



LETRAMENTO(S), RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENSINO MÉDIO: A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Talita de Oliveira¹

Liana de Andrade Biar²

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir sobre a centralidade da pesquisa junto a alunos do Ensino Médio visando à construção de conhecimentos que promovam uma educação antirracista e a desconstrução de preconceitos, à luz da proposta da lei federal 10.639/2003. O foco deste artigo incidirá sobre os resultados das pesquisas de alunos vinculados ao Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) no CEFET/RJ que, entre 2011 e 2014, atuaram no projeto de pesquisa “Letramento(s) das relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica de desestabilização de identidades estigmatizadas”. Com base em uma visão de discurso como prática social e compreendendo letramento(s) como um construto plural e ideológico, os bolsistas PIBIC-EM desenvolveram subprojetos que buscavam promover uma reflexão acerca dos valores, crenças e identidades construídos discursivamente em torno das relações étnico-raciais. A partir da análise de textos midiáticos, de interações de sala de aula ou geradas em entrevistas de pesquisa, os subprojetos dos alunos bolsistas contribuíram para a desestabilização discursiva de preconceitos e estereótipos circulantes em discursos etniconormativos. De modo significativo, os trabalhos desenvolvidos iniciaram um processo de reposicionamentos coletivos sobre as relações étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: letramento(s); relações étnico-raciais; PIBIC-EM.

LITERACY (IES), ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND SCIENTIFIC INITIATION FOR HIGH SCHOOL: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE AND THE TRANSFORMATION OF THE SCHOOL SPACE

Abstract: This paper aims to think about the centrality of the survey with high school students in order to build knowledge that promote anti-racist education and deconstruction of prejudice in the light of the proposal of the Federal Law 10.639/2003. This article will focus on the results of students research linked to the Scientific Initiation Program for High School (PIBIC/EM - Brazilian abbreviation) in CEFET/RJ that between 2011 and 2014, worked in the research project “Ethnic-racial relations’ Literacy (ies): a pedagogical proposal to destabilize stigmatized identities”. Based on a vision of speech as a social practice and understanding literacy (ies) as a plural and ideological build, the PIBIC-IN fellows developed subprojects seeking to promote a reflection about the values, beliefs and identities discursively constructed around the ethno-racial relations. From the media texts analysis of classroom interactions or generated in research interviews, the subprojects of scholarship students contributed to the discursive destabilization of prejudices and stereotypes circulating in ethno-normative discourses.

Keywords: literacy (ies); ethno-racial relations; PIBIC-EM.

¹ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do CEFET/RJ.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

**LETTREMENT, RELATIONS ETHNO-RACIALES ET INITIATION SCIENTIFIQUE
POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: LA RELATION ENTRE LA
PRODUCTION DE CONNAISSANCE ET LA TRANSFORMATION DE L'ESPACE
SCOLAIRE**

Résumé: Le présent article vise à réfléchir sur la centralité de la recherche joint des élèves du Enseignement Secondaire en visant la construction des connaissances qui favorisent l'éducation antiraciste et la déconstruction des préjugés à la lumière de la proposition de la loi fédérale 10.639/2003. Le foyer de cet article se concentrera sur les résultats des recherches d'élèves liés au Programme d'Initiation Scientifique pour l'Enseignement Secondaire (PIBIC-EM) dans CEFET / RJ qu'entre 2011 et 2014, ont travaillé dans le projet de recherche "Lettrement de las Relations ethno-raciale: une proposition pédagogique de déstabilisation d'identités stigmatisées". Basé sur une vision de discours comme pratique sociale et en comprenant lettrement comme une construction plurielle et idéologique, les boursiers de PIBIC-EM ont développés sous-projets qui cherchent à promouvoir une réflexion sur les valeurs, les croyances et identités construit discursivement en tourné des relations ethno-raciales. À partir de l'analyse des textes médiatiques, des interactions en classe ou généré en entretiens de recherche, les sous-projets d'étudiants boursiers ont contribué à la déstabilisation discursive de préjugés et de stéréotypes qui circulent dans discours ethnique-normatives. De manière significative, le travail accompli a lancé un processus de repositionnement collective sur les relations ethno-raciales à l'école.

Mots-clés: lettrement; relations ethno-raciales; PIBIC-EM.

**LETRAMENTO(S), ÉTNICO-RACIALES Y LA INICIACIÓN CIENTÍFICA PARA LA
ENSEÑANZA MEDIA: LA RELACIÓN ENTRE LA PRODUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO Y LA TRANSFORMACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR**

Resumen: El presente trabajo objetiva reflejar sobre la centralidad de la pesquisa junto a alumnos de Enseñanza media el blanco es la construcción de conocimientos que desarrollen una educación antirracista y la desconstrucción de prejuicios, a la luz de propuesta de la ley nacional 10.639/2003. El centro de este artículo incidirá sobre los resultados de las pesquisas de alumnos vinculados al Programa de Iniciación Científica para la Enseñanza Media (PIBIC-EM) no CEFET/RJ que, entre 2011 e 2014, actuaran en el proyecto de pesquisa "Letramento(s) de las relaciones étnico-raciales: una propuesta pedagógica de desestabilización de identidades estigmatizadas". Con base en una visión de discurso como práctica social y comprendiendo letramento(s) como un constructo plural e ideológico, los becarios PIBIC-EM desarrollan sub proyectos que buscaban promover una reflexión acerca de los valores, creencias e identidades construidos discursivamente en vuelta de las relaciones étnico-raciales. A partir del análisis de textos mediáticos, de interacciones en clase o generadas en entrevistas de pesquisa, los sub proyectos de los alumnos becarios han contribuido para la desestabilización discursiva de prejuicios y estereotipos circulantes en discursos etniconormativos. De modo significativo, los trabajos desarrollados inician un proceso de reposicionamientos colectivos sobre las relaciones étnico-raciales en la escuela.

Palabras-clave: letramento(s); relaciones étnico-raciales; PIBIC-EM.



INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 trouxe uma série de impactos para a educação brasileira, em sintonia com questionamentos contemporâneos em torno da relevância social dos saberes ensinados e aprendidos nas escolas. Ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, muitas escolas precisaram repensar suas práticas com vistas a trazer, para o centro das discussões, a emergência de implementação de ações que efetivamente colaborassem na formação de cidadãos engajados na construção de um mundo que não marginalize grupos sociais e que respeite a diversidade étnico-racial. Nesse contexto, discussões e investidas em torno da reformulação dos currículos, da formação de professores e do envolvimento dos estudantes em práticas pedagógicas que alterem o olhar sobre as relações étnico-raciais vêm ganhando notoriedade, colaborando, assim, na transformação do espaço escolar.

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma dessas investidas no campo educacional visando à construção de conhecimentos que promovam uma educação antirracista, a desconstrução de preconceitos e o reposicionamento identitário sobre as relações étnico-raciais na escola. Durante o período de 2011 a 2014, o projeto de pesquisa “Letramento(s) das relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica de desestabilização de identidades estigmatizadas”, coordenado pelas autoras deste artigo, contou com a participação de cinco alunos do Ensino Médio-Técnico vinculados ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Apoiados teoricamente nas discussões advindas da Educação e dos Estudos da Linguagem sobre letramento(s) (Soares, 2000; Kleiman, 1995) e nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), os alunos bolsistas elaboraram subprojetos individuais que buscaram promover uma reflexão acerca dos valores, crenças e identidades construídos discursivamente em torno das relações étnico-raciais. A partir da análise de textos midiáticos, de interações em sala de aula ou geradas em entrevistas de pesquisa, os subprojetos contribuíram para a desestabilização discursiva de preconceitos e estereótipos circulantes em discursos etniconormativos e, ainda, iniciaram um processo de reposicionamentos coletivos sobre as relações étnico-raciais na escola.

Inicialmente, o artigo apresentará a visão de letramento(s) que subjaz à pesquisa realizada. Letramento é, aqui, compreendido como um fenômeno social, plural e ideológico, o que implica dizer que, ao participarmos de práticas nas quais a leitura e a escrita são centrais, estamos também agindo sobre o mundo social. Na sequência, situaremos o contexto em que o projeto de pesquisa “Letramento(s) das relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica de desestabilização de identidades estigmatizadas” foi executado, desde suas concepções iniciais até o processo envolvendo a aquisição das bolsas de Iniciação Científica destinada aos alunos do Ensino Médio-Técnico do CEFET/RJ. Por fim, descrevemos os subprojetos desenvolvidos pelos alunos bolsistas e seus principais desdobramentos no que tange à transformação do espaço escolar. Defendemos, com o presente trabalho, a relevância do tipo de letramento proporcionado a alunos do Ensino Médio por meio de atividade como as promovidas pela iniciação científica. No que diz respeito à temática das relações étnico-raciais, o desenvolvimento da pesquisa acadêmico-científica junto a alunos do Ensino Médio pode contribuir na formação de saberes e atitudes que tornem a escola um espaço privilegiado para a negociação de efeitos discursivos e impactos identitários em favor de uma prática cidadã efetiva.

LETRAMENTO(S): UMA PERSPECTIVA PLURAL

Letramento pode, pré-teoricamente, ser definido como o processo de construção de conhecimento linguístico-discursivo que advém da participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Não são recentes, em nosso país, as preocupações de pesquisadores no que concerne a esse fenômeno. Desde meados da década de 1980, a palavra “letramento” passou a incorporar o discurso de estudiosos no campo da Educação e nos Estudos da Linguagem, tendo um de seus primeiros registros no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado por Mary Kato em 1986 (Soares, 2000). Os trabalhos de Soares (1997, 2000) e Kleiman (1995, 2000), partindo principalmente dos estudos de Street (1984), contribuíram para a divulgação e a consolidação dos estudos de letramento no contexto brasileiro e, hoje, seu escopo teórico-analítico transborda os interesses iniciais das pesquisas na área, centrados, em sua maioria, nas tecnologias do ler e do escrever no contexto escolar.

O fenômeno do letramento está tradicionalmente associado ao chamado saber escolarizado e não é raro ouvirmos dizer, no senso comum, que é função da escola ser a instituição responsável pelo ensino “correto” da leitura e da escrita. De fato, é notória a relevância que esse contexto formal de ensino/aprendizagem da leitura tem na vida social. Entretanto, no que tange à aquisição da letra, não se pode minimizar ou, até mesmo, negligenciar a importância que outros contextos sociais também assumem nesse sentido. As pessoas engajam-se em outras práticas discursivas de valor não menos importante que as da escola: elas interagem na família, assistem à programação televisiva, navegam na rede mundial de computadores, leem textos dos mais variados gêneros, constituindo, assim, “práticas discursivas de leitura e escrita como fenômenos sociais, que ultrapassam os limites da escola” (Matencio, 1994, p. 18).

Se voltarmos nossa atenção para a visão de letramento comumente valorizada no espaço escolar, podemos dizer que as práticas de boa parte das escolas são orientadas por um modelo de letramento autônomo (Street, 1984; Kleiman, 1995), centrado em uma concepção acerca da leitura e da escrita como “coisas” a serem assimiladas, como produtos neutros a serem interpretados em seus aspectos meramente técnicos, de decifração de códigos. Nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, textos costumam servir como mero pretexto para o estudo de tópicos gramaticais, proporcionando um frequente dissabor associado ao ato da leitura e da escrita. O chamado “prazer de ler” parece não habitar o território escolar. Ao que parece, a escola tem desenvolvido práticas ensimesmadas, autocentradas, uma vez que ensina a ler apenas para que sejam realizadas tarefas dentro dos próprios limites das paredes escolares, como se a leitura estivesse desvinculada de outros aspectos do mundo social do aluno. Configura-se, assim, um paradoxo: o mesmo mundo social que valida a escola como principal agência de letramento (Kleiman, 1995) não figura nas práticas desenvolvidas nessa instituição. Desta forma, instaura-se um abismo entre o que se lê e escreve na escola e fora dela.

Resta-nos indagar se, de fato, a escola tem cumprido o papel de ensinar seus alunos a ler e a escrever. Mais que isso: cabe a nós compreender que não basta saber ler e escrever sem que se saiba fazer uso desse ler e desse escrever. É pertinente repensar as práticas de letramento escolar no que tange a dois aspectos fundamentais: a) o reconhecimento e a valorização das práticas de linguagem com as quais os alunos lidam fora dos muros escolares; e b) a incorporação dessas práticas no cotidiano da sala de aula, proporcionando um aprendizado da leitura e da escrita mais motivador e

socialmente relevante para os alunos. Em outras palavras, é necessário considerarmos o fenômeno do letramento “como práticas sociais nas quais os participantes estão aprendendo tanto o que conta como letramento em contextos diferentes (...), quanto visões do mundo social, de si mesmo e dos outros.” (Fabrício e Moita Lopes, 2010, p. 290).

Nesse sentido, o letramento passa a ser compreendido em sua dimensão plural e social (Soares, 2000) – daí a preferência mais recente pelo uso do termo *letramento(s)* –, deslocando-se, portanto, o foco tradicional do letramento, uma visão logocêntrica do significado, para uma concepção mais abrangente do que seja o ato de ler e escrever: a palavra passa a ser um meio de estar presente no mundo social, de agir sobre ele para transformá-lo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que situa a leitura “como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (Soares, 2000, P. 66) e que privilegia o contexto de leitura e o leitor enquanto ente não-passivo diante do texto. A concepção plural sobre o letramento aqui defendida remete-nos ao chamado modelo ideológico de letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995). Trata-se de uma perspectiva que define o letramento como um conjunto de práticas plurais intimamente ligadas às estruturas culturais e de poder presentes na sociedade. Ler passa a ser compreendido, assim, como um ato político, como uma forma de ação social.

Ao pensarmos o letramento sob uma ótica mais abrangente, torna-se fundamental incluir, aqui, as noções de *eventos de letramento* ou *práticas de letramento* (Barton, 1994; Maybin e Moss, 1993; Brice Heath, 1994), conceitos que dizem respeito à importância de se conceber o letramento dentro dos “eventos particulares onde a leitura e a escrita são usadas” (Barton, 1994, p. 37). Brice Heath (1994, p. 74) define essas noções como “ocasiões em que a linguagem escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos de estratégias de interpretação”. O evento de letramento corresponde à unidade básica de análise dos estudos sobre a leitura, uma vez que se relaciona às várias situações em que a língua escrita é utilizada com uma determinada finalidade.

A noção de eventos de letramento nos leva a crer que há diferentes modos de se fazer uso de textos. Assim, há diferentes formas de se ser um leitor: somos leitores diferentes nas várias atividades e instituições em que atuamos no cotidiano. Ao lermos um texto em um determinado evento de letramento, estamos, na verdade, inseridos em

práticas sociais associadas à palavra escrita (Barton, 1994). Ler, portanto, é ir além do texto em si: é entendê-lo situado nas práticas que o envolvem. Participamos de atividades diferentes no dia-a-dia e temos acesso a leituras das mais variadas, o que implica dizer que participamos de “comunidades discursivas” (Barton, 1994) diferentes. Através das práticas com diversos tipos de textos é que o fenômeno do letramento adquire importância.

Ao adotarmos essa perspectiva acerca do letramento na escola, torna-se possível repensar e ressignificar o papel desempenhado pelos educadores nesse contexto. Ademais, a incorporação dessa dimensão plural e ideológica do letramento no cotidiano dos professores – e, conseqüentemente, no dos alunos – atualiza uma perspectiva já prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1998).

Nota-se que os PCN valem-se desse mesmo conceito de letramento com prática social plural ao qual nos afiliamos. Caso esses parâmetros, de fato, orientassem as atividades docentes nas escolas brasileiras, velhos paradigmas e crenças poderiam ser destronados, dando lugar a um projeto educacional que letrasse cidadãos para a vida. Urge, assim, que se promovam iniciativas que capacitem os professores à luz dessa dimensão ideológica e politizada do fenômeno do letramento a fim de transformar as práticas pedagógicas tradicionais e formar alunos como sujeitos críticos e atuantes na construção do mundo social. Dentro dessa perspectiva é que gostaríamos de enquadrar o trabalho desenvolvido junto aos alunos bolsistas de IC vinculados ao projeto “Letramento(s) das relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica de desestabilização de identidades estigmatizadas”, como descreveremos a seguir.



A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: DA CONCEPÇÃO DO PROJETO À AQUISIÇÃO DAS BOLSAS

O projeto “Letramento(s) das relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica de desestabilização de identidades estigmatizadas” foi cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa e Estudos Tecnológicos (COPET) do CEFET/RJ em abril de 2011 visando à articulação de três eixos de atuação acadêmico-profissional das autoras do presente trabalho: o Ensino Médio; a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letramento(s) e Práticas Educacionais; e a Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* em Relações Étnico-raciais. Na ocasião, as autoras atuavam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio-Técnico e estavam lotadas na Coordenação de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), sob o regime de trabalho de dedicação exclusiva. Em novembro do ano anterior, motivadas por interesses de pesquisa antecedentes ao trabalho como docentes na instituição, as autoras apresentaram uma proposta de projeto pedagógico de curso de pós-graduação *lato sensu*, a partir da publicação de edital próprio da instituição, sob a condução da Coordenadoria de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (COLAT). O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letramento(s) e Práticas Educacionais foi aprovado pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (COPEP) e funcionou de 2011 a 2014, capacitando gratuitamente educadores de diferentes áreas de conhecimento com vistas à formação crítica de profissionais conscientes dos significados que a leitura e a escrita assumem na vida contemporânea. Nesse mesmo contexto, inicia-se, em 2011, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Relações Étnico-Raciais (PPRER), a partir das ações impulsionadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do CEFET/RJ (NEAB), criado em 2008, com particular destaque para o bem sucedido Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Relações Étnico-raciais e Educação, tendo contribuído para a produção de conhecimentos visando à mudança de cognição social acerca dos processos discursivos e institucionais de discriminação a que foram submetidos historicamente os afrodescendentes.

O texto de apresentação do projeto situava o caráter aplicado/intervencionista da pesquisa visando a conjugar, de modo inter e multidisciplinar, a produção de conhecimento advindo de diferentes áreas na construção de uma proposta pedagógica relevante e consoante à lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Dando particular ênfase ao

trabalho na sala de aula de LPLB, o projeto situava as aulas de LPLB como locus privilegiado de desenvolvimento de práticas discursivas diversas condizentes com as demandas interacionais da contemporaneidade, especialmente com aquelas comprometidas com a desconstrução/desestabilização de preconceitos e estereótipos ainda arraigados às práticas e conteúdos escolares. A proposta central do projeto era, aos moldes de Fabrício e Moita Lopes (2010), promover e analisar eventos de letramento escolar, no âmbito do Ensino Médio do CEFET/RJ, centrados em questões relativas às relações étnico-raciais. Três objetivos centrais norteariam a pesquisa proposta: a) co-construir eventos de letramento e atividades pedagógicas que encorajassem os alunos a se engajarem em processos de reposicionamentos coletivos (Fabrício e Moita Lopes, 2010) sobre as relações étnico-raciais; b) refletir sobre a lógica essencialista presente na cultura; e c) argumentar sobre a presença de um discurso “etniconormativo” e elaborar modos de desconstruí-lo.

Com a aprovação do projeto, o próximo passo seria planejar as etapas da pesquisa, desde o embasamento teórico-metodológico até a elaboração de eventos de letramento que problematizassem as relações étnico-raciais nas aulas de LPLB. Nesse contexto, as autoras avaliaram a importância de que os próprios alunos do Ensino Médio participassem como colaboradores da pesquisa aplicada/intervencionista proposta. Surgia, assim, a perspectiva de que a pesquisa pudesse contar com alunos bolsistas, na condição de jovens pesquisadores. Desde 2000, o CEFET/RJ oferece bolsas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – inicialmente com verba da própria instituição e, a partir de 2003, com financiamento também do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa era destinado apenas a alunos dos cursos de graduação, voltados para a área das Engenharias. Em 2006, o CEFET/RJ criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica (PIBIT), objetivando ampliar aos alunos do Ensino Médio-Técnico a experiência de inserção em grupos de pesquisa, bem como favorecer ao processo de verticalização do ensino almejado pela instituição (Souza, Aguiar e Ferreira, 2012). A partir de 2012, o PIBIT foi transformado para PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio) a fim de adequar-se ao novo modelo criado pelo CNPq. A bolsa tem duração de 12 meses e, entre os compromissos do aluno bolsista, destaca-se a obrigatoriedade de: elaboração de relatório semestral e final; frequência superior a 80% nas aulas regulares; carga horária

mínima de 8 horas semanais de dedicação à pesquisa; e participação no Seminário Anual de Iniciação Científica do CEFET/RJ.

Conseguir bolsas de IC para alunos do Ensino Médio não seria, entretanto, tarefa simples. O processo seletivo do edital do programa de IC prevê uma rigorosa avaliação dos docentes/orientadores, incluindo a titulação do professor e a análise da produção acadêmica dos últimos três anos, atribuindo-se maior peso a periódicos indexados ou constantes na base qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 2011, as autoras ainda não tinham o título de Doutor, o que em si já as colocariam em situação de relativa desvantagem em relação a outros possíveis concorrentes. Somava-se a isso a incerteza acerca de como o comitê local avaliaria o pedido de bolsas para um projeto de pesquisa na área de Letras e Linguística, inserido em uma instituição tradicionalmente voltada para as Engenharias. Itens como a clareza na exposição dos objetivos do projeto, a adequação das metodologias propostas, o cronograma de execução e a coerência dos resultados esperados seriam pontuados e, a depender das concepções do comitê local sobre a produção científica em áreas não hegemônicas na instituição, a perspectiva de se trabalhar com bolsistas de IC oriundos do Ensino Médio poderia estar ameaçada. Felizmente, o projeto foi contemplado com duas bolsas PIBIT em 2011 e três bolsas PIBIC-EM em 2012 e 2013. Tal feito parece sinalizar uma diversificação no escopo da produção de conhecimento no CEFET/RJ, ainda que, alinhada aos discursos governamentais acerca da urgência em que se atraíam estudantes para os cursos de engenharia (apontada como área estratégica), a verticalização do ensino ainda esteja entre as metas da instituição. O mapeamento feito por Souza, Aguiar e Ferreira (2012) aponta que, dentre as áreas de conhecimento abrangidas pelos projetos do PIBIT de 2006 a 2011, 24% eram da área de Educação, 19% de História, 14% de Letras e Linguística, 10% de Geografia, enquanto os demais 33% eram de trabalhos ligados às Engenharias ou a outras áreas.

OS SUBPROJETOS DOS ALUNOS BOLSISTAS: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

O trabalho com os cinco alunos bolsistas, no período entre 2011 e 2014, envolveu uma etapa inicial de familiarização com as relações étnico-raciais, partindo do levantamento documental e bibliográfico atinente à temática. Era preciso letrar os bolsistas para as relações étnico-raciais, conforme propunha o próprio projeto de

pesquisa. Esse processo de letramento partiu de reuniões presenciais – que podem ser caracterizadas como eventos de letramento, nos termos de Barton (1994) e Brice Heath (1994) – em que se discutiam textos acadêmicos, de legislação ou da mídia os quais abordassem assuntos como raça, racismo, a História do negro no contexto brasileiro, as condições sócio-educacionais da população negra, teorias raciais, entre outros. Trabalhos como os de James Banks, Iolanda de Oliveira, José Barbosa da Silva Filho e Maria Elena Viana Souza, constantes no volume 7 dos Cadernos PENESB (2006), embasaram teoricamente os subprojetos dos alunos bolsistas. Além desse material bibliográfico, foram amplamente discutidos os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e do Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes. Muito frequentemente, os alunos bolsistas traziam para os encontros textos oriundos da mídia impressa ou das redes sociais que abordavam alguma questão ligada às relações étnico-raciais, apontando para o caráter social da prática de letramento proposta.

Passado esse momento inicial de ambientação e aprofundamento teórico sobre as relações étnico-raciais, o próximo passo seria a seleção de um recorte temático que seria desenvolvido nos subprojetos individuais dos alunos bolsistas. Em comum, os subprojetos apresentavam como objetivo a promoção de uma reflexão acerca dos valores, crenças e identidades construídos discursivamente em torno das relações étnico-raciais. Além disso, foi notória a contribuição desses trabalhos no que tange à produção de saberes socialmente relevantes e à transformação do espaço escolar em uma arena privilegiada para a desestabilização discursiva de preconceitos e estereótipos raciais. Faremos, aqui, uma breve exposição dos subprojetos dos alunos bolsistas e de seus principais desdobramentos. Seguem, abaixo, os nomes dos alunos bolsistas participantes e os títulos de seus respectivos subprojetos de pesquisa:

2011-2012

“A (Des)Construção do Racismo e dos Padrões de Beleza nas Redes Sociais”

Bolsista: Evelyn da Silva Patricio – Orientadora: Talita de Oliveira

“Política de Cotas Raciais: Medida Pejorativa ou Reparativa?”

Bolsista: Vivian Regina Almeida Esperato – Orientadora: Liana de Andrade Biar

2012-2013

“O Protagonismo Negro na História Brasileira”

Bolsista: Livia de Paula Pinto Baroni – Orientadora: Liana de Andrade Biar

2013-2014

“A Propagação do Racismo no Ambiente Virtual”

Bolsista: Victor Fernandes Ferro – Orientadora: Talita de Oliveira

“Tempestade em copo de água ou em copo de café? Uma Análise Crítica sobre Práticas Racistas no Contexto Escolar”

Bolsista: Yasmin Tavares de Mendonça – Orientadora: Talita de Oliveira

O subprojeto de Evelyn da Silva Patricio buscou focalizar como o conceito de beleza está atrelado a um modelo eurocêntrico, legando, consequentemente, o corpo negro à condição de não-belo. A temática dos padrões de beleza era frequentemente trazida à discussão pela aluna bolsista nos eventos de letramento promovidos nas reuniões de orientação com os demais participantes do projeto. Foi por iniciativa própria que a aluna bolsista historicizou o conceito de beleza, desde a valorização das curvas do corpo feminino no século XIX, chegando ao advento das cirurgias plásticas no século XXI, apontando que a noção de “harmonia de proporções, perfeição de formas” constante nos dicionários é suscetível a redefinições ao longo do tempo. A ausência de mulheres negras como modelos de beleza nos discursos da mídia e das redes sociais serviu de motivação para o desenvolvimento da pesquisa de Evelyn Patricio, cuja proposta principal era discutir como o racismo, ainda que de forma mascarada, subjaz às definições dos padrões de beleza. Assim, a aluna bolsista implementou um evento de letramento em um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio-Técnico nas redes sociais, no qual eram publicadas imagens de mulheres negras e brancas para, a partir dessas publicações, serem discutidas e problematizadas as construções discursivas acerca da beleza dessas mulheres.

Entre as discussões travadas pelos participantes da pesquisa de Evelyn Patricio, chamou particular atenção a decorrente da publicação de uma imagem que, na ocasião, circulava nas redes sociais com bastante frequência (ver Figura 1). Nela, figurava uma mulher negra, obesa e com traços físicos que a caracterizariam como membro das classes populares, portando um cartaz que dizia “Assuma nosso filho!!!” e no qual poderia se inserir um nome de uma pessoa. A partir da imagem, a aluna bolsista perguntou se aquela mulher era considerada bonita e se aquela imagem era engraçada. Boa parte dos comentários dos participantes atribuía o humor da foto ao fato de a mulher, supostamente, não cuidar adequadamente do seu corpo (em outras palavras, estar acima do peso considerado magro e adequado) e não prezar por sua aparência física (ou seja,

vestir-se mal). Não se atribuía à pele negra o motivo para o suposto humor da imagem, sob a alegação de que racistas considerariam feia não apenas a mulher retratada, mas qualquer outra mulher negra, ainda que magra; além disso, argumentou-se que mulheres brancas obesas seriam alvo das mesmas piadas que a mulher negra da foto. Dentre as contribuições do subprojeto desenvolvido por Evelyn Patricio, destacamos a urgência em que sejam promovidos eventos de letramento que problematizem os discursos circulantes nas redes sociais sobre beleza, especialmente porque ainda parece tabu apontar para o caráter racista subjacente às definições de belo e feio. Mais que desconstruir os padrões de beleza, faz-se necessário desconstruir o mito da democracia racial.

Figura 1. Manifestação racista no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/>

Vivian Regina Almeida Esperato, em seu subprojeto, empreendeu uma investigação acerca das diferentes visões sobre um tema que, recorrentemente, costuma ser alvo de bastante polêmica no ambiente escolar, em especial entre os alunos concluintes do Ensino Médio: a chamada política de cotas para o ingresso no ensino superior. A aluna bolsista selecionou esse tema motivada não apenas pelo estudo da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas também pelo debate público à época em torno do posicionamento unânime do Supremo Tribunal Federal quanto à constitucionalidade das cotas raciais. Assim, Vivian Esperato



aplicou questionários em um universo de 30 alunos que prestariam vestibular para as principais universidades públicas em 2012. O questionário era composto de cinco perguntas objetivas, havendo um espaço complementar para o registro da justificativa para a opção escolhida, caso o participante da pesquisa assim o desejasse fazer. Os resultados obtidos a partir dos questionários foram os seguintes:

- 1- Em relação à política de cotas raciais, você se posiciona:
29% a favor / 71% contra
- 2- Você acredita que esta medida possa alterar o nível das universidades?
62% sim / 38% não
- 3- A medida de adoção das cotas se apresenta como uma forma, ainda que inicial, de reparar os danos impostos à população negra ao longo dos anos, impossibilitando-a de obter o mesmo desempenho da população branca?
75% sim / 25% não
- 4- Você considera que, ao longo dos anos, a população negra foi demasiadamente prejudicada pelas atitudes racistas que se estendem desde o período da escravidão, impossibilitando-a de dominar setores da sociedade, como faz a população branca?
87% sim / 13% não
- 5- Em relação à decisão do Supremo Tribunal Federal de aprovar, por unanimidade, a política de cotas, chegando a 50% das vagas nas universidades, você a considera compreensível?
37% sim/ 63% não

A análise empreendida por Vivian Esperato salienta uma forte e declarada oposição às cotas raciais. Ainda que boa parte dos participantes da pesquisa reconheçam que a população negra foi historicamente prejudicada, não tendo acesso aos mesmos bens culturais que a branca, a política de cotas não é vista, em geral, como uma medida de reparação. O subprojeto da aluna bolsista destaca a importância da lei 10.639/2003 como importante instrumento para se divulgar a cultura e as conquistas da população negra, visando a melhorar sua autoestima, e, do mesmo modo, para que sejam construídos argumentos válidos que fundamentem um olhar atento e crítico para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

A aluna bolsista Lívia de Paula Pinto Baroni, desde os primeiros encontros de orientação, manifestava interesse em estudar a biografia de homens e mulheres negros que, apesar da importância de suas ações em áreas diferentes ao longo da História do Brasil, foram esquecidos ou “tornados brancos”. Com frequência, trazia para as reuniões livros paradidáticos ou textos da mídia impressa que tratassem de negros que contribuíram, de forma decisiva, na literatura brasileira, nas forças armadas, na



arquitetura, na criação de leis, no direito, entre outras áreas. De caráter biobibliográfico, o subprojeto desenvolvido por Livia Baroni destacou o protagonismo de personalidades negras tais como Machado de Assis, Luiz Gama, João Cândido, Chiquinha Gonzaga, André Rebouças e Laudelina Campos Melo. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a pesquisa da aluna bolsista chama atenção para a necessidade de que a História do Brasil seja relida criticamente a fim de que a escola e os materiais didáticos nela utilizados abordem o protagonismo negro, subvertendo a lógica ainda marcadamente eurocêntrica nesse contexto. Além disso, o estudo empreendido por Livia Baroni estabelece conexões com a atual realidade da população negra no Brasil, onde ainda é incipiente a quantidade de negros em posições de destaque (por exemplo, ocupando vagas no ensino superior ou desempenhando funções prestigiosas no mercado de trabalho), apesar do alto contingente populacional de negros no país.

O subprojeto desenvolvido pelo aluno bolsista Victor Fernandes Ferro propôs analisar os impactos da propagação do chamado “humor negro” nas redes sociais e as consequentes medidas tomadas por essas mídias no que concerne às políticas de violação de regras e às denúncias de assédio/discriminação racial. Cunhado pelo escritor surrealista francês André Breton em 1935, o termo “humor negro” refere-se a um subgênero de humor considerado “politicamente incorreto” por satirizar e ridicularizar, de forma cruel e grotesca, temas de natureza delicada (tais como doenças e morte) e grupos sociais fortemente estigmatizados. Victor Ferro começa seu estudo problematizando o termo e atestando que a conotação negativa atribuída à palavra “negro” ou “negra” contribuiu para que se perpetuasse uma noção de inferioridade do negro em relação ao branco. O aluno bolsista efetuou uma coleta de conteúdo virtual (a exemplo da Figura 2) que tematizasse o chamado humor negro no Facebook e no Twitter e, paralelamente, houve uso constante do mecanismo de denúncias de postagens abusivas em cada rede social. O objetivo era avaliar o nível de tolerância a discursos nocivos e observar sua execução de acordo com os termos de uso e serviço de cada mídia virtual.

Figura 2. Manifestação racista no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/>

Apesar de ambas as redes sociais analisadas por Victor Ferro serem palcos de manifestações massivas envolvendo racismo, pouco se tem feito para que esse quadro se modifique. No Facebook, por exemplo, postagens consideradas racistas só são removidas se se tratarem de incitação explícita ao ódio racial – não contemplando, assim, o discurso discriminatório ambíguo, sutil ou o “humor negro”. O Twitter, por outro lado, demonstrou-se mais sensível à questão, não apenas removendo conteúdos ofensivos, como também suspendendo a conta de seus autores por tempo indeterminado. Segundo Victor Ferro, com os avanços tecnológicos das últimas décadas, a internet e as redes sociais – plataformas que representam simulacros da esfera pública numa sociedade – tornam-se um canal eficaz para a propagação do racismo e de outras formas de opressão. Sob a premissa de uma dita liberdade de expressão, perpetua-se uma necessidade de distinção social através a inferiorização do outro e celebra-se a vontade de oprimir. A pesquisa do aluno bolsista aponta que as redes sociais têm sido coniventes com a proliferação da opressão através do “humor negro” e, nesse sentido, urge que esse tipo de prática seja encarada com seriedade. Victor Ferro conclui, de forma bastante crítica, suas análises afirmando ser injustificável que uma forma de opressão e manutenção do racismo seja socialmente aceita apenas por possuir apelo ao riso. O subprojeto desenvolvido pelo aluno bolsista utilizou ferramentas analíticas advindas da Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 1992) e corresponde a um exemplo notório de proposta de letramento crítico dos discursos da mídia e das redes sociais.

Por fim, a pesquisa empreendida por Yasmin Tavares de Mendonça focalizou – assim como o subprojeto de Vivian Esperato – a temática das cotas raciais nas instituições de federais de ensino, fazendo uso, porém, de outra metodologia de investigação. O subprojeto da aluna bolsista fez uso de recursos metodológicos de

inspiração etnográfica, acompanhando o cotidiano de uma turma de 2º ano do Ensino Médio-Técnico do CEFET/RJ. Durante o período de aproximadamente oito meses, Yasmin Mendonça elaborou notas de campo em um diário de pesquisa, no qual pôde registrar as falas dos alunos e impressões mais amplas em torno do debate racial. Conversas travadas nos corredores da escola, piadas e brincadeiras de cunho racista, opiniões que emergiam nas interações em sala de aula etc., esses dados eram gerados com o objetivo de atentar para os discursos produzidos em função de uma nova composição do universo escolar a partir da chegada de alunos ingressantes pela Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas.

Segundo o estudo da aluna bolsista, a presença de alunos cotistas fez emergir discursos racistas que previam um destino bastante pessimista a esses estudantes, os quais não conseguiriam permanecer na instituição, já que teriam sido privilegiados pela lei, sem que, entretanto, tivessem uma base de conhecimentos prévios para serem bem sucedidos na escola. Ao mesmo tempo, brincadeiras tematizando a lei eram constantes nas falas dos alunos ingressantes na instituição anteriormente a 2012. A pergunta “Tempestade em copo de água ou em copo de café?”, por exemplo, constante no título da pesquisa de Yasmin Mendonça, foi proferida por um aluno da turma observada durante uma aula em que se discutiam as preocupações recentes com o uso de expressões que atribuam um sentido negativo ao negro, tais como “denegrir”, “a coisa está preta”, “mercado negro” etc. O aluno, considerando exagerada e inconveniente a alegação de que seja necessário repensar o uso dessas expressões tidas como estruturalmente racistas, fez um trocadilho com a expressão popular “fazer tempestade em copo d’água”, reforçando o racismo que, naquele contexto interacional, se queria problematizar. A partir do registro desses discursos, a aluna bolsista realizou uma entrevista oral com quatro alunos da turma de 2º ano estudada e, em seguida, efetuou a transcrição desses dados orais. Dentre as principais conclusões do subprojeto de Yasmin Mendonça, destaca-se a defesa de que a instituição seja promotora de um debate democrático, aberto ao diálogo multicultural, em que se aprenda a respeitar as diversas identidades culturais nela presentes. Além disso, a aluna bolsista defende que a educação deve servir como instrumento de superação das desigualdades, assumindo um papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos oprimidos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBIC-EM visa a despertar o interesse pela pesquisa em alunos do Ensino Médio e fortalecer a produção do pensamento científico e o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores necessários à formação de jovens pesquisadores. Resguardadas as limitações metodológicas dos subprojetos dos cinco alunos bolsistas participantes do projeto “Letramento(s) das relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica de desestabilização de identidades estigmatizadas”, não nos restam dúvidas do quão bem sucedida foi a experiência de se fazer pesquisa juntamente com alunos do Ensino Médio-Técnico do CEFET/RJ. O amadurecimento científico e, principalmente, a reeducação do olhar para as relações étnico-raciais correspondem a notórios desdobramentos das pesquisas realizadas pelos alunos.

Em termos epistêmicos, os ganhos são muitos. As reuniões entre as professoras orientadoras e os alunos bolsistas constituíram eventos de letramento que os aproximaram da literatura e legislação atinentes à temática das relações étnico-raciais de um modo que raramente se consegue na maioria das escolas brasileiras. Nesses encontros, extrapolava-se o material bibliográfico lido e trazia-se o mundo social para o cerne das discussões. Desse modo, os textos eram lidos à luz das práticas sociais que o envolviam, tornando esse letramento das relações étnico-raciais ainda mais significativo para os alunos bolsistas. Além disso, há de se destacar a qualidade dos subprojetos por eles desenvolvidos. Os recortes temáticos foram selecionados pelos próprios alunos bolsistas, de acordo com os interesses que emergiam a cada evento de letramento durante a vigência da bolsa de iniciação científica. Os temas escolhidos despertaram o interesse da comunidade escolar, já que dizem respeito a assuntos que afetam diretamente o cotidiano dos professores e dos alunos, principalmente. Se considerarmos que quase todos os subprojetos incluíram os próprios alunos do CEFET/RJ como participantes das pesquisas, podemos afirmar que outros sujeitos também puderam, de algum modo, ser letrados para as relações étnico-raciais e, assim, os alunos bolsistas tornaram-se agentes de transformação do espaço escolar – ou melhor, agentes de letramento nesse contexto.

Não podemos deixar de destacar a bem sucedida articulação entre a Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* e o Ensino Médio-Técnico do CEFET/RJ. Essa, aliás, era uma proposta central do projeto de pesquisa das autoras do presente trabalho. Não

faria sentido atuar na formação de professores ou pesquisadores especialistas na temática do(s) letramento(s) e das relações étnico-raciais sem que a escola e seus sujeitos fossem incluídos nesse processo. Não faria igualmente sentido discutir currículo e combater discursos etniconormativos no contexto escolar, conforme proposto pela Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares, e deixar a própria escola de fora de nossas pesquisas. Vale registrar, aqui, as avaliações positivas que os subprojetos dos alunos bolsistas tiveram quando foram apresentados no Seminário de Iniciação Científica da instituição, com particular destaque para a articulação entre Pós-Graduação e Ensino Médio e, também, entre Pesquisa e Ensino.

Apesar do reconhecimento dos ganhos de todo esse empreendimento investigativo e de letramento, não temos a ilusão de que alcançamos a finitude do trabalho. Muito ainda precisa ser feito se almejamos, de fato, produzir conhecimentos científicos socialmente relevantes que transformem nossas escolas em lócus de prática cidadã efetiva. O projeto “Letramento(s) das relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica de desestabilização de identidades estigmatizadas” continua em andamento na COPET e seria importante que outros alunos tivessem essa mesma inserção no letramento científico para as relações étnico-raciais. Além disso, urge que sejam promovidas, nas salas de aula, práticas de letramento e atividades pedagógicas contínuas que estejam comprometidas com a construção de novos posicionamentos sobre as relações étnico-raciais e que contribuam na aplicação efetiva da lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares. Mais ainda, é preciso, à luz de Street (2014, p. 41), “desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea”. Em outras palavras, é preciso trazer o(s) letramento(s) – em especial, o das relações étnico-raciais – para a agenda política.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2008.

BRICE HEATH, S. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: MAYBIN, J. (org.) *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

FABRÍCIO, B. F. e MOITA LOPES, L. P. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press, 1992.

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

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2000.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MAYBIN, J. e MOSS, G. Talk about Texts: Reading as a Social Event. *Journal of Research in Reading*, v. 16, n. 2, 1993, p.138-147.

OLIVEIRA, I. & SISS, A. (Orgs.). *Cadernos PENESB 7 – População Negra e Educação Escolar*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, C. G., AGUIAR, R. A. A., e FERREIRA, M. L. A. O programa PIBIT do CEFET/RJ: experiência e resultados com alunos do Ensino Médio. *XL COBENGE: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*. Belém, PA, 2012.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em julho de 2015
Aprovado em setembro de 2015