de insistirem e exporem suas dúvidas ao professor, o que é entendido, aqui, como uma sinalização de que, para eles, não basta explicitar a regra de determinado conteúdo de gramática, é preciso, também, fazer com que elas sejam compreendidas e tenham certa aplicabilidade em suas vidas.

6 SEGUNDA AULA DE LITERATURA: significados de ser militante e a relação entre práticas de letramento e personalidades

A partir das análises apresentadas anteriormente, examino neste capítulo a segunda aula de literatura que aconteceu em setembro de 2019, no segundo semestre, já próximo do fim do curso. Mantendo o propósito em compreender o que Ana denominou como um modo de *pensar a educação diferente*, parto do entendimento de que esse é um evento que nos possibilita examinar ou refutar se e *como* temas culturais abordados em momentos iniciais do ano acadêmico no núcleo Educafro Aimorés foram (ou não) recorrentes, e quais seriam os significados e as consequências dessa recorrência para o estabelecimento de formas de ser e agir para o grupo.

Conforme já apontado em outros momentos, a professora Capitu assumiu as aulas de literatura no segundo semestre, como substituta do professor André, que teve problemas de saúde e não pôde dar continuidade ao seu trabalho. *Ex-aluna da Educafro, estudante universitária, cantora e compositora rapper, mulher negra*, são identidades que foram assumidas por ela ao longo da aula. A ocupação desses diferentes papéis no núcleo (ex-educanda e professora) e a participação em vários espaços sociais (Educafro, universidade, grupos de *rapper*, e várias frentes dos movimentos negros) mostraram-se representativos de como relações entre letramento e personalidades são estabelecidas nesse espaço. Levando em consideração esse contexto, busco, agora, responder às seguintes indagações: como relações entre personalidades e práticas de letramento seriam estabelecidas ao longo das interações entre Capitu e os estudantes? Quais as consequências e os significados de propor discussões de natureza identitária na construção de práticas de letramento e personalidades nesse contexto?

Para tanto, apresento uma visão geral do evento, e, na sequência, examino dois subeventos de maneira perscrutada: o primeiro, “Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante’: a formação política no núcleo Educafro Aimorés”; e o segundo, “Machado de Assis era negro?”. A partir de uma

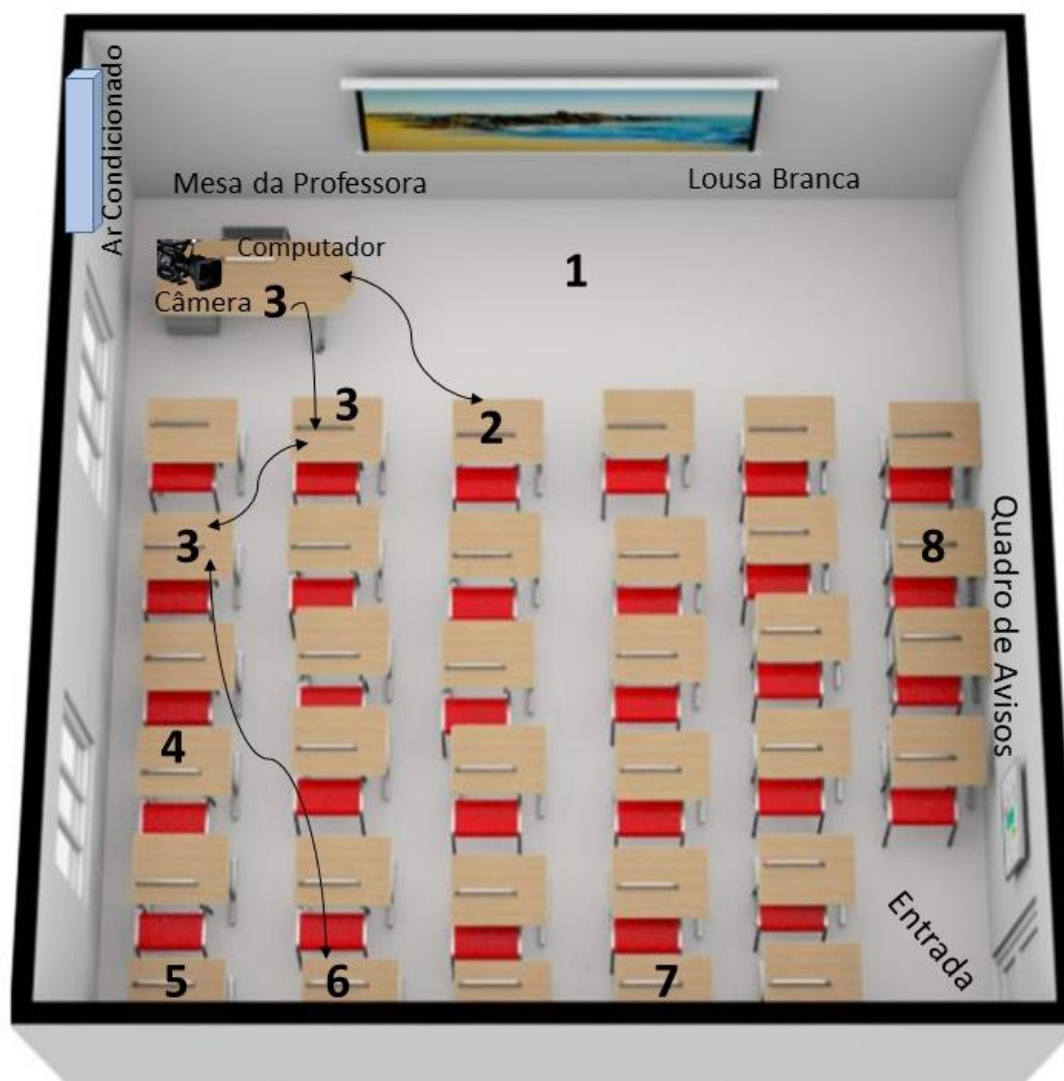
perspectiva contrastiva (HYMES, 1977), serão analisados, ainda, trechos das falas de outros participantes, como os estudantes Mateus e Borboleta e a professora e coordenadora Vana. Como será mostrado adiante, os temas culturais abordados são representativos do que significa *ser militante e militância*, o que, por sua vez, diz sobre a relação entre as práticas de letramento e personalidades que foram sendo (re)construídas nesse espaço social no decorrer do ano (EGAN-ROBERTSON, 1998; BLOOME *et al.*, 2005; STREET, 2007).

6.1 Visão geral da segunda aula de literatura

A segunda aula de literatura, que se iniciou por volta das 20h30min e terminou em torno das 22h, aconteceu no dia 20/09/2019, sexta-feira, em uma das salas de aula do Centro Universitário UNI-BH⁵⁵. Nesse dia estavam presentes a professora Capitu, seis estudantes (Andyblack, Güi, Borboleta, Mateus, Amanda e Walmir) e eu, como pesquisadora. Esse número reduzido de pessoas retrata um aspecto que parece ser comum não só núcleo Educafro Aimorés, mas em outras unidades também, conforme apontado pela coordenadora Vana: o aumento da evasão de alunos ao chegar próximo do final do curso. A Figura 8 representa a organização do espaço da sala de aula e as sinalizações de como as pessoas se posicionaram umas em relação as outras:

⁵⁵ Conforme anunciado na seção 3.3, capítulo 3, no mês de agosto de 2019, houve uma mudança do local onde as aulas aconteciam - do Centro Universitário UNA para o UNI-BH -, devido a uma série de acontecimentos e desacertos entre professores e alunos da Educafro e a UNA.

FIGURA 8 - representação do espaço físico na segunda aula de literatura



Legenda:

1. Professora Capitu	5. Estudante Mateus
2. Estudante Andyblack	6. Minha posição
3. Estudante Güi	7. Estudante Amanda
4. Estudante Borboleta	8. Estudante Walmir

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora, 2022.

Havia na sala de aula uma lousa branca onde a professora escrevia e projetava os slides do material que tinha preparado para os estudantes, ar condicionado, uma mesa para a professora com computador, o material de Capitu (mochila, telefone celular, etc.), a câmera que eu utilizei para gravar as aulas e o quadro de avisos da UNI-BH.

As pessoas se posicionaram de maneira mais ou menos fixa: Borboleta (posição 4), Mateus (posição 5), eu (posição 6), Amanda (posição 7) e Walmir (posição 8)

permanecemos nos mesmos lugares durante quase todo o tempo, saindo uma vez ou outra para ir ao banheiro ou atender ao celular, por exemplo. Capitu (posição 1) permaneceu na frente da sala e durante a aula andava de um lado para outro para escrever no quadro, ler as questões do Enem e os conteúdos de literatura no slide, passar vídeos, conversar com os alunos, dentre outras ações. E os estudantes Andyblack e Güi (respectivamente, posição 2 e 3) mudaram algumas vezes de um local para o outro conforme as setas indicadas na Figura 8. As análises das gravações em vídeo e áudio desse evento mostraram que, no momento que antecede o início efetivo da aula, esses estudantes revezavam o lugar que é comumente reservado para os professores. Güi (posição 3) permaneceu um tempo na fileira da frente, depois na fileira do canto esquerdo da sala e em vários momentos ele se dirigia até mim e Mateus (posição 5) para conversarmos sobre assuntos diversos.

Nesse ínterim, enquanto aguardavam a chegada da professora, eles conversavam sobre variados assuntos e assistiam a vídeos selecionados por eles mesmos, utilizando o data show que estava disponibilizado na sala de aula: Güi perguntou quem tinha assistido à minissérie “Subúrbia” e o que tinham achado; Borboleta falou que já tinha lido muitos livros e citou “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, e “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo; houve uma discussão se Capitu, personagem do livro “Dom Casmurro” também de Machado de Assis, tinha traído ou não Bentinho; Güi selecionou o clipe chamado “Capitu”⁵⁶ para ser exibido para a turma; Andyblack selecionou três vídeos para serem exibidos: o primeiro, um aula online sobre o escritor Gregório de Matos, o segundo sobre o barroco e padre Antônio Vieira e o terceiro foi parte do programa de notícias “Greg News com Gregório Duvivier”⁵⁷, intitulado *Patriotismo*.

Como pode ser percebido, os temas abordados pelos alunos nesse momento indicam que havia, por parte deles, interesse pelos conteúdos da disciplina de

⁵⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bYmaGvexazI>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m5atnbdYaPQ>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

literatura, o que aconteceu, certamente, por influência da professora que já era conhecida por alguns estudantes, como por Andyblack e por Güi, que sinalizaram em momentos posteriores que a conheciam. Andyblack compartilhou com o grupo que a professora era uma *rapper* “*famossíssima*”, o que estaria relacionado também com o nome artístico dela, Capitu; Güi e Borboleta haviam participado da sua primeira aula.

Capitu, ao chegar na sala, pede que alguns estudantes, ainda desconhecidos, se apresentassem, já que se tratava da segunda aula de literatura. Ela inicia o processo, dizendo seu nome, Carolina, e explicando que tinha sido aluna da Educafro em 2017 e, agora, em 2019, estava no 4º período do curso de letras. Em seguida, ela se dirige a cada um dos estudantes, individualmente, e, à medida que faz perguntas aos estudantes, vai tecendo comentários a respeito do que diziam sobre quem eram, o curso de graduação que desejavam fazer e o que os motivava a escolher o curso. O primeiro a falar foi Mateus, seguido de Walmir e Borboleta. Esse foi um momento importante, visto que, assim como na aula de física analisada no capítulo anterior, os participantes, ao se apresentarem, apontaram alguns elementos sobre quem eram, o que acabou nos auxiliando a entender como suas experiências na Educafro e em outros espaços sociais impactaram seus modos de ser e agir. Como veremos a seguir, é a partir desses diálogos que o subevento, “Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante’: a formação política no núcleo Educafro Aimorés”, será examinado.

De maneira geral, nos momentos que se seguiram, à medida que questões do Enem eram apresentadas nos slides e discutidas entre os participantes, perguntas novas surgiam e temáticas específicas da disciplina de literatura iam sendo abordadas. Além disso, Capitu retomou questões que haviam sido abordadas na aula anterior - figuras de linguagem e os movimentos literários do romantismo e do barroco - e, na sequência, introduziu discussões sobre as escolas literárias do arcadismo e do realismo.

Entre uma atividade e outra, o grupo conversava sobre temas que iam desde questões referentes à linha do tempo que Capitu havia escrito no quadro com

datas, nomes e principais características das escolas literárias abordadas durante a aula (barroco, romantismo, arcadismo, realismo), a questões mais corriqueiras, do dia a dia. Andyblack perguntou a Walmir se ele estava no grupo de *WhatsApp* e ele respondeu que, à época, não tinha telefone; conversaram sobre seus respectivos trabalhos, o dia em que tinham folga e o quanto estavam cansados naquele dia; Capitu confirmou que seu nome artístico havia sido escolhido em homenagem e referência à personagem de Machado de Assis do livro “Dom Casmurro”; os estudantes elogiaram o trabalho desenvolvido pela professora de espanhol, Antonela; Walmir perguntou quais seriam os nomes dos movimentos literários a partir de 1922.

A partir da análise dos temas que foram abordados pelos participantes nesse evento, pude observar que, além dessas temáticas ligadas à disciplina de literatura e ao Enem, o grupo também privilegiou discussões sobre questões étnico-raciais, como será mostrado, de maneira mais proeminente, no último subevento que será analisado, “Machado de Assis era negro?”. A atividade apresentada por Capitu propunha a resolução de uma questão do Enem sobre o realismo, de forma coletiva. Durante o processo, foram feitas análises e relações entre uma imagem do artista Candido Portinari, com um trecho do livro “Memória Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis. Capitu abordou vários tópicos: destacou as principais características desse movimento, citando Machado de Assis como um dos maiores artistas realistas; discorreu sobre aspectos de uma das técnicas que o escritor utiliza para elaborar seus escritos; expôs uma foto restaurada de Machado de Assis em que ele é retratado como um homem negro; e, ao final, passou um vídeo do *Slam Resistência* como um exemplo do que seria, do seu ponto de vista, o realismo na atualidade.

Feitas essas observações gerais, passo, então, a analisar de maneira mais aprofundada os dois subeventos, respectivamente: “‘Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante’: a formação política no núcleo Educafro Aimorés” e o “Machado de Assis era negro?”.

6.2 “Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante”: a formação política no núcleo Educafro Aimorés

Esse subevento aconteceu logo após a chegada de Capitu na sala de aula e teve duração de dois minutos. Com base na análise do Quadro 23⁵⁸ adiante, examino uma das interações entre a professora e o estudante Mateus. Ao se apresentarem, eles falaram sobre quem são a partir de elementos referentes às suas experiências na Educafro e em outros espaços sociais:

⁵⁸ A explicação conceitual de cada um dos tópicos do Quadro 23, *Tempo, Trc, Participante, Transcrição, Informações contextuais e Pessoaalidade e letramento* foi apresentada no Quadro 20, seção 5.3.1.1, capítulo 5.

QUADRO 23 - Segunda aula de literatura – apresentações da professora Capitu e do estudante Mateus

Tempo	Trc	Participante	Transcrição	Observações sobre as interações que aconteciam simultaneamente	Letramentos e personalidades
(00:21:06)	001	Capitu:	Oi gente, boa noite, tudo bem?	<p><i>Capitu está atrás da câmera, na frente da sala.</i></p> <p><i>Fabiana está olhando para frente, com uma das mãos segurando o rosto.</i></p> <p><i>Güi está sentado na cadeira ao meu lado e, assim que Capitu começa a falar, ele se levanta.</i></p> <p><i>Mesmo que Walmir, Andyblack, Mateus e Borboleta não apareçam no vídeo, é possível perceber que eles permanecem assentados em seus lugares.</i></p>	
(00:21:09)	002	Estudantes:	[[Boa noite	<p><i>Os estudantes falam ao mesmo tempo e cumprimentam a professora.</i></p> <p><i>Güi vai na frente da sala e pega um carregador de celular.</i></p>	
(00:21:10)	003	Capitu:	Então, é:: tem uns rostinhos que eu não conheço. Eu vim há duas semanas e eu dou aula de literatura quando o, como que ele chama?	<p><i>Capitu inicia sua apresentação aos estudantes reconhecendo alunos antigos e novos.</i></p> <p><i>Capitu faz menção ao professor de língua portuguesa e literatura</i></p>	<p><i>Ser professora de literatura</i></p> <p><i>Contribuir com o trabalho da Educafro</i></p>
(00:21:19)	004	Mateus:	André.		

(00:21:19)	005	Andyblack:	André.		<i>Substituir outros professores quando necessário</i>
(00:21:20)	006	Capitu:	[[André, isso. Quando ele não vem. É:: meu nome é Carolina, eu sou/fui aluna da Educafro em 2017 e agora sou estudante do 4º período de letras. É:: Então eu estou no 4º período, como eu falei para os meninos, se houver algo que:: eu falei que vocês sabem que: está errado ou que vocês queiram complementar, fiquem à vontade. Interagir na aula também fiquem à vontade. Como é seu nome?	<i>Güi volta, coloca o carregador em uma tomada do lado esquerdo da sala, vai em sua carteira, pega o celular e coloca para carregar.</i>	<i>Ser ex-aluna da Educafro</i> <i>Ser estudante universitária</i> <i>Ser professora que pode cometer erros</i> <i>Ser aluno que detém saberes</i> <i>Compartilhar conhecimentos</i>
(00:21:43)	007	Mateus:	Mateus.	<i>Mateus começa a se apresentar.</i>	<i>Conhecer uns aos outros</i>
(00:21:44)	008	Capitu:	Mateus! Eu perguntei os meninos o que eles gostariam de fazer na faculdade, por que.	<i>Capitu faz perguntas a Mateus.</i> <i>Güi senta em uma carteira na primeira fileira.</i>	<i>Ser universitário</i>
(00:21:52)	009	Mateus:	Então, eu estou um pouco na dúvida. Mas estou assim, acho que serviço social, história, uma coisa assim.		<i>Poder escolher entre um curso e outro</i>
(00:21:58)	010	Capitu:	Ah que bom. E o que tipo te motivou a querer fazer isso?	<i>Capitu reformula a pergunta sobre as motivações da escolha do curso que Mateus deseja fazer.</i>	<i>Ser assistente social ou professor de história</i>
(00:22:02)	011	Mateus:	Ah:::. Eu acho que:: a militância.	<i>Mateus gesticula as mãos enquanto se apresenta para a professora, sugerindo e enfatizando a 'militância' como justificativa para sua escolha.</i>	<i>Ser militante</i>
(00:22:07)	012	Capitu:	Sim.		
(00:22:08)	013	Mateus:	Em suma é a militância.	<i>Capitu sinaliza que se identifica com Mateus.</i>	
(00:22:09)	014	Capitu:	((risos de Capitu)) Entendo!		

- (00:22:11) 015 **Mateus:** Nessa área assim.
- (00:22:12) 016 **Capitu:** Ah sim que ótimo, que ótimo. Bom saber.
Prazer Mateus.
- (00:22:16) 017 **Mateus:** Prazer.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Enquanto a aula de literatura não começa, Güi está em sua carteira, ao meu lado, e conversamos sobre vários assuntos. Capitu, então, cumprimenta o grupo, “*Oi gente, boa noite, tudo bem?*” (Trc 001), e alguns estudantes respondem, “[*Boa noite!*” (Trc 002). Ao mesmo tempo, Güi se desloca até a frente da sala para pegar um carregador de telefone, e Capitu começa a se apresentar para o grupo. O movimento de Güi para cuidar do celular em simultaneidade com a fala da professora não chama a atenção de nenhum dos participantes, pois era comum que os estudantes tivessem acesso e usassem os celulares durante a aula. O uso do celular com frequência era feito para fazer pesquisas ou conferir mensagens enviadas entre professores e alunos. Tal aspecto indica como a utilização desse recurso tecnológico foi sendo incorporado aos processos de ensino nesse espaço educacional.

No momento seguinte, Capitu destaca que é a professora substituta de literatura, direcionando sua fala, principalmente, para aqueles que ainda não a conheciam, apontando que gostaria de conhecê-los: “Então, é:: tem uns rostinhos que eu não conheço. Eu vim há duas semanas e eu dou aula de literatura quando o, como que ele chama?” (Trc 003). Após Andbyblack e Mateus mencionarem o nome de André (Trc 004 e 005), a professora continua a se apresentar a partir do seu nome, da sua experiência na Educafro e do curso que estava fazendo naquele momento: “É:: meu nome é Carolina, eu sou/fui aluna da Educafro em 2017 e agora sou estudante do 4º período de letras.” (Trc 006). Embora nesse momento inicial de apresentações, em que comumente se exige certa formalidade, ela fale seu nome verdadeiro, pude observar ao longo da aula que os estudantes se dirigiam a ela usando seu nome artístico, Capitu. Essas maneiras de os estudantes se referirem à professora e dela mesma se posicionar perante o grupo sinalizam que há certa liberdade entre os participantes ao se identificarem uns para os outros, como julgarem mais adequado.

Em seguida, Capitu repete o que havia dito na aula anterior e sinaliza como ela e os estudantes poderiam agir ao longo das aulas: “Então eu estou no 4º período, como eu falei para os meninos, se houver algo que:: eu falei que vocês sabem que: está errado ou que vocês queiram complementar, fiquem à vontade. Interagir na aula também, fiquem à vontade.” (Trc 006). Nesse fragmento, é

possível observar que, de um lado, a professora se posiciona como alguém que está aprendendo e, por isso, poderá vir a cometer erros em relação ao conteúdo da disciplina, por exemplo. De outro lado, ela entende que os alunos são sujeitos que detêm certos saberes e, por essa razão, faz um chamamento, estimulando-os a participarem da aula de forma mais livre, 'à vontade', podendo, inclusive, corrigi-la. Essa inversão de papéis comumente estabelecidos entre professor/aluno demonstra que Capitu confere certa autonomia aos participantes, independentemente do lugar hierárquico que eles ocupam dentro da sala de aula. Ao que tudo indica, esse modo de agir estaria relacionado com o fato de ela ter sido estudante como eles há bem pouco tempo (em 2017) e, por isso, trazer dessa experiência lugares sociais menos marcados. Além disso, esse modo de agir reflete valores e princípios da Educafro, como as noções da horizontalidade e coletividade já mencionadas em capítulos anteriores.

Após se apresentar, Capitu inicia uma sequência de perguntas-repostas entre ela e Mateus mostrando-se interessada em saber qual o curso de graduação que ele desejava fazer e o porquê de sua escolha (Trc 008). Primeiro o estudante explica que, "Então, eu estou um pouco na dúvida. Mas estou assim, acho que serviço social, história, uma coisa assim." (Trc 009), indicando interesse por cursos do campo das ciências humanas. Ao ser questionado novamente por Capitu (Trc 010), Mateus reitera que sua motivação seria, "Ah:::. Eu acho que::: a militância." (Trc 011); "Em suma é a militância." (Trc 013). Entre uma fala e outra do estudante, a professora primeiro responde que "Sim." (Trc 012), ratificando o que ele havia dito, e em seguida, faz um comentário, "((risos de Capitu)) Entendo!" (Trc 014), demonstrando haver certa identificação entre eles no que diz respeito ao que compreendem sobre o que venha a ser a militância. É como se ela dissesse: "Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante."

Embora nessas apresentações não possamos identificar detalhes de como seria, na perspectiva de Capitu e Mateus, *ser militante*, em outros momentos há elementos que nos ajudam a compreender melhor suas concepções. No caso da professora, a própria ação de retornar ao núcleo, dar aulas voluntariamente, questionar o lugar social que negras e negros ocupam na história e na sociedade

brasileira são constitutivos do seu modo de ser e agir, que, por sua vez, dizem sobre o que a *militância* representa em sua vida. Essas questões serão abordadas de maneira mais detalhada na próxima seção, a partir da análise do último subevento, “Machado de Assis era negro?”, que é representativo de ações de *militância* da professora na Educafro.

Já Mateus, em entrevista concedida a mim no dia 29/11/2019, relata como passou a conscientizar-se e formar-se politicamente de maneira mais crítica e atenta após sua vivência na Educafro. Sendo ele um dos poucos integrantes do núcleo que esteve presente do começo ao fim do curso - da Aula Inaugural até o último dia de aula (31/10/2019) -, o seu contato com professores, educadores e coordenadores foi por um período mais prolongado do que para grande parte dos alunos do núcleo.

No tocante às diferentes disciplinas que compõem o projeto pedagógico da Educafro Aimorés, Mateus na entrevista relata um pouco sobre algumas delas. Ele destaca que as aulas de redação foram voltadas para o Enem; as de língua portuguesa e literatura e as de exatas foram um tanto quanto teóricas, mas quando os professores resolviam exercícios em sala de aula ele aprendia mais sobre os conteúdos que estavam sendo ensinados; as aulas de literatura foram escassas (somente nos dois últimos meses), embora pudessem ter acontecido durante todo o curso; segundo ele, a professora Carla, de geografia humana, é “perfeita”; sobre as aulas de história, ressalta que eram “fantásticas” e que gostaria de tê-las todos os dias. Essas observações e críticas feitas pelo estudante ao curso sinalizam que algumas aulas foram mais significativas do que outras, o que, no seu caso, endossam sua preferência pelo campo das ciências humanas.

Como será mostrado no excerto da entrevista abaixo, dentre as disciplinas destacadas por Mateus, história parece ter sido uma das que mais o influenciou em suas vivências na Educafro. Sobre isso, apresento um trecho da conversa que tivemos sobre o que havia chamado mais sua atenção no período em que frequentou as aulas no núcleo:

Entrevista concedida por Mateus no dia 19/10/2019

(00:46:20) Pesquisadora: Que mais::

Mateus: As aulas da Vana, quando ela dava aula. Nossa véio, ali, a gente sai da Educafro com uma outra percepção de vida.

Pesquisadora: É. Eu também acho que ali é todo mundo

M.: [[De qual é nosso papel na sociedade assim. Qual é nossa posição na sociedade, onde que a gente está. Como que é a estrutura do nosso país.

P.: Por exemplo, o que que mudou para você que de antes, por exemplo, você pensava de um jeito e ó, pô, Educafro me deu uma, sabe.

M: Ahã

P.: Sua vida mesmo assim

M.: É

P.: pouquinho

M.: Me importar mais com política.

P.: Hum

M.: Agora, estou bem atento.

P.: É, você faz, por exemplo. Antes você não ligava muito?

M.: Não.

P.: Hoje o que que você faz que você acompa/ né.

M.: Nossa, agora eu, vou, acompanho política assim, de cabo a rabo.

P.: É, acompanha por onde?

M.: Internet, TV. Mais pela internet.

P.: É Instagram, Facebook?

M.: Uma coisa que eu nunca fiz. Nunca fiz.

P.: Hum

M.: E vou começar a fazer daqui pra frente. Saber em quem que eu estou votando, pra vereador, pra deputado, pra prefeito. A gente só pensa no presidente, presidente, assim. Esquece total do restante dos governantes que é muito importante.

No primeiro trecho da sequência de perguntas-respostas, Mateus destaca as aulas de história como propulsora de mudanças de suas percepções sobre questões políticas: “As aulas da Vana, quando ela dava aula. Nossa véio, ali, a gente sai da Educafro com uma outra percepção de vida.” Em seguida, um dos aspectos ressaltados por ele passa por reflexões sobre quem ele é, enquanto indivíduo, a partir de uma perspectiva coletiva e social, “Qual é nossa posição na sociedade, onde que a gente está. Como que é a estrutura do nosso país.”

Ao questioná-lo a respeito do que havia mudado após a sua entrada na Educafro, Mateus afirma que antes não se importava com questões políticas, “[passei a] me importar mais com política”, e menciona o que passou a fazer a partir de então, “Agora, estou bem atento. [...] Nossa, agora eu, vou, acompanho política

assim, de cabo a rabo [...] Internet, TV. Mais pela internet.” Apesar de os registros não mostrarem o que, como e quando Mateus lê textos de diversos gêneros ao procurar se informar sobre temas que tratam de política, que no seu caso parece se dar, principalmente, através do uso da internet (por exemplo, sites de redes sociais ou de notícias, busca de informações, vídeos, imagens, etc.), o uso da expressão ‘cabo a rabo’ revela que houve um aumento expressivo do seu interesse e da leitura sobre o tema.

Como decorrência dessas mudanças de ‘perspectiva de vida’, ele menciona outro elemento: “Uma coisa que eu nunca fiz. Nunca fiz. [...] E vou começar a fazer daqui pra frente. Saber em quem que eu estou votando, pra vereador, pra deputado, pra prefeito. A gente só pensa no presidente, presidente assim. Esquece total do restante dos governantes que é muito importante.” Vale notar que houve por parte de Mateus uma ampliação do sentido do *fazer político*, já que algo que ele ‘nunca’ fez passou a ser feito. No seu caso, ele começou a preocupar-se não somente com as eleições de âmbito nacional, para presidente, mas, também, com as eleições das esferas estadual e municipal, respectivamente, ‘deputado’ e ‘prefeito’.

Ao que tudo indica, essa tomada de consciência política por parte de Mateus está diretamente relacionada às aulas de história, haja visto a valoração dada por ele: as aulas eram “fantásticas” e gostaria de tê-las todos os dias; as aulas com Vana proporcionaram mudanças de perspectivas de vida, como, por exemplo, desejar fazer o curso de história. A fim de ilustrar a relação apontada pelo estudante, reporto-me a um trecho da fala de Vana em sua primeira aula no núcleo (18/03/2019) que nos ajuda a compreender o seu interesse pela disciplina. Esse mesmo interesse parece ser compartilhado por outros estudantes, uma vez que ao longo do ano compartilhavam comigo que essa era uma das aulas de que mais gostavam.

No primeiro dia da aula de história, a professora trouxe à tona uma questão que relacionava o contexto político do Brasil daquele ano – 2019 – com a escravidão.

A partir de uma frase do sociólogo Jessé de Souza⁵⁹ escrita no quadro por ela “Bolsonaro é filho da Rede Globo e da Lava-jato”, Vana disse o seguinte:

Vana, 1ª aula de história – 18/03/2019

(01:58:43) Vana: Ai ele [Jessé Souza] vai buscar na história a explicação para isso, que é porque tanto os intelectuais, quanto a esquerda não dão conta de entender o maior problema do Brasil, que é a porra da desgraça da escravidão. Que não mudou! Que não acabou! Que a gente continua odiando pobre, que a gente não quer ver preto na universidade, que a gente não, que a gente quer que essas pessoas estejam em lugares nos quais elas foram ger/ nascidas para estar. Invi/ invisibilizadas.

Nesse trecho da fala da professora, chama atenção o uso do adjetivo ‘maior’ e da expressão ‘porra da desgraça’ para classificar o problema da escravidão no Brasil, nessa que é a primeira aula de história. Tais expressões foram proferidas enfaticamente, o que pode ser percebido tanto pelo timbre de voz mais alto, quanto pela maneira mais inflamada como Vana falou. Além desse aspecto, o modo como a professora abordou questões históricas, sociais e políticas, relacionando o passado, o presente e o futuro de forma não linear, faz parte das estratégias didáticas do trabalho desenvolvido por ela, que pode ser percebido não apenas nessa aula, mas em outras também.

Considerando os termos ‘maior’ e ‘porra da desgraça’ incorporados por Vana em seu discurso e ‘nossa véio’, proferido por Mateus na entrevista, é possível inferir que essas expressões podem ser correntes no contexto dos participantes do núcleo Educafro Aimorés, no sentido de fazerem parte da linguagem que as pessoas usam no dia a dia. Portanto, Vana, ao incorporá-los, demonstra que há uma aproximação entre o que acontece dentro e fora do espaço dessa sala de aula.

⁵⁹ Durante a aula, Vana cita as duas edições do livro do sociólogo Jessé Souza: “A elite do atraso: da escravidão à Lava-jato” e “A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro”. Ambas discutem de maneira mais aprofundada sobre a relação entre esses fatos. Vana explicou, ainda, que a Rede Globo em 2013, de um lado, falou, incansavelmente, a respeito da operação Lava Jato, destacando que a mesma havia conseguido resgatar 1,5 bilhão de dólares; e, de outro lado, a emissora não mostrou o quanto que, em 2018, as grandes empresas de capital sonegaram de impostos, sendo esse valor o equivalente a 350 bilhões de dólares.

Feitas essas considerações, passo a seguir a analisar o segundo subevento da aula de literatura.

6.3 “Machado de Assis era negro?”: uma possibilidade de ser militante a partir da perspectiva de Capitu

A pergunta, que abre esta subseção e nomeia esse subevento, “Machado de Assis era negro?”, representa a fala de Borboleta, uma das estudantes, que será analisada a seguir e nos coloca diante de outra questão: o que é ser negra e negro na perspectiva daquelas e daqueles que fazem parte da Educafro? Esse questionamento evoca uma discussão feita, no capítulo 4 desta tese, acerca das possibilidades de ser que ex-estudantes da Educafro apresentaram em seus testemunhos na Aula Inaugural. Na ocasião, Flávia elegeu a relação com seu cabelo crespo para falar de sua negritude, e Taciane abordou a importância de pessoas como ela, mulher negra, ocuparem os espaços acadêmicos como universitárias.

Agora, Capitu e Borboleta nos apresentam outros pontos de vista, outras reflexões dos significados e das possibilidades de *ser negra* a partir de suas vivências na Educafro. Para tanto, apresento a seguir a análise de uma das interações entre a professora e a estudante, que, ao refletirem sobre a identidade do maior escritor negro brasileiro do século XIX, Machado de Assis, acabam refletindo sobre suas identidades de mulheres negras, sobre quem são.

As discussões entre os participantes nesse subevento ocorreram em torno do movimento literário e artístico, o realismo, a partir da resolução de uma questão do Enem em que a imagem ilustrada do artista Candido Portinari estava relacionada a um trecho adaptado do livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis.

Enquanto Capitu esperava que os estudantes finalizassem a leitura da questão no slide, pude observar que outras ações aconteciam simultaneamente. Amanda olhava para frente para ler o que estava escrito e tirava fotos do quadro;

Andyblack mexia no celular; eu e Mateus conversávamos no fundo da sala. Percebendo essas sinalizações de que a leitura havia sido feita, Capitu pergunta ao grupo se pode continuar a aula e Andyblack pede para que ela volte a questão no slide, indicando que ele estaria finalizando sua leitura. Ela prontamente fala que sim e espera mais um pouco.

Nesse ínterim, a professora explica por que o realismo é o movimento de que mais gosta, “Essa é a que mais gosto. Digamos que sou uma escritora realista.”, marcando o início efetivo das discussões sobre essa temática. À medida que lê as anotações que havia feito em um caderno sobre as principais características do realismo, Capitu faz alguns comentários sobre o que estava lendo. Dentre os aspectos que a professora aponta, destaco aqueles que nos ajudam a entender a identidade de Capitu enquanto ‘escritora realista’ a partir da escolha dos temas feita por ela.

Primeiro, a professora conceitua o realismo como “uma escola literária” que, temporal e historicamente, aconteceu “entre o ano de 1881 e 1922. Então, entre o ano do final da escravidão, onde ainda tinha escravidão até o final dela.” Como a principal característica dessa escola, Capitu ressalta que seria:

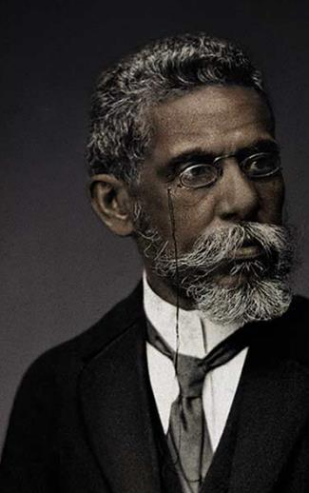
Segunda aula de literatura, 20/09/2019

00:13:27 Capitu: [...] a abordagem objetiva da realidade, o interesse por temas sociais, contrariando o estilo de época anterior conhecido como romantismo. [...] O realismo busca criticar a sociedade em forma de denúncia aos atos ocorridos e criti/ critica também a postura psicológica do homem, interligando o que é pensado ao que é feito. Nesse momento a literatura deixa de ser uma distração e passa a ser um instrumento real de denúncia às instituições de poder da época.

Nesse trecho a professora ressalta aspectos gerais e mais voltados para o plano teórico, a fim de explicar o que é o movimento, quando surge e quais são suas principais características. Como veremos adiante, esse caráter de denúncia do movimento realista descrito por Capitu, “denúncia aos atos ocorridos [...] Nesse momento a literatura deixa de ser uma distração e passa a ser um instrumento real de denúncia às instituições de poder da época.”, será tomado como referência para a discussão de injustiças sociais e raciais próprias desse período.

Esses elementos ficam mais evidentes na exposição feita por Capitu da foto restaurada de Machado de Assis, analisada no Quadro 24 a seguir, a partir da conversa entre ela e Borboleta:

QUADRO 24 - Segunda aula de literatura – conversa entre os participantes sobre a foto restaurada de Machado de Assis

Tempo	Trc	Participante	Transcrição	Observações sobre as interações que aconteciam simultaneamente	Letramentos e personalidades
00:22:00	001	Capitu:	Então, Machado de Assis foi um escritor e estudioso da língua, um dos maiores nomes da literatura brasileira. Botei a fotinha dele aqui. A fotinha dele:: é restaurada. Que eu achei, achei muito legal. E uma coisa que eu falei semana passada sobre Aleijadinho e também cabe, cabe a Machado de Assis é que quando a gente estuda esses:: artistas e autores na escola, pelo menos eu. Eu tinha a visão de que eles eram brancos, eu num, eu tipo assim, só/	<i>A imagem de Machado de Assis restaurada é colocada no slide:</i>	
					
				<i>Andyblack, Amanda, Mateus, Güi e Borboleta estão dentro de sala assentados em seus lugares conforme Figura 8 apresentada anteriormente.</i>	
00:23:03	002	Borboleta:	Ele era negro???	<i>Borboleta interrompe Capitu e faz uma pergunta.</i>	

00:23:05	003	Capitu:	Olha a fotinha dele??? Machado de Assis era negro!!! Só que o que?	<i>Em resposta a Borboleta, Capitu faz referência a 'fotinha' de Machado de Assis que está sendo exibida.</i>
00:23:10	004	Borboleta:	Nunca soube disso!!!	<i>Borboleta sobrepõe a fala de Capitu.</i>
00:23:10	005	Capitu:	Pois é:::	
00:23:11	006	Borboleta:	Sempre achei que ele era branco!!!	
00:23:12	007	Capitu:	Nós sempre achamos também, que ele era branco ((rindo quando fala)). É muito legal porque no realismo, ele tá nesse ano pós-escravidão né. E Machado ele foi, uma influência muito forte no realismo, principalmente por ele ser negro e estar nessa época aí pós escravidão. Então eu admiro muito este homem. Como amante da literatura.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

De acordo com o Quadro 24, Capitu inicia sua fala destacando aspectos mais gerais da biografia de Machado de Assis: “um estudioso da língua, um dos maiores nomes da literatura brasileira.” (Trc 001), e anuncia: “Botei a fotinha dele aqui. A fotinha dele:: é restaurada.” (Trc 001). Em seguida, a professora retoma um aspecto que havia mencionado na aula anterior sobre Aleijadinho, explica por que a ‘fotinha’ é restaurada e introduz um argumento que mostra o que seria, do seu ponto de vista, o embranquecimento de artistas e escritores brasileiros negros: “É uma coisa que eu falei semana passada sobre Aleijadinho e também cabe, cabe a Machado de Assis é que quando a gente estuda esses artistas e autores na escola, pelo menos eu. Eu tinha uma visão de que eles eram brancos, eu num, eu tipo assim, só!” (Trc 001). A ‘visão’ de Capitu de que Machado de Assis era um homem branco é também a de Borboleta, que interrompe sua fala e pergunta surpresa, “Ele era negro???” (Trc 002). Em resposta à estudante, a professora pede para que ela olhe a ‘fotinha’ dele exposta no slide, enfatizando que sim, “Machado de Assis era negro!!!” (Trc 003).

Ainda com certo espanto, Borboleta explica à Capitu que, até aquele momento, não sabia que o escritor era negro, “Nunca soube disso!” (Trc 004). Sobrepondo a fala da aluna, a professora comenta, “Pois é:::” (Trc 005), sinalizando que há bem pouco tempo ela também não sabia, o que foi compartilhado e reafirmado por ambas nos trechos seguintes. Borboleta assertivamente fala, “Sempre achei que ele era branco!!!” (Trc 005), e Capitu endossa, “Nós sempre achamos também, que ele era branco ((risos da professora)).” (Trc 007). Nesses excertos as duas participantes usam os termos ‘nunca’ e ‘sempre’ mais de uma vez. Essa ênfase feita por elas ao fato de não saberem que o escritor era negro reforça uma questão que não se restringe somente a elas. Esse ‘desconhecimento’ pode ser visto como uma das facetas do racismo estrutural da sociedade brasileira, e, ao mesmo tempo, revela o que há muito tem sido reivindicado, principalmente, pelos movimentos negros: o reconhecimento da origem étnica de Machado de Assis (GUIMÃRES, 2017; DUARTE, 2020).

Na fotografia restaurada que Capitu mostrou ao grupo exibida no Quadro 24, Machado de Assis está com um tom de pele que se aproxima à de sua imagem real de homem negro. A divulgação dessa nova imagem da fotografia dos últimos

anos do escritor em diversos formatos para que pudesse substituir aquelas encontradas em livros mais antigos, romances, livros didáticos, em que Machado aparece embranquecido, com a cor da sua pele mais clara e seus traços físicos transfigurados, mais finos e europeus, está relacionada a uma iniciativa da faculdade Zumbi dos Palmares, nomeada “Machado de Assis real”, que tem, dentre outros objetivos, a proposta de promover um resgate histórico da identidade verdadeira do escritor. Esse movimento pode ser visto, segundo Galloti (2020), como uma busca em desvelar um momento da história em que o escritor muitas vezes utilizou certas máscaras como instrumentos para sobreviver frente às diferenças marcadas na pele, juntamente com signos e símbolos em que a presença da cor negra impunha aos sujeitos, a associação de inferioridade intelectual, pobreza, maldade, etc. A reivindicação da negritude e do lugar social ocupado por Machado de Assis, possibilita, dentre outras coisas, interpretar e compreender a pessoa que ele foi e sua obra por outras lentes, conforme Capitu propõe ao dar continuidade à sua argumentação.

A professora, ao fazer uma breve contextualização histórica do período em que Machado de Assis viveu, destaca: “É muito legal porque:: no realismo, ele tá nesse ano pós-escravidão né. E Machado ele foi, uma:: influência muito forte no realismo principalmente por ele ser negro e estar nessa época aí pós escravidão.” (Trc 007). Embora nesse trecho não haja muitos elementos sobre como, do ponto de vista de Capitu, se daria a influência de Machado no movimento realista como homem negro, as questões apontadas por ela lançam luz sobre quais seriam as condições de produção dos textos do escritor nesse período pós-escravidão.

De acordo com Duarte (2020), a considerável ascensão social de Machado, improvável para mestiços em uma sociedade pautada pelo regime escravista, seria a principal evidência de que ele estaria no lugar próprio de brancos, portanto, seria uma das justificativas de sua não aceitação por diversos setores da sociedade da época como um escritor negro. Esse imaginário racista, construído ao longo da história, contribuiu e tem contribuído para que a falácia de que Machado de Assis seria omissos quanto a temas sociais, tais como a escravidão e sua ascendência étnica, fosse amplamente difundida. Sobre isso,

ainda em fase de elaboração e descobertas, uma série de estudos tem sido feita, no sentido de compreender a origem étnica de Machado como uma chave interpretativa de sua obra (MAGALHÃES, 1971; GALLOTTI, 2020; DUARTE, 2020; LITERAFRO, 2020; dentre outros).

E Capitu, ao trazer a fotografia restaurada do escritor em sua aula, também vai nessa mesma direção, de conferir um olhar *diferente* e possibilitar que os estudantes ressignifiquem e reflitam sobre quem foi Machado de Assis. Por isso, ao propor a discussão sobre a identidade do escritor, a professora pode oportunizar, conseqüentemente, a reflexão da identidade dos próprios sujeitos que fazem parte do grupo. Quais seriam, então, os significados de (re)pensar Machado de Assis como um homem negro no contexto do núcleo Educafro Aimorés em que a maioria dos estudantes é negra? Considerando a dimensão subjetiva que há nesse questionamento, difícil de ser alcançada, as análises apresentadas até aqui nos permitem fazer algumas inferências a partir das experiências de Capitu e Borboleta.

No caso da professora, a maneira como aborda a negritude de Machado de Assis é representativa do seu posicionamento político perante o grupo, revelador da imbricação que há entre as possibilidades de ser anunciadas por ela ao longo da aula: *ser professora, ser ex-aluna da Educafro, ser universitária e ser artista rapper*. Essas identidades podem ser observadas desde a escolha do seu próprio nome artístico em homenagem a Machado de Assis, “Então eu admiro este homem. Como amante da literatura!” (Trc 007, Quadro 24); na adoção de uma estratégia didática em que a seleção de uma questão do Enem abordasse temas referentes a uma das obras do escritor; e na maneira como finaliza sua aula, mais especificamente, a escolha de um vídeo do *Slam Resistência* como exemplo do que seria, do seu ponto de vista, o realismo na atualidade. Tais práticas sociais perpassam por um fazer político que nos ajudam a compreender os significados de *ser negra* e *ser militante*, na perspectiva de Capitu, que, por sua vez, refletem sua formação não só na Educafro, mas também em outros movimentos sociais e negros, como o hip hop.

Já Borboleta, que se apresentou como leitora de Machado de Assis no começo dessa aula, fica surpresa com o fato de ‘nunca’ ter sabido que um dos maiores escritores do Brasil era negro. Em depoimento concedido à Rede Educafro Minas em setembro/2020⁶⁰, a estudante, ao falar sobre como havia sido sua experiência no núcleo, aponta outras questões que dizem sobre (re)descobertas relacionadas ao processo de formação pelo qual passou. Segundo ela, antes de entrar na Educafro,

Depoimento de Borboleta concedido à Rede Educafro Minas no dia 01/09/2020

“[...] acho que tinha medo de pensar daquela forma é, por exemplo, da desigualdade social eu achava que era coisa normal [...]”.

E depois,

“[...] mas a gente vai começa a ver desde o princípio de onde isso surgiu, desde a época da colonização até nos dias de hoje, de como o negro, o preto é discriminado nesse país, como o negro e o preto tem poucas oportunidades nesse país, e a única forma da gente poder mudar esse sistema é através da educação, e a Educafro me ajudou a::, a enxergar isso, sabe?”

A fala de Borboleta nos permite fazer um paralelo entre as reflexões sobre negritude de Machado de Assis e as questões apontadas por ela nesse depoimento, um ano após sua entrada na Educafro. Em ambas as situações, fica evidente que houve por parte da aluna uma mudança do seu olhar frente a determinadas questões raciais e sociais, “[...] a Educafro me ajudou a::, a enxergar isso, sabe?”. Refiro-me, mais detidamente, a influência dos conhecimentos construídos no período em que frequentou as aulas no núcleo, seja na aula de literatura ou de história, por exemplo, que contribuíram para que tomasse consciência de desigualdades que impactam não só a sua vida, mas a de uma parcela significativa da população negra brasileira. No seu caso, que à época, trabalhava durante o dia como babá e estudava no período da noite, assim como outras e outros estudantes do núcleo, refletir sobre essas condições

⁶⁰ A pedido da equipe da sede da Rede Educafro Minas, em comemoração aos 20 anos de existência no estado, estudantes e voluntários enviaram um vídeo com depoimentos sobre suas experiências na Educafro.

sociais é uma maneira de se politizar, de entender quem ela é a partir do lugar social que ocupa em uma sociedade racista, como é a sociedade brasileira, e como ela se apropria de uma perspectiva sócio-histórica para compreender sua realidade. Portanto, a valoração da educação por parte de Borboleta, “a única forma da gente poder mudar esse sistema é através da educação”, é um indicativo de como um dos valores da Educafro é pensado a partir do ponto de vista da estudante.

6.4 Apontamentos sobre as possibilidades de ‘ser militante’

As análises apresentadas neste capítulo e a visão panorâmica da segunda aula de literatura mostraram que as apresentações entre Capitu e Mateus serviram como âncora analítica para a investigação de outros subeventos e relatos de pessoas que fazem parte do núcleo. No subevento, “Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante”: a formação política no núcleo Educafro Aimorés”, a professora e o estudante compartilharam suas experiências na Educafro e em outros espaços sociais, demonstrando que havia certo reconhecimento entre eles sobre o que significa *ser militante*. Em busca de compreender suas perspectivas, examinei trechos da entrevista de Mateus e da primeira aula de história com a professora Vana. No segundo subevento, “Machado de Assis era negro?”, analisei uma das interações entre Capitu e Borboleta, que, ao refletirem sobre a identidade de Machado de Assis como um homem negro, acabaram refletindo sobre os significados e as possibilidades de *ser negra*.

Mateus durante a entrevista falou abertamente sobre várias questões referentes ao período em que frequentou as aulas na Educafro e sinalizou, dentre outros aspectos, como as aulas de história foram importantes em seu processo de formação política. Ao refletir sobre quem ele era enquanto indivíduo que vive em sociedade, o estudante passou a se interessar e a se preocupar mais com questões sociais e políticas, seja através da busca por informações pelo uso da internet, seja por meio da ampliação de sentido do *fazer político*. Mateus, que não se importava com questões políticas, passou a se interessar ‘de cabo a rabo’, seja acompanhando notícias pela internet ou TV, seja refletindo sobre

quem iria votar não apenas para presidente, mas, também, para deputado, vereador e prefeito. Essas mudanças podem estar relacionadas ao modo como Vana, professora de história, ministrava suas aulas, tanto no que diz respeito à linguagem quanto às estratégias didáticas usadas por ela.

Capitu, a partir do papel de professora de literatura do núcleo, mostrou como seus modos de ser e agir de ex-aluna, universitária e *rapper* estavam imbricados uns nos outros e se fizeram presentes nas escolhas e nos modos como temas culturais foram abordados no evento analisado. Esses elementos puderam ser observados, principalmente, através da seleção feita por Capitu de uma questão do Enem que tratava de uma das obras de Machado de Assis e através das discussões e problematizações que foram feitas sobre a negritude do escritor a partir da exposição de uma foto restaurada no subevento, “Machado de Assis era negro?”, em que a professora e Borboleta refletiram sobre si mesmas e sobre os sentidos políticos de *ser negra*. Para a estudante, que achava ‘normal’ desigualdades sociais e raciais no Brasil, foi a partir de suas experiências na Educafro que passou a entender como, historicamente, essas desigualdades fazem parte das estruturas e subestruturas racistas da sociedade brasileira.

Como foi possível observar em relação aos estudantes Mateus e Borboleta, eles demonstraram que, antes de entrarem para a Educafro, entendiam e agiam frente a determinadas questões sociais, políticas e raciais de uma maneira menos consciente, e, após participarem desse espaço social, passaram a compreendê-las de maneiras *diferentes*. Esse modo *diferenciado* de compreender o mundo diz sobre o projeto político pedagógico da Educafro que tem, como valor, o desenvolvimento de uma consciência racial, política, crítica e reflexiva dos sujeitos que fazem parte dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades. (STREET, 2007, p. 470).

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 sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações. (GOMES, 2019, p. 20).

Este trabalho, situado no campo dos estudos do Letramento como Prática Social (LPS), buscou entender as relações entre práticas de letramento e personalidades (re)construídas e (re)negociadas em uma das unidades da rede de cursinhos populares Educafro Minas, o núcleo Educafro Aimorés. A questão geral desta pesquisa, “Como as práticas de letramento são construídas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés?”, nos permitiu refletir sobre como a vida cotidiana é construída nesse espaço e sobre outras questões, eu diria, singulares, específicas, desse lugar social, a saber: “o que é ser um/a educando/educanda da Educafro? Como questões identitárias e de personalidades foram tomadas como possibilidades de os coordenadores, professores e estudantes da Educafro Aimorés refletirem sobre quem são em suas participações nos eventos de letramento?”

Em busca de responder essas e outras questões que surgiram à medida que as análises iam sendo realizadas, considerei como aporte teórico para esta investigação os conceitos e modelos teóricos do letramento como prática social (LPS) a saber: letramento *autônomo* e *ideológico* (STREET, 1984, 2017), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2000; 2012), práticas de letramento (STREET, 1995-2014) e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007). E, de maneira exploratória, o conceito de personalidades tornou-se importante para o entendimento de como o grupo foi se constituindo por meio de práticas de letramento, a partir da identificação de situações em que os participantes da pesquisa verbalizavam como eram suas

participações na Educafro, reconhecendo-se como um tipo de pessoa (STREET, 2007). No contexto da sala de aula da Educafro Aimorés, em que a maioria dos estudantes e trabalhadores são negras e negros, de camadas populares, periféricos, mulheres e da comunidade LGBTQIA+, entender “o que conta para ser uma pessoa” passa, dentre outras coisas, por indagar o que faz com que ela seja considerada mais ou menos humana, ou até mesmo, desumana, visto que uma das questões centrais abordadas nesse espaço inclui refletir a respeito do racismo e das consequências desse perverso fenômeno. Portanto, a fim de analisar de forma mais aprofundada as tensões referentes às pessoas que fazem parte do núcleo, com destaque para as questões étnico-raciais, apoiei-me, entre outros, nos estudos de Munanga (1999-2019); Gomes (2011, 2012, 2019); Gonçalves e Silva (2000); Santos (2007); Silva (2009); Sito (2016); Santos (2021).

Em conformidade com Heath (1982), entendemos ser importante adotar uma perspectiva etnográfica que considerasse uma outra perspectiva: a histórica. Na tentativa de compreender os aspectos que foram ressaltados desde a Aula Inaugural e que foram retomados ao longo do curso das mais diversas formas, apresentei no capítulo 3 elementos históricos, sociais e culturais do surgimento da Educafro, um importante ator político do movimento de cursinhos populares/comunitários, principalmente aqueles de recorte racial (SANTOS, 2005a; SANTOS, 2005b; SIQUEIRA, 2011), que tem um passado e um presente marcado por lutas sociais, entranhado à história e aos princípios do Movimento Negro (GOMES, 2009, 2011; DOMINGUES, 2007; CONÇALVES, SILVA, 2000; SANTOS, 2007) e da educação popular de Paulo Freire (1970-1987). A perspectiva sócio-histórica apresentada nos possibilitou entender como iniciativas do campo educacional e cultural para os estudantes negros, que reivindicavam o acesso tanto ao ensino secundário (atual ensino médio) quanto o ensino universitário, foram se organizando ao longo do tempo de diferentes maneiras. Com destaque para o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado nas décadas de 1940, e para organizações dos dias atuais, o trabalho que tem sido desenvolvido pelos movimentos negros deflagra, de um lado, a ausência histórica de políticas públicas que atendam às demandas da população negra, e, de outro, mostra como movimentos sociais e negros têm se organizado

politicamente das mais diversas maneiras, criando uma série de iniciativas educacionais, como os cursinhos populares de recorte racial.

A Educafro, que surgiu a partir do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), guarda suas diferenças em relação a esta instituição, mas, ao longo de sua história, tem mantido princípios e valores que estão presentes nas ações e nos discursos dos participantes do núcleo Educafro Aimorés. Tendo, como principal bandeira de luta, a garantia de negras e negros no ensino superior, os princípios a que me refiro são a autogestão ou voluntariado de mão dupla, o Tripé de Valores - Negritude, cultura e cidadania -, a formação política, cidadã, reflexiva e crítica dos sujeitos que fazem parte desse espaço social. Como demonstrado, esses valores foram sendo retomados pelos participantes do núcleo ao longo do curso, a começar pela Aula Inaugural, evento analisado no capítulo 4.

A Aula Inaugural, ponto de partida analítico, representa o começo das atividades acadêmicas da Educafro Aimorés no ano de 2019. Entendida como um rito de passagem (CASTANHEIRA, 1991) e o grupo analisado como uma cultura em processo de construção (CASTANHEIRA, 1991, 2000; YEAGER, 2003), examinei o que foi dito e realizado pelos participantes nesse evento de maneira perscrutada. Em busca de conhecer os elementos constitutivos da cultura local que estão imbricados e dotam de significados as práticas de letramento e personalidades nesse contexto, tomei como um *rich point* (AGAR, 1986; 1999) a afirmativa da coordenadora Ana: “*Tem o Enem, mas a Educafro Minas pensa a educação diferente.*” A fim de compreender o que caracterizaria, na perspectiva dos participantes – coordenadores, professores e estudantes -, esse *pensar a educação diferente*, analisei as notas de campo referentes à Aula Inaugural, sendo esses os únicos registros feitos desse evento.

Orientada pelos pressupostos teóricos de Emerson, Fretz e Shaw (1995) e Agar (2008), apresentei a lógica analítica que desenvolvi de maneira sistematizada, bem como a interpretação dos registros que foram feitos na Aula Inaugural, o que me permitiu identificar, elaborar e refinar os *insights* analíticos e o próprio tratamento das notas de campo. Esse movimento analítico resultante de um

processo iterativo- responsivo, de ir e vir, de alternâncias de lentes entre o micro e o macro, a partir das notas de campo, possibilitou analisar o que havia sido discutido em sala de aula, quem estava falando, quais e como determinados temas foram eleitos e abordados pelos participantes, dentre outros aspectos. Portanto, apesar de as notas de campo terem limitações resultantes das suas próprias condições de produção, neste trabalho de natureza etnográfica, elas ganharam importância significativa, não somente em relação aos aspectos mencionados anteriormente, mas, também, porque princípios analíticos adotados neste processo inicial de análise dos dados se mantiveram ao longo do desenvolvimento desta tese, como, por exemplo, um olhar mais sensível para as tensões referentes à perspectiva ética e àêmica; uma leitura analítica das anotações como se tivessem sido escritas por um estranho e não pela própria pesquisadora.

Com o propósito de introduzir os novos ingressantes à Educafro, as questões abordadas na Aula Inaugural tratavam da origem, da forma de organização e do papel de cada um na construção daquele espaço institucional, com destaque para as perspectivas dos coordenadores e de ex-alunos, convidados a darem um testemunho sobre suas experiências no cursinho. Os temas culturais elegidos por eles ao longo do evento foram: explicações sobre princípios e valores que regem a Educafro, questões como negritude, desigualdades sociais e econômicas, significado da passagem pela Educafro na vida dos estudantes que se viam como educandos, reflexão sobre as concepções do espaço social da Educafro, dentre outros aspectos. Em busca de compreender o que seria uma *educação diferenciada*, na perspectiva dos participantes – coordenadores e ex-estudantes -, partimos do entendimento de que práticas de leitura e escrita estão imbricadas à visão de mundo e aos valores mantidos pelas pessoas que as promovem. Desse modo, os excertos das notas de campo e os trechos das entrevistas selecionados são representativos do que foi observado nesse evento, o que nos permitiu relacionar o contexto local a contextos mais amplos, e, portanto, situando o que acontece na Educafro em referência à história desse movimento educacional, ao Movimento Negro e à luta contra o racismo na sociedade brasileira.

O tema cultura, Tripé de Valores, com destaque para a negritude, foi analisado na Aula Inaugural a partir dos discursos de Ana, coordenadora, e de Taciane e Flávia, ex-alunas. Dentre os elementos destacados, elas mostraram que pensar os significados de ser negra, ser negro perpassa por reflexões críticas e politizadas sobre quem elas são em confronto com visões do que conta para ser uma pessoa: *ser negra é assumir a negritude inscrita em seus cabelos e ser negra é ocupar e estar no espaço acadêmico como estudante universitária*. O princípio da autogestão na Educafro, examinado a partir das perspectivas de Vana, coordenadora do núcleo, e do estudante Güi, revelou que esse é um valor pensado com base na concepção de que as pessoas que fazem parte do grupo devem ter autonomia para participarem de tomadas de decisões e assumirem responsabilidades diversas nos próprios núcleos, e que isso deve ser feito ancorado nas noções da coletividade e da horizontalidade. Já as concepções do espaço social da Educafro foram analisadas segundo as visões de Lucas, coordenador, e Fernando, ex-educando. De forma questionadora, um e outro problematizaram e desnaturalizaram as razões que fazem com que espaços como a Educafro existam, indicando que ali as condições sociais, educacionais e raciais dos alunos são levadas em consideração, revelando, assim, outro princípio que constitui esse espaço: a inclusão.

Dando continuidade às análises apresentadas no capítulo 4, nos capítulos subsequentes, busquei examinar *se e como* os temas culturais abordados pelos participantes na Aula Inaugural iriam ou não ocorrer em outros eventos. Mantendo a premissa de que nesses momentos iniciais os participantes começam o (re)estabelecimento de papéis e relacionamentos, demandas e expectativas, e direitos e deveres que orientam a participação no grupo, analisei interações estabelecidas entre eles nas primeiras aulas das disciplinas de física e língua portuguesa/literatura e na segunda aula de literatura. Essas aulas foram selecionadas com base na análise comparativa dos eventos de letramento ocorridos durante as primeiras aulas das várias disciplinas curriculares, com o objetivo de ampliar a compreensão de como a relação entre práticas de letramento e personalidades estavam sendo constituídas nesse processo.

A partir do contraste entre discussões ocorridas na primeira aula de uma disciplina da área de exatas (física) e na primeira aula de uma disciplina da área de humanas (língua portuguesa/literatura), apresentei, no capítulo 5, análises desses eventos de letramento. A fim de conhecer quais eram as expectativas dos alunos quanto à disciplina, Augusto, professor de física, oportunizou o compartilhamento de histórias sobre experiências escolares a partir das apresentações desses alunos. Ao fazer isso, alunos e professor discorreram sobre quem eram, de onde vieram, sobre o que desejavam fazer. Foi possível perceber que, à procura de caminhos para superarem o que denominaram de “trauma”, “grande problema”, “sou completamente ignorante”, “bloqueio”, “não aprendo nada”, “a questão do cansaço”, eles recorreram à ajuda de um coach, sendo a própria entrada no curso da Educafro uma delas. As maneiras como os participantes nomearam os momentos que antecedem o ingresso deles na Educafro revelaram como esse período é marcado por uma série de *ausências*: *ausências* de professores em sala de aula, *ausências* de um ensino contextualizado, *ausências* de possibilidades que garantissem a aprendizagem dos conteúdos de disciplinas, dentre outras. Tais *ausências*, percebidas como uma negação de quem eles são, de formas de ser e estar no mundo, constituem o que denominei como um ‘não-lugar’. Por um lado, os estudantes mostraram como, em suas vivências, principalmente na escola, se depararam com interdições que os haviam impossibilitado, até aquele momento, não apenas da aprendizagem de física e de outras disciplinas, mas, também, da possibilidade de terem sucesso na continuidade de sua vida estudantil e profissional, ingressando em uma universidade, por exemplo. Em contraposição a esse ‘não-lugar’, o compartilhamento dos relatos de histórias de vida tão pessoais mostrou como esses alunos se posicionaram como pessoas que insistiam e reexistiam na busca do que seria um direito ao saber, um direito à educação formal, um direito à aprendizagem.

Em relação à primeira aula de língua portuguesa/literatura, em função de a organização ter acontecido em uma sequência e fluxo de discussões marcadas por interrupções, retomadas e mudanças abruptas de tópicos, conversas paralelas e sobreposições de falas, julguei que seria importante analisar não somente uma parte ou outra da aula, mas os momentos iniciais e, mais

detidamente, dois subeventos conectados entre si. No primeiro subevento, “O pessoal aí tem lido muito?”, o professor André e duas estudantes falaram a respeito de suas práticas de leitura e escrita. Amanda se mostrou uma leitora contumaz, argumentando que havia adquirido problemas de visão: “Eu li tanto a ponto de estragar minha vista.” Naiane sinalizou que ler, para ela, tinha significado esgotar a leitura dos livros de uma escritora que tanto admirava e homenageá-la dando o nome dela a uma de suas filhas: “Gosto muito de Agatha Christie até tenho uma menina que chama Agatha”. No caso de Naiane, um aspecto que merece relevância é o fato de sua filha ser também aluna do núcleo, o que acabou evocando outras histórias de outros estudantes que, assim como elas, compartilhavam esse mesmo espaço e tinham algum grau de parentesco: mães e filhas, irmãos e irmãs. Foi possível observar ainda que, em função de os estudantes terem que conciliar o trabalho com os estudos, houve uma ajuda mútua entre eles, com o objetivo de se tornarem parceiras e parceiros e manterem uma troca constante de conhecimentos.

A partir das percepções de André sobre como as pessoas escrevem em redes sociais, como o Facebook, foi possível identificar a noção de ‘erro’, atrelada à sua concepção de língua portuguesa como uma matéria exata. Essa maneira de se posicionar perante o grupo em sala de aula sinalizou sobre modos de ser e agir de André que se estenderam às discussões sobre diversos assuntos com os estudantes, refletindo, ainda, nas noções de personalidades que foram sendo (re)construídas e (re)negociadas ao longo do evento. Refiro-me, nesse caso, à percepção de que, para André, haveria certa hierarquia dos papéis sociais que professor, pesquisadora, no caso eu, e estudantes poderíamos desempenhar na sala de aula. Essa percepção ficou mais evidente no segundo subevento, “Fonemas e grafemas: uma relação nem transparente, nem exata”.

Nesse subevento, os participantes apresentaram contradições e conflitos referentes às possibilidades de ser a que teriam acesso, seja no contexto do núcleo Educafro Aimorés, seja em relação às suas trajetórias escolares, percebidas a partir da análise de como os conteúdos curriculares específicos do ensino de LP foram abordados. As ações discursivas do professor sugeriram que, dentre as questões apontadas por ele, suas experiências na escola quando

criança haviam sido significativas no estabelecimento do seu entendimento do que é *ser professor*. Para André, o que parecia ser importante era seguir determinadas regras da gramática normativa da língua escrita, mesmo que elas não fossem necessariamente compreendidas. *Ser professor* estaria, então, no lugar de uma pessoa *do saber, de deter certos conhecimentos*, e, por isso, sentir-se autorizado, legitimado a fazer críticas, avaliar as maneiras como as pessoas falam e escrevem, ensinar àqueles que talvez não saibam. É possível observar que a prática pedagógica de André se diferenciava dos preceitos e valores da Educafro (Tripé de Valores e o voluntariado de mão dupla), o que coloca certos desafios à instituição. Já os alunos, ao indagarem, questionarem e compartilharem suas reflexões acerca do que estavam compreendendo (ou não) do conteúdo abordado por André (grafema e fonema), apoiaram-se e rejeitaram o lugar dado a eles de *não saber*. Ao tomar como âncora analítica as reflexões e as indagações da estudante Beatriz, para compreender esse 'não-lugar', identifiquei e examinei como, a partir da iniciativa dela de solicitar esclarecimentos ao professor e incitar os colegas a permanecerem atentos aos temas que buscava compreender, ficou evidenciado que, para os alunos, não bastava apenas explicitar a regra de determinado conteúdo de gramática, como regras de acentuação e separação silábica. Era preciso que elas fossem compreendidas e que tivessem certa aplicabilidade em suas vidas. De acordo com as análises, poderíamos identificar aqui distintas concepções de letramento entre a perspectiva do professor André e a expectativa dos alunos, sobre a função e os significados do que seria saber *gramática*.

No capítulo 6 apresentei uma visão panorâmica da segunda aula de literatura, que mostrou como as apresentações entre a professora Capitu e o estudante Mateus serviram como ponto de partida analítico para a investigação de outros subeventos: “Sim, eu entendo o que você está falando. Também sou militante’: a formação política no núcleo Educafro Aimorés” e “Machado de Assis era negro?”. A fim de compreender os significados de *ser militante*, na perspectiva dos participantes, examinei, ainda, trechos da entrevista de Mateus, da primeira aula de história com a professora Vana e do relato de Borboleta.

Para Capitu, *ser professora, ser ex-educanda, ser universitária, ser cantora e compositora rapper, ser mulher negra* são possibilidades de ser que estão imbricadas umas nas outras e que foram sendo desveladas à medida que a aula acontecia. Esses modos de ser e agir se fizeram presentes na eleição de uma questão do Enem que abordou uma das obras de Machado de Assis, nas discussões e problematizações propostas sobre a negritude do escritor a partir da exposição de uma foto restaurada no último subevento, na maneira como Capitu finalizou sua aula escolhendo um vídeo do *Slam Resistência* como exemplo do que seria, do seu ponto de vista, o realismo na atualidade. Já Mateus destacou que houve uma ampliação do que ele entendia sobre o *fazer político*, que estava relacionado principalmente às aulas de história com Vana. E, por fim, a análise do relato de Borboleta permitiu que fosse feita uma analogia entre as reflexões propostas por Capitu sobre a identidade racial de Machado de Assis, com potencial para ter impulsionado a estudante a refletir sobre questões mais amplas, como as desigualdades sociais e raciais que são históricas e impactavam diretamente a sua vida e de tantas outras pessoas negras.

Como demonstrado neste trabalho, as análises da relação entre práticas de letramento e pessoalidades realizadas no núcleo Educafro Aimorés mostram que os conhecimentos e saberes apreendidos e compartilhados pelos sujeitos que fazem parte desse espaço dizem sobre um paradoxo, em que pensar em possibilidades de ser envolve pensar em (im)possibilidades de ser. Essa percepção vai ao encontro dos dizeres das epígrafes que abrem este capítulo, porque neles Street (2007) e Gomes (2019a) refletem sobre aspectos que tocam e representam o que este trabalho se propôs a fazer, isto é, entender as práticas de letramento da Educafro: *diferentes letramentos, diferentes pessoalidades e identidades* são reveladoras da natureza *emancipatória, reivindicativa e afirmativa do importante ator político* que é a Educafro, que tem educado as pessoas para além do preparo para o exame do Enem. Nesse caso, 'ir além' está relacionado a esse *pensar a educação de modo diferenciado*. Ao longo das análises, pude perceber e observar que a Educafro, ao se posicionar como um espaço social inclusivo, mostra como, de um lado, luta para diminuir desigualdades sociais e raciais que influenciam as (im)possibilidades de ser dos sujeitos que fazem parte dela, e, de outro, oportuniza possibilidades de ser

educando, ser ex-educando, ser negra, ser negro, ser universitário, ser professora, ser professor, ser militante, ser rapper, dentre outras, construídas de maneira reflexiva, politizada e crítica por estudantes e professores.

Considerando as questões levantadas até aqui, destaco que, compreender “quem são essas pessoas” e como “quem são essas pessoas” afeta suas participações nos eventos de letramento (BLOOME *et al.*, 2005), foi essencial não só para o desenvolvimento deste trabalho, mas, também, no tocante à minha formação docente e enquanto pesquisadora do campo da educação e dos LPS. Nesse sentido, à medida que fui conhecendo as diferentes histórias e trajetórias de vida dos sujeitos que construíram essa pesquisa junto comigo, fui me sensibilizando e refletindo de maneira mais sistematizada e consciente sobre uma série de questões. Considerando que esse é um processo dinâmico, diacrônico, que não se encerra neste trabalho, percebi que compreender a relação entre os diferentes letramentos, as diferentes personalidades nesse espaço social, é refletir sobre os significados de *ser professora*, de *ser aluna* e de *ser aluno*, de *ser pesquisadora*, o que se deu a partir do questionamento da ideologia de branqueamento, da branquitude, e da ambiguidade do racismo no Brasil (GOMES, 2019). Portanto, posso dizer que, assim como participantes do núcleo relataram, eu também me formei politicamente na Educafro.

Nesse processo formativo, pude compreender melhor esse momento que antecede a entrada dos alunos da Educafro na universidade, e que o trabalho desenvolvido nesse espaço social vai além do preparo dos estudantes para a prova do Enem. Traçando um paralelo entre esta pesquisa e a de Santos (2021), que analisa as práticas de letramento de grupos de militância negro na UFMG, o Centro de Convivência Negra (CCN) e o Centro de Estudos sobre Raça e Interseccionalidade (CERI), nota-se que, na luta pelo fim do racismo, os sujeitos que fazem parte desses movimentos sociais são sujeitos questionadores, que se incomodam por ser uma das poucas mulheres negras em cursos da área de exatas, como Taciane, ex-educanda da Educafro, ao dar seu testemunho na Aula Inaugural; e são sujeitos agentes, que criam iniciativas que se configuravam em espaços de pertencimento acadêmicos para estudantes negras e negros

dentro da universidade, como no caso dos participantes da pesquisa de Santos (2021).

Desse modo, caminhando para as conclusões finais desta tese, a compreensão mais detida das condições sociais e históricas das pessoas que fazem parte da Educafro nos dá uma dimensão dos desafios que existem no campo da educação e de ações dos movimentos sociais e negros que atuam há muito tempo e de diversas maneiras para driblarem as interdições raciais que são impostas a grupos sociais que são maioria minoritarizadas. Estando a Educafro num entrelugar – de movimento social e negro, e a universidade – busquei a partir das discussões apresentadas neste trabalho lançar luz sobre um tema que é pouco explorado nos estudos dos letramentos acadêmicos: os estudantes pré-universitários. Portanto, compreender o trabalho que a Educafro vem desenvolvendo ao longo dos anos pode ser visto como um chamamento à sociedade, em especial, a nós, que pertencemos à comunidade acadêmica, a repensar as políticas públicas de ingresso nas universidades, de permanência estudantil e de extensão universitária.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael H. An ethnography by any other name. *Forum Qualitative Social Research (FQS)*, v.7, n.4, art.36, September, 2006.

Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177/396>>. Acesso em: 22 set. 2019.

AGAR, Michael H. How to ask for a study in qualitatish. *Qualitative Health Research – QUAL HEALTH RES*, v.9, p.684-697, set., 1999.

AGAR, Michael H. *Speaking of Ethnography*. London: SAGE, 1986.

AGAR, Michael H. A linguistics for ethnography: Why not second languaculture learning and translation?. *Journal of Intercultural Communication*. 2008.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS UFMG. Homens brancos da parcela 1% mais rica têm renda maior que todas as mulheres negras do Brasil. Notícias externas. 2021. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/homens-brancos-da-parcela-1-mais-rica-tem-renda-maior-que-todas-as-mulheres-negras-do-brasil>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS UFMG. Na UFMG, liderança feminina na pesquisa cresceu em seis das oito áreas do conhecimento. 2018. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/na-ufmg-lideranca-feminina-na-pesquisa-cresceu-em-seis-das-oito-areas-do-conhecimento>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

AGENTES DE PASTORAL NEGROS – APNs. Quem somos! Disponível em: <<https://sites.google.com/site/agentesdepastoralnegros/home/quem-somos-nos>>. Acesso em: 10 maio 2021.

ALMEIDA, Leandro Viana de. *Pré-vestibulares populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Trabalho e Movimentos Sociais) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: Edusc, 1998.

APPELL-WARREN, Laura P. *An Examination of the History and Use of an Anthropological Concept*. Laura P. Appell-Warren; with a foreword by Vanessa L. Fong. The Edwin Meller Press: Lewiston Lampeter. 2014.

ATKINSON, Paul. *The ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. New York: Routledge. 1990.

AZEVEDO, Ângela de Sá; FARIA, Luísa. *Transição para o ensino superior: estudo preliminar de um questionário de experiências de transição acadêmica*. 2004. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15645/2/82650.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BADENHORST, Cecile, *et al.* Thinking Creatively About Research Writing. In: LILLIS, Theresa. *Working with academic literacies : case studies towards transformative Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49 ed. EDIÇÕES LOYOLA: São Paulo, 2007. (primeira edição em 1999).

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1929-2006.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual. *Bakhtiniana*. São Paulo, 7 (2), p. 38-56, Jul./Dez. 2012.

BARTON, D. Ethnographic approaches to literacy research. In: C. A. CHAPELLE (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.
Disponível em:
<https://www.academia.edu/12948848/Ethnographic_approaches_to_literacy_research>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIĆ, R. (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London, New York: Routledge, 2000, p.7-15.

BBC NEWS Brasil. *Quem foi Laudelina de Campos Melo, pioneira na luta por direitos de trabalhadores domésticos no Brasil*. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-54507024>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London, New York: Routledge. 1998.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso–LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BLOOME, D.; BAILEY, F. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (Org.). *Multiple disciplinary approaches to researching language and literacy*. Urbana, IL: NCTE & NCRE, p.181-210, 1992.

BLOOME, D.; BROWN, A. “All that jazz”: classroom reading as intertextual practice. In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWELL, J.; STREET, B. *Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*. London, New York: Routledge, 2012, p.132-148.

BLOOME, D. Classroom ethnography. In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWELL, J.; STREET, B. *Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*. London, New York: Routledge, 2012, p.7-26.

BLOOME, David *et al.* *Discourse Analysis The Study of Classroom Language Literacy Events - A Microethnographic Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2005.

BLOOME, D.; KALMAN, J.; SEYMOR, M. Fashioning literacy as social. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (Ed.) *Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. London, New York: Routledge, 2019, p.15-29.

BOTTEGA, Ana *et al.* MADE/USP. Made centro de pesquisa em macroeconomia das desigualdades. *Quanto fica com as mulheres negras? Uma análise da distribuição de renda no Brasil*. n. 18, 2021.

BOWSTEAD, Helen. Telling Stories: Investigating the Challenges to International Students’ Writing Through Personal Narrative. In: LILLIS,

Theresa. *Working with academic literacies : case studies towards transformative Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016*. Brasília – DF. 2016. 590 p.

BRASIL. *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.

CAFÉ DA MANHA. O primeiro Enem sob o governo Bolsonaro. Entrevistadores: Magê Flores, Maurício Meireles e Bruno Boghossian. Entrevistada: Ângela Pinho. nov. de 2019. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6ok2Fp5C41AV8jvM4LKisk?go=1&sp_cid=4b444755f97646327b78f6d4be31bb07&utm_source=embed_player_p&utm_medium=desktop&nd=1#login>. Acesso em: 02 maio. 2022.

CALCULAR E CONVERTER. Disponível em: %3c<https://calculareconverter.com.br/seno-cosseno-e-tangente/>%3e. Acesso em: 01 jun. 2021.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; CRAWFORD, T.; GREEN, Judith. L. & DIXON, Carol. 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 jan. 2020.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. 1991. 325 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CASTANHEIRA, Maria Lucia, *et al.* Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. *Linguistics and Education*, v. 11, n. 4, 2001. p. 353-400.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et al.* (Re)Formulating identities in the face of fluid modernity: an interactional ethnographic approach. *International Journal of Educational Research*, v.46, n.3-4, p.172-189, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Situating Learning within Collective Possibilities: Examining the Discursive Construction of Opportunities for Learning in the Classroom*. 527 f. Doctor of Philosophy in Education. University of California, Santa Barbara. 2000.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 2 ed. Belo Horizonte, Ceale: Autênciã, 2004.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Letra A*. Belo Horizonte, Janeiro/Junho de 2020. Ano 16, nº 53. Entrevista.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GRENN, Judith L.; DIXON, Carol. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.20, n.2, p.7-38, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GRENN, Judith L.; YEAGER, Elizabeth. Investigating inclusive practices: an interactional ethnographic approach. In: KUMPULAINEN, K; HMELO-SILVER, C. E.; CÉSAR, M. (Ed.). *Investigating classroom interaction: methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p.145-178

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.33, n.89, p.91-107, jan./abr., 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a06v33n89.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; STREET, Brian; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. *Pedagogies: an international journal*, v.10, n.70, p.70-85, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del*

capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporâneos y Instituto Pensar. 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSISPETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.105-124.

COLLINS, Elaine; GREEN, Judith. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. IN: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining student learning roots of educational restructuring*. Norwood: Ablex, 1992, p.59-85.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.11-57.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. *Cursinho popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras*. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2011.

CORSARO, W. A. Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and Language in educational settings*. Norwood, Ablex, 1981.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v.12, n.23, p.100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=283en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. Seleção, notas, ensaios. *Machado de Assis afrodescendente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2020.

EDUCAFRO MINAS. Pré-vestibular comunitário. Disponível em: <<https://www.educafrominas.org.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

EDUCAFRO MINAS. Pré-vestibular comunitário. *Moradia Estudantil*. (Edital). Disponível em: <<https://www.educafrominas.org.br/moradia-estudantil>>. Acesso em: 20 out. 2021.

EDUCAFRO MINAS. Pré-vestibular comunitário. *Voluntários*. Disponível em: <<https://www.educafrominas.org.br/voluntarios>>. Acesso em: 19 maio. 2021.

EGAN-ROBERTSON, Ann. Learning about Culture: Language, and Power. Understanding Relationships Among Personhood, Literacy Practices, and Intertextuality. *Journal of Literacy Research*. v. 30, n. 4, p. 449-487, 1998.

ENVEM VIRTUAL. Pré-vestibulares comunitários no Rio de Janeiro. Escrito por paulorebou92@hotmail.com. Disponível em: <<https://www.enemvirtual.com.br/pre-vestibulares-comunitarios-no-rio-de-janeiro/>> . Acesso em: 10 jul. 2018.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press, Ltd., London. 1995.

EQUALE. *Relatório de intenção de evasão 2019. Resultado Gerais*. Lucas Madesen da Silveira (Organização e redação). Frank Lucas Xavier (Revisão). 2019. Disponível em: <<https://equale.com.br/publicacoes/>>. Acesso em: 02 out. 2022.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. O “quando” em um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*, 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 125-142.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. When is a context? *Newsletter of the Laboratory for Comparative Human Cognition*, v. 1, p. 5-12, 1977.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992-2001. (Isabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio)

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p569/18449>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970-1987.

FREITAS, James Deam Amaral. Aula de Língua Portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 903-923. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820156966>>. Acesso em 20 ag. 2022.

FREITAS, Marcel de Almeida. *Assimetrias de gênero na perspectiva de mulheres acadêmicas de uma universidade federal brasileira*. 2018. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GALLOTTI, Manoela Falcon. Entre espelhos e máscaras: reflexos da representatividade negra na literatura machadiana. *CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação*. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. 15, 16 e 17 outubro de 2020.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*. 3. Ed. New York: Routledge, [1990] 2008.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. *Alfa*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 231-253, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1504-1>>. Acesso em: 20 set. 2022.

GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem*. 2. ed., Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIACHINI, Liana Cristina; LUZ, Mary Neiva Surdi da. O discurso sobre a redação do enem: ressonâncias e efeitos de sentido. *Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*. v. 07, n. 1, jan./Jun. 2016.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOODY, Jack. *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. 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.

GOMES, Nilma Lino. 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

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019a.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. v. 10, n. 18, abr., 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set./out./nov./dez., 2000.

GONZALEZ, Lélia. 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 mar. 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia.; HASENBALG, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: ed. Marco Zero, 1982.

GREEN, Judith L., DIXON, Carol N., ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42. P. 13-79. dez. 2005.

GUMPERZ, Jonh J. A sociolingüística interacional. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2002. -. 34-60.

GREEN, Judith. L.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Revisiting the relationship between ethnography, discourse and education. *Caletroscópio*, Mariana, v.7, n.1, p.10-55, 2019.

GREEN, Judith. L.; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 181-202.

GREEN, Judith. L.; SKUKAUSKAITE, A.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Studying the discursive construction of leaning lives for individuals and the collective. IN: ERSTAD, O; SEFTON-GRENN (Ed.). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p.126-145.

GREEN, Judith; WALLAT, Cynthia. *Ethnography and Language in Educational Settings*. New Jersey: Norwood. 1981.

GROSFUGUEL, 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.

GUMPERZ, Jonh. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.229-2552.

G1. *Leitura no Beco aproxima crianças dos livros no Aglomerado da Serra*. Publicado no dia 31 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2013/08/leitura-no-beco-aproxima-criancas-dos-livros-no-aglomerado-da-serra.html>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEATH, Shirley Brice. Protean Shapes in Literacy Events. Ever-Shifting Oral and Literate Traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Oralit and Literacy*. Norwood: N. J.: Ablex, 1982. p. 91-117

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1983.

HEATH, Shirley Brice. 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/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

HBO Brasil. *Greg News – Patriotismo*. (YouTube). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m5atnbdYaPQ>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*. n. 41, 2019.

IPEAFRO. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acoes/acervo-ipeafro/>. Acesso em: 31 maio 2021.

INSTITUTO MARIELLE FRANCO. *Quem é Marielle Franco?* Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle?gclid=Cj0KCQjwna2FBhDPArisACAEC_UsGSbxiYoUfytds1t117SkAj>

ejw30FYgiN_W3h1JFfQi_rEWcBdVkaAINTEALw_wcB>. Acesso em: 10 abr. 2022.

IVANIČ, R. *Writing and identity: the discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998. (Studies in written language and literacy, volume 5).

JACOBS, Cecilia. Opening up The Curriculum: Moving from The Normative. BADENHORST, Cecile, *et al.* Thinking Creatively About Research Writing. In: LILLIS, Theresa. *Working with academic literacies : case studies towards transformative Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

JORNAL QUILOMBO. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-02/>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

JORNAL DA USP. “Slam” é a voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. 2017. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

KATO, Danilo Seithi. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. *Cadernos CIMEAC*. São Paulo: Ribeirão Preto, n. 01, 2011. p. 5-24. ISSN 2178-9770

KERSCH, Dorotea Frank; FRANK, Ingrid. Aulas de português: percepções de alunos e professores. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 49-61, jan./abr., 2009.

KIRKPATRICK, J. (Ed.). (1983). *The Marquesan notion of the person*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Research Press.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Ingrid. (org.). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 267-302, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (orgs.) *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 75-91, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 3000. 168p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. 36^a *Reunião Nacional da ANPEd*, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil/Nora Krawczyk*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6).

LEAL, Amilton Flávio Coleta; SANTOS, Cristiane Pereira dos; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. Os efeitos de sentido na formulação da proposta de redação do enem: o efeito leitor/escritor ideal. *Linguagem - Estudos e Pesquisas*, v. 19, n. 02, p. 111-123, jul./dez. 2015.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer.

LEA, Mary. R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, 1998, p. 157-172.

LEA, Mary. R.; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2. p. 477-493, jul./dez. 2014.

LILLIS, Tereza; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.

LILLIS, Theresa. *Working with academic literacies : case studies towards transformative Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

LITERAFRO. O portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LOPES, Cesar. *Capitu: Beiruti – Elephanti Gun*. (YouTube). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bYmaGvexazI>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MACHINTOSH, Janet. Personhood, self and individual. In: Hilary Callan (Editor). *The International Encyclopedia of Anthropology*. Hoboken: NJ, Wiley Blackwell, 2018, p. 4583 – 4591.

MAGALHÃES, Ana Tereza Reis. *Cursinhos populares e o acesso ao ensino superior: contribuições para além do conteúdo*. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. *Machado de Assis desconhecido*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1971.

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.

MARINHO, Marildes. A criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 68-100.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010b.

McCAMBRIDGE, Laura. Academic Writing in na ELF environment: standardization, Accommodation – or transformation? In: LILLIS, Theresa. *Working with academic literacies : case studies towards transformative Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

MENDES, Maíra Tavares; RUFATO, Marcela de Andrade. *VIII Seminário Internacional - As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação*, jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Matriz de Referência do Enem*. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Dimensões cruzadas: escritas de universitários como apresentações discursivas na esfera ideológica acadêmica. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017 - ISSN 1984-4018.

MOREIRA, Marco Antônio. Uma análise crítica no Ensino de Física. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/3JTLwqQNsfWPqr6hjzyLQzs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MORENO, Ana Carolina. Das 100 escola com maior nota média no Enem 2015, 97 são privadas. *G1. Caderno Educação*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/das-100-escolas-com-maior-nota-media-no-enem-2015-97-sao-privadas.ghtml>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MORENO, Ana Carolina; SOARES, Will. Escolas públicas são menos de 10% entre as mil com maior nota no Enem. *G1. Caderno Educação*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/escolas-publicas-sao-menos-de-10-entre-mil-com-maior-nota-no-enem.html>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999-2019.

MUNFORD, D.; FRANCO, L. G. Aprendendo a Usar Evidências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Longo do Tempo: um Estudo da Construção Discursiva de Formas de Responder Questões em Aulas de Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação Em Ciências*, v. 17, p. 661-688, 2017.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Negro e o Congresso Brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *O Negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares-MINC, v. 1, 2004.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Alexandre de. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Jeruse Romão (Org.). Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

NASCIMENTO, Antônio Luiz do. No entrelhecho da educação básica com a educação superior: cursinhos militantes. *UNICiências*, v.7, 2003.

NASCIMENTO, Eduardo Peterle. *Jovens e educação superior: as aspirações e estudantes de cursos pré-vestibulares populares*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NÚCLEO DÉRCIO ANDRADE EDUCAFRO. Cursinho Comunitário para Afrodescendentes e Pessoas de Baixa Renda. (Instagram). Disponível em: <<https://www.instagram.com/nucleodercioandradeeducafro/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NÚCLEO DÉRCIO ANDRADE EDUCAFRO. *Marli conta como foi a criação do NDA-Educafro*. Publicado em 02 de janeiro de 2021 (Facebook). Disponível em: <<https://www.facebook.com/nucleodercioandrade/videos/451584005852212>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Médio e Gestão. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em->

debate/desigualdade-racial-na-educacao#:~:text=Os%20pesquisadores%20ainda%20dividiram%20as,difere n%C3%A7a%20de%2098%2C8%25)>. Acesso em: 10 ag. 2022.

OCDE. *Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil*. Revisão das Políticas Públicas Nacionais para Educação. 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf>. Acesso em: 21 ag. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: uma agenda em disputa. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-graduação em educação – Mestrado*. Universidade do Sul de Santa Catarina. v. 10, n. 17, p. 187-198, Jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Marco Antônio. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale /Fae/ UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento. (Caderno do Formador).

OLSON, . *Oralidade e escrita*. Tradução de E. A. Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 1998. (1982).

PARREIRAS, Mateus; RICCI, Larissa. Estudantes de escolas públicas dominam a UFMG. *Em.com.br*. Postado em 18 dez. de 2016. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/12/18/interna_gerais,833487/estudantes-de-escolas-publicas-dominam-a-ufmg.shtml>. Acesso em: 16 jul. 2021.

PAXTON, Moragh; FRITH, Vera. Transformative and Normative? Implications for Academic Literacies Research in Quantitative Disciplines. In: LILLIS, Theresa. *Working with academic literacies : case studies towards transformative Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

PAINI, Leonor Dias; COSTA, C. E.M., VICENTINI, M.R. PARFOR: Integração entre Universidade e Ensino Básico diante dos desafios na formação de professores do Paraná. Maringá: Eduem, 2014.

PENAFORTE, Raquel. Jurados selecionam finalistas de 2019 na categoria cidadania. *Jornal O Tempo*. Publicado em 02 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/jurados-selecionam-finalistas-de-2019-na-categoria-cidadania-1.2160515>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PINHO, Angela. Mulheres negras são hoje maior grupo nas universidades públicas do país. *Folha de S. Paulo*. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=com-pwa>. Acesso em: 02 abr. 2022.

QUINALIA, Cristiana Leão *et al.* Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. *CEUB. Educação Superior*. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2259>>. Acesso em: 20 set. 2021.

REDE EDUCAFRO MINAS. *Negritude, cultura e cidadania*. Material didático – 2019. Cátia Cristina Bocaiuva Maringolo, Dandara Aimee dos Santos, Gustavo Luís Prado Riberiro (orgs.). 2019.

REDE EDUCAFRO MINAS. *Negritude, cultura e cidadania*. Material didático – 2020. Cátia Cristina Bocaiuva Maringolo, Dandara Aimee dos Santos, Mirian Alves (orgs.). 2020.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramento acadêmicos. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROOZEN, Kevin, *et al.* The Transformative Potential of Laminating Trajectories: Three Teachers' Developing Pedagogical Practices and Identities. In: LILLIS, Theresa. *Working with academic literacies : case studies towards transformative Practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press ; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. (editado por Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea e Sally Mitchell).

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Heras, Yeager, Floriani, Dixon, Jennings. Green) (1995). Two languages, one community: An examination of educational possibilities. In R. Macias & R. Garcia (Eds.),

Changing Schools for Changing Students: An Anthology of Research on Language Minorities. Linguistic Minority Research Institute 1994 Anthology. 1995.

SANTOS, Frei David Raimundo. Frei David. (depoimento, 2004). Rio de Janeiro. Entrevista concedida a CPDOC/Fundação Getúlio Vargas. 2004.

SANTOS, J. R. Movimento Negro e crise brasileira. In: SANTOS, J. R. & BARBOSA, W.N. *Atrás do muro da noite – Dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SANTOS, Juliana Silva. *SENTIDOS DE SER E FAZER A UNIVERSIDADE: trajetórias de grupos de militância negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia*. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021).

SANTOS, Renato Emerson dos. *“Agenda & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-vestibular para Negros e Carentes”*. 2006. 607 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. A difusão do ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Sales Augusto dos Santos (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimento negros, educação e a ações afirmativas*. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. Trad. J. Guinsburg. 5 ed. São Paulo: Difel, 1968.

SAVANA, Diniz Gomes Melo; CIRILO, Pauliane Romano; PINTO, Samilla Nayara dos Santos Pinto. O ensino médio e o trabalho docente: características de minas gerais. *POIÉSIS*, Revista do Programa de Pós-graduação em educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 10, n. 17, p. 102-129, jan./Jun. 2016.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.

SCOOT, Mary; LILIS, Theresa. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. JAL, v. 4, 2008, p. 5-32.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University. 1981.

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da; SILVA NETO, João Gomes da. Língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 295-314, 2013.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. *Os cursinhos populares: um estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO - MG*. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2011.

SITO, Luanda Rejane Soares. Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online]. v. 18, n. 4, p. 821-852, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398201812992>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SITO, Luanda Rejane Soares. *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.

SITO, Luanda Rejane Soares; KLEIMAN, Ângela B. “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, n. 83, p. 159-185, enero-junio, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/791/79149756008.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SITO, Luanda Rejane Soares; MOSQUERA, Elmice Moreno. Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, n. 26, p. 149–169, 2021. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16747>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. pp. 62-125.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2011.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. 20 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Kassandra da Silva. *Revista da ABP*, v. 10, jan., 2018, p. 01-11.. Ed. Especial, Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. Disponível em: <file:///C:/Users/ANDREZA/Downloads/LETRAMENTO_DE_REEXISTENCIA_UM_CONCEITO_E.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 120p.

SOUZA, Jessé de. *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil. 2019.

SOUZA, José Vieira de. Qualidade na Educação Superior: lugar e sentido na relação público e privado. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DRPk59FDMcGJtNYjYfpXGYF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 out. 2022.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart; Winston, 1980.

STREET, Brian. Academic literacies and the 'new orders': implications for research and practice in student writing in higher education, *Learning and Teaching in the Social Sciences* 1:1, pp. 9-20, doi: 10.1386/ltss.1.1.9/0, 2004.

STREET, Brian. Dimensões "escondidas" na Escrita de Artigos acadêmicos. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010. p. 541-567.

STREET, Brian. 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*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

STREET, Brian. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Springer*, v. 4, p. 335-344, 2017.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 1995-2014.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.) *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000. p.17-29. (Tradução de Izabel Magalhães).

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge Cambridgeshire; New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Literacy Practices and the construction of personhood. In: The Right to Literacy: The Rhetoric, the Romance, the Reality. *ACAL National Conference* (Sydney, Australia, October 9-11, 1992). Conference Papers, v. 1. Plenary and Keynote Sessions. 1992.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 33-54.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia*. King's College London: UK. Tradução de Marcos Bagno. 2007.

STREET, Brian. The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), p. 81–97, 1993.

STREET, Brian. 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: 03 maio 2021.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lucia. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; RIBERIO, Roberta Soares. As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do Ensino Médio. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 157-186, jan./abr. 2013.

TUFI, Machado Soares *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. São Paulo. 2015.

UNA. Centro universitário UNA. Disponível em: < Institucional | Una>. Acesso em: 05 set. 2021.

VAL, Maria da Graça Costa, *et al.* *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/Aluno-autor*. Autêntica: Ceale. 2009. 110 p.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 264 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VICENTINI, Monica Panigassi. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2015.

VIEIRA, Bruna Gabriela Augusto Marçal. Entre as dimensões “escondidas” do letramento acadêmico e os presumidos sociais do gênero artigo de pesquisa nas diretrizes para autores de periódicos em ciência da computação. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017 - ISSN 1984-4018.

VITORINO, Diego da Costa. Os cursinhos pré-vestibulares populares e suas práticas pedagógicas antirracistas. *Cadernos CIMEAC*, v. 10, n. 2, p. 89-102, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. pp. 12-42. 2009.

WHITAKER, D. C. A. Vestibulares, cursinhos populares e Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v. 11, n. 2, jul.-dez. 2010, p. 289-297.

YEAGER, Elizabeth. *“I Am a Historian”*: Examination the Discursive Consction of Locally Situated Academic Identities in Linguistically Diverse Settings. 2003. 652 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Educaton) – Univeersity of California, Santa Barbara, 2003.

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.