

Diferentes letramentos, diferentes personalidades em um *curso pré-vestibular popular*

Diferentes alfabetizaciones, diferentes personalidades
en un curso preparatorio popular
Different literacies, different personhoods
in a popular preparatory course

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Data de recepção: 30 de agosto de 2023

Data de aceitação: 19 de dezembro de 2024

Data de disponibilidade em linha: junho de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.dldp

ANDREZA BARROSO GONÇALVES ✉

andrezagb0609@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BRASIL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7620-6844>

Para citar este artigo | Para citar este artículo | To cite this article

Barroso, A. (2025). Diferentes letramentos, diferentes personalidades em um curso pré-vestibular popular. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m18.dldp



Resumo

Este artigo, elaborado a partir dos estudos do letramento como prática social, discorre sobre as relações entre práticas de letramento e *personalidades* construídas por participantes de um curso pré-vestibular popular de recorte racial, o núcleo Educafro Aimorés, que compõe a Rede Educafro Minas. E, ainda, levando em conta o contexto investigado, uma das questões centrais abordadas compreende refletir sobre questões étnico-raciais. Fundamentado em uma abordagem de investigação etnográfica, o exame mais detido das interações entre os participantes do núcleo revelou, dentre outros aspectos, contradições e conflitos, específicos das vivências desses sujeitos, e, ainda, como a constituição desse espaço social como um espaço inclusivo contribui para que a Educafro seja considerada uma alternativa para os estudantes driblarem injustiças sociais e raciais. Os resultados demonstraram que a Educafro tem educado as pessoas que dela fazem parte para além do preparo para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio, tendo em vista que esta instituição, no decorrer de sua história, tem atuado como um ator político relevante no cenário nacional, sendo uma referência de uma educação antirracista.

Palavras-chave

Letramentos, personalidades, relações interétnicas, Educafro, Exame Nacional do Ensino Médio

Resumen

Este artículo, desarrollado con base en estudios sobre la alfabetización como práctica social, discute las relaciones entre las prácticas de alfabetización y las personalidades construidas por participantes de un curso preparatorio racial popular, el núcleo Educafro Aimorés, que compone la Red Educafro Minas. Además, teniendo en cuenta el contexto del aula investigada, uno de los temas centrales abordados incluye la reflexión sobre cuestiones étnico-raciales. A partir de un enfoque de investigación etnográfica, un examen más detallado de las interacciones entre los participantes del grupo reveló, entre otros aspectos, contradicciones y conflictos propios de las vivencias de estos sujetos, y también cómo la constitución de este espacio social como un espacio inclusivo contribuye a que Educafro sea considerado una alternativa para que los estudiantes superen las injusticias sociales y raciales. Los resultados demostraron que Educafro ha formado a sus integrantes más allá de prepararlos para el Examen Nacional de Bachillerato, dado que esta institución, a lo largo de su historia, ha actuado como un actor político importante en el escenario nacional, siendo referente de la educación antirracista.

Palabras clave

Alfabetizaciones, personalidades, relaciones interétnicas, Educafro, Examen Nacional de Bachillerato

Abstract

This article, drawn from literacy studies as a social practice, discusses the relationships between literacy practices and *personhood* constructed by participants in a popular preparatory course with a racial focus, the Educafro Aimorés nucleus that makes up the Educafro Minas Network. Furthermore, taking into account the context of the classroom investigated, one of the central issues addressed includes reflecting on ethnic-racial issues. Based on an ethnographic perspective, a closer examination of the interactions between the group's participants revealed, among other aspects, contradictions and conflicts, specific to the experiences of these subjects, and, also, how the constitution of this social space as an inclusive space contributes so that Educafro is considered an alternative for students to overcome social and racial injustices. The results demonstrated that Educafro has educated the people who are part of it beyond preparing for the National High School Examination test, considering that this institution, throughout its history, has acted as an important political actor on the national scene, being a reference of an anti-racist education.

Keywords

Literacies, personhood, interethnic relations, Educafro, National High School Examination

Descripción del artículo | Article description | Artigo descrição

Este artigo de pesquisa insere-se no percurso analítico desenvolvido no âmbito da investigação do curso de doutorado, que teve como resultado a tese intitulada “Práticas de letramento e personalidades em um curso de pré-vestibular popular: um estudo de caso”. Este estudo faz parte de um conjunto de pesquisas sobre práticas os letramentos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e foi financiado pelo Capes/Proex, no que diz respeito à concessão de Bolsa de Estudos à pessoa que atuou como pesquisadora principal do trabalho.

Introdução

Este artigo, desenvolvido a partir do letramento como prática social (LPS) (Gee, 1990; Street, 1984, 2010), apresenta reflexões resultantes das análises das relações entre práticas de letramento e personalidades¹ em um cursinho pré-vestibular² popular de recorte racial. O principal objetivo é refletir sobre como as práticas de letramento construídas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés —Rede Educafro Minas, um movimento social de natureza colaborativa, que se organiza, principalmente, por meio de trabalho voluntário de professores e coordenadores— contribuiu para pensar sobre a (in)justiça social em um espaço constituído, predominantemente, por estudantes e trabalhadores negras e negros, indivíduos oriundos de camadas populares, mulheres e comunidade LGBTQIA+.

Para desenvolver esta investigação, adotou-se uma abordagem etnográfica (Bloome *et al.*, 2005; Green *et al.*, 2005), considerando como aporte teórico os conceitos de eventos de letramento (Heath, 1982; Street, 2000, 2012) e de práticas de letramento (Street, 1995-2014); os estudos do campo dos letramentos acadêmicos (Lea & Street, 1998; Lillis & Scott, 2007); e, de maneira exploratória, o conceito de personalidades (Bloome *et al.*, 2005; Street, 1992, 2007). Importa ressaltar, ainda, que, no contexto da sala de aula da Educafro Aimorés, uma das questões basilares abordadas inclui

-
- 1 Marcos Bagno, ao traduzir o texto de Street (1992), adotou o termo *personhood* como *personalidade*, e assim também se faz 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 *personalidades*, no plural, e também, *possibilidades de ser*. Importa ressaltar, também, que meu entendimento é de que *personalidades* é um conceito mais amplo, que engloba o pensar sobre identidades e possibilidades de ser.
 - 2 No Brasil, *cursinhos pré-vestibulares* são cursos que tem como um de seus objetivos preparar estudantes para o vestibular e para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de que eles possam ingressar em universidades públicas ou privadas.

refletir a respeito das questões étnico-raciais, analisadas aqui a partir dos estudos de Munanga (1999-2019), Gomes (2011, 2012, 2019, 2019a), Gonçalves & Silva (2000), entre outros.

Com base nas reflexões que serão apresentadas, foi possível entender melhor o momento que precede a entrada dos alunos da Educafro na universidade, e que o trabalho desenvolvido por essa instituição vai além do preparo dos estudantes para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³. Como será mostrado nas seções a seguir, busco mostrar como os pressupostos teóricos e metodológicos do campo dos estudos do letramento contribuíram para compreender a constituição do espaço social da Educafro como um espaço de inclusão e de formação política, fundamentado em uma educação antirracista. Na seção seguinte apresento os principais aspectos dos eventos de letramentos examinados, a saber, a “Aula Inaugural” e a segunda aula de literatura, o que foi feito com base nas atividades acadêmicas desenvolvidas na Educafro Aimorés, no ano de 2019.

Reflexões iniciais sobre práticas de letramento acadêmico

O interesse pela temática central deste estudo —práticas de letramento de estudantes pré-universitários— surgiu a partir questionamentos e reflexões sobre minhas vivências de quando era aluna do Ensino Médio e do cursinho pré-vestibular, feitas à luz de aportes de pesquisadoras e pesquisadores do campo de estudos das práticas de letramento acadêmico (Lillis *et al.*, 2015). Aos 14 anos, mudei de uma cidade do interior de Minas Gerais/Brasil para a capital mineira, Belo Horizonte, de uma escola pública para uma instituição privada, e estudei dois anos em cursinho pré-vestibular, também, em uma instituição privada. Nesse processo, vivenciei situações e adversidades que me acompanharam ao longo da vida, principalmente, no que diz respeito às práticas acadêmicas que envolviam a escrita e a interpretação de textos exigidas em testes de vestibulares de Universidades Federais, em especial.

A fim de ampliar as reflexões sobre esse processo, destaco o livro *Working with academic literacies: case studie stowards transformative practice* (Lillis *et al.*, 2015), que mostra uma coletânea do que tem sido investigado sobre a temática dos *letramentos acadêmicos* no cenário internacional, da qual citarei alguns trabalhos.

3 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, e às universidades, institutos politécnicos e escolas superiores em Portugal, a partir do programa de acordos interinstitucionais, *Enem Portugal*.

McCambridge (2015) expõe dois tipos de abordagens em relação à escrita acadêmica: uma, como habilidade cognitiva autônoma, na qual os alunos que não têm proximidade com a escrita acadêmica tradicional vivenciam uma sequência de desafios, de variados tipos; e outra, na qual o direcionamento da escrita dos estudantes se dá em conformidade com as práticas dominantes, de modo que eles acabam por escreverem de maneira prescritiva, e, assim, não desenvolvem, por exemplo, o senso crítico diante de assuntos diversos. A respeito das relações de poder, Bowstead (2015, citado em McCambridge, 2015) discorre sobre como a escrita de trabalhos acadêmicos está diretamente ligada à questão da escrita de textos normativos, os quais são, reiteradamente, vistos e impostos como uma maneira 'correta' de escrita, fazendo com que o contexto vivido e interacional no qual o texto foi produzido fique encoberto, seja ignorado (Lillis *et al.*, 2015). Questões como essas podem estar relacionadas ao conceito definido por Street (2010) de *faces ocultas da escrita acadêmica*, em que dimensões escondidas que podem ser observadas nas avaliações de escrita acadêmica permanecem, constantemente, implícitas e sejam consideradas estranhas, desconhecidas, pelos estudantes.

No contexto da América Latina, também há pesquisas que examinam tensões entre ideologias do letramento, identidades e personalidades no contexto universitário. Sito & Kleiman (2017) discorrem sobre conflitos ocorridos durante o processo de apropriação de práticas de letramento acadêmico por estudantes universitários afros e indígenas aceitos nas universidades públicas, por meio de ações afirmativas no Brasil e na Colômbia. De acordo com as autoras, esses conflitos revelam (des)encontros desses alunos com a universidade, bem como inquirem políticas interculturais a partir de suas vivências, mostrando, assim, características da vida universitária que são encobertas por debates a respeito da permanência dos programas de ação afirmativa.

O trabalho desenvolvido por Castanheira *et al.* (2015) examina as relações entre professores e estudantes não tradicionais na produção de textos acadêmicos no contexto de uma universidade pública no Brasil. De acordo com os autores, estudantes não tradicionais são aqueles cuja origem é de grupos sociais em que gerações anteriores não experienciaram ou experienciaram pouco o acesso ao universo acadêmico. Os resultados mostram como os alunos possuem uma compreensão aprofundada dos aspectos linguísticos e sociais que constituem o processo de aprendizagem acadêmico e das tensões concebidas a partir desses elementos. Os autores citam como exemplo, as formas com que os gêneros acadêmicos divergem daqueles que são usados comumente no cotidiano de grande parte dos estudantes, que os acham, às vezes, confusos e, por isso, acabam tendo problemas no que se refere à escrita de textos acadêmicos.

Fundamentada em uma abordagem do letramento como prática social, Santos (2021) desenvolveu um estudo também sobre as complexidades das experiências vivenciadas por alunos não tradicionais inseridos no contexto de uma universidade pública brasileira, mais especificamente, estudantes negras e negros nos cursos de Medicina e Ciências Sociais. Suas análises revelaram, dentre outras coisas, como questões identitárias e de pertencimento estão vinculadas às práticas de letramento.

Conforme exposto, tanto o trabalho de Castanheira *et al.* (2015) quanto o de Santos (2021) exibem elementos que ajudam a entender como, ao se engajarem em práticas de letramento e questioná-las, as e os estudantes contestam personalidades marcadas nesses contextos, buscando, assim, o estabelecimento de novas possibilidades de ser, estar e ser visto no mundo.

Os estudos apresentados nesta seção lançam luz sobre como práticas de letramento no contexto universitário internacional e da América Latina envolvem tensões identitárias e sociais. Conforme será mostrado adiante, estes trabalhos ajudam a compreender aspectos como os que foram identificados em contextos acadêmicos diversos, agora, no contexto da sala de aula de estudantes como os da Educafro Aimorés.

A relação entre os conceitos de *práticas de letramento e personalidades*

As reflexões apresentadas a seguir dizem respeito à relação entre as concepções de práticas de letramento (Street, 1984) e personalidades (Egan-Robertson, 1988; Street, 2007), o que é importante para entender como, especificamente, as pessoas no núcleo Educafro Aimorés são constituídas através de práticas de letramento.

De acordo com Castanheira (2004), os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores para compreender como os usos e os significados das práticas sociais de leitura e escrita são construídos pelos participantes de diferentes grupos sociais. Considerando que os eventos de letramento compreendem qualquer situação em que a língua escrita esteja envolvida, e que podem ser analisados e registrados (Heath, 1982), o conceito de práticas de letramento pode ser entendido como 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” (Street, 2012, pp. 76-77). Segundo Street (1995-2014), o conceito de práticas de letramento se situa, portanto,

[...] 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. (p. 18)

Tendo em consideração que as práticas de letramento não podem ser registradas, nem que o pesquisador sabe o que dá (ou não) sentido a um evento de letramento, com o propósito de entender como as práticas de letramento são construídas pelos participantes do núcleo Educafro Aimorés, busquei, no trabalho de campo, estar em contato com as pessoas, conhecendo-as, conversando e ouvindo o que elas tinham a dizer. A partir da identificação de temas culturais abordados pelos participantes nos eventos de letramento investigados, foram reconhecidas diversas situações em que eles verbalizavam como a vivência na Educafro contribuiu para que se reconhecessem como um tipo de pessoa.

No evento, “Aula Inaugural”, observou-se que ex-alunos, chamados para se apresentarem para o grupo presente na ocasião, recebiam ou se identificavam como *educando/educanda*. Ao falarem a respeito de várias questões relacionadas ao que seria ser um estudante na Educafro, e, com base na análise inicial desse evento, foi possível perceber que essa nomeação denotava uma condição especial de *pessoa*, uma distinção. Tal denotação foi uma das contribuições para que o conceito de personalidades fosse considerado no processo de análise e compreensão de como práticas de letramento são construídas nesse espaço social.

Em relação ao conceito de personalidades, Appell-Warren (2014) apresenta um levantamento e reflexões importantes a respeito de categorias analíticas e de abordagens teóricas que têm sido desenvolvidas em períodos diferentes e em várias partes do mundo, destacando, principalmente, os estudos nos campos da antropologia e psicologia. Abordado de formas diferentes, a depender das questões e das perspectivas a serem examinadas, a autora compreende que não há consenso entre os antropólogos, em especial, sobre os significados e os usos das noções de personalidades, as quais são, frequentemente, confundidas com as de *pessoa*, *self* e identidade. Ora são vistas como correspondentes, ora como alternativas —inclusive, em oposição umas às outras. Para Appell-Warren (2014), as noções de identidade e de personalidade existem uma em referência à outra, e não de maneira excludente, isolada. Além disso, a autora ressalta que o conceito de personalidades seria, então, mais abrangente, compreendendo as outras noções.

Segundo Street (2007), a noção de *pessoa* varia, é complexa e ambígua. A depender do contexto no qual um indivíduo está inserido, “o que

conta para ser uma pessoa” (Egan-Robertson, 1998; Bloome *et al.*, 2005) impacta, conseqüentemente, sobre a noção de personalidades, visto que uma e outra noção são construídas e reconstruídas em situações específicas, podem ser múltiplas e ser (re)negociadas pelas pessoas nos mais variados contextos. Nesse sentido, pensar a noção de pessoa implica, então, em entender o que, num contexto singular, faz com que algumas sejam mais valorizadas do que outras, quais os significados de ser alguém para um determinado grupo social, dentre outros aspectos.

Nessa direção, Egan-Robertson (1998) e Bloome *et al.* (2005) também defendem que a noção de pessoa 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 dessa concepção. Levando em conta tais aspectos sobre a noção de pessoa, compreendo que o conceito de personalidades implica, então, em entender o que é considerado humano; o que é ser uma pessoa, 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, e como é preciso agir. E, de forma mais específica, para este trabalho é importante pensar, também, como que este conceito contribuiu para refletir sobre a (in)justiça social em um espaço como a Educafro, que surge devido a desigualdades sociais, raciais e históricas que, de forma geral, fazem parte da sociedade brasileira.

Isso posto, uma das leituras adotadas neste trabalho foi a de que as trajetórias acadêmicas dos estudantes estão ligadas à concepção de personalidades e à construção de práticas de letramento em uma sala de aula, por exemplo. Por conseguinte, questionar 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, visto que uma das questões centrais debatidas nesse espaço é refletir sobre o racismo, foi relevante para entender como essas questões surgem e são abordadas pela linguagem em uso nas interações entre os participantes, e como são propostas e (re)negociadas por eles.

A abordagem etnográfica como aporte teórico-metodológico: a construção e o registro dos dados

A orientação teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento do trabalho de campo em que este artigo está apoiado parte de princípios etnográficos que orientaram o percurso investigativo de construção de uma lógica de investigação.

Tendo em vista que há disputas e distintas perspectivas a respeito das concepções do que seria um estudo etnográfico (Green *et al.*, 2005), nesse processo investigativo, de produção e análise de dados, ancorei-me em uma das concepções defendidas por Bloome *et al.* (2005) e Street (2010), a saber: esse trabalho se caracteriza por ser um estudo de elementos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de certo grupo social, orientadas pelo uso de teorias da cultura. Adotar perspectivas como essas, fez com que fosse destinada uma atenção especial às situações circunstanciais, do dia a dia, visto que, nelas, podem ser reveladas questões maiores, referentes a questões identitárias e de personalidades, poder, relações sociais, construção de sentidos e, seguramente, modelos de letramento. Outras concepções importantes foram adotadas, como o conceito de relevância contrastiva, a perspectiva holística (Erickson & Shultz, 1977) e a perspectiva histórica (Heath, 1982).

Em busca de compreender quem são os sujeitos que fizeram parte do núcleo Educafro Aimorés, e ainda, de que maneira suas trajetórias e histórias de vida dizem respeito às suas práticas de letramento, procurei entender como foi o surgimento da Educafro. Trata-se, pois, de um importante ator político no cenário nacional e no movimento de cursinhos populares/comunitários, com destaque para aqueles de recorte racial (Santos, 2005; Siqueira, 2011), apresentando um passado (e um presente) circunscrito em meio às lutas sociais, com destaque para aquelas relacionadas à história e aos princípios do Movimento Negro (Domingues, 2007; Gomes, 2019a; Gonçalves & Silva, 2000; Santos, 2007)⁴.

Visto que o surgimento da Educafro está diretamente atrelado à história do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), esta é uma instituição que vem se estabelecendo como uma importante entidade na conjuntura política brasileira, à medida que é reconhecida como uma iniciativa de ação afirmativa que emergiu da própria sociedade civil (Santos, 2005). E, na luta pelo fim do racismo, do preconceito e de outros tipos de discriminações, a Educafro tem como principal bandeira a garantia do acesso e da permanência de negras e de negros no ensino superior. No que diz respeito à estruturação e à organização das ações dos participantes nos núcleos, os princípios que norteiam o desenvolvimento desse trabalho são: a

4 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). De acordo com Siqueira (2011), a sede nacional possui referência nas outras regionais. No entanto, embora essas possuam determinada autonomia, no caso da sede mineira, há uma relação 'frouxa' com a sede nacional, no sentido de que, segundo alguns membros da Educafro Minas, existiriam conflitos internos, de natureza institucional e política, entre essas organizações (Siqueira, 2011).

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 (TEN) e a Imprensa Negra, a Educafro se preocupa em promover uma formação política, cidadã, reflexiva, crítica e antirracista dos sujeitos que dela fazem parte. A fim de saber como esses valores e essas diretrizes se manifestaram na regional da Educafro, a Rede Educafro Minas, entidade que apoia o núcleo Educafro Aimorés, o trabalho de campo se desenvolveu a partir de uma dinâmica específica, seguindo etapas que serão devidamente apresentadas a seguir.

A coleta e a construção dos dados iniciaram-se em dezembro de 2018 e findaram-se em janeiro de 2019. O início efetivo desse processo se deu no encontro do qual participei com o coordenador Lucas da Rede Educafro Minas (2018) e seguiram por meio do acompanhamento e dos registros das aulas e de diversas atividades desenvolvidas no núcleo Educafro Aimorés, mais especificamente, as que aconteceram no decorrer do ano de 2019, entre os meses de março a outubro. Já as entrevistas que foram feitas com seis integrantes do grupo analisado ocorreram no período de dezembro de 2019 a janeiro de 2020.

As aulas, de maneira geral, aconteciam comumente de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h. O registro desses e de outros momentos é composto por anotações e observações no diário de campo (notas de campo), entrevistas (áudio) com professores e alunos⁵, vídeo e áudio das aulas das seguintes disciplinas curriculares: redação, língua portuguesa, literatura, geografia humana e geografia física, biologia, física, matemática, história, língua espanhola e a disciplina Negritude, cultura e cidadania (NCC), específica da rede Educafro Minas e representativa do Tripé de Valores que guia as ações educativas dessa instituição. Importa salientar, ainda, que, além dos registros das aulas, outros foram feitos, a saber: o acompanhamento do filme exibido no espaço cultural Luiz Estrela, *Democracia em Vertigem*; e a coleta de artefatos (livros, apostilas, jornais, textos escritos pelos estudantes etc.) manipulados pelos participantes em diferentes momentos (Bloome & Bailey, 1992; Spradley, 1980). A quantidade de registros feitos em áudio e vídeo é extensa, sendo um quantitativo de: 73 gravações em áudio; e 57 gravações em vídeo.

5 A respeito da escolha dos nomes dos participantes, a ideia inicial era usar os nomes reais das pessoas que faziam parte do núcleo Educafro Aimorés. Porém, tendo em vista a incidência de discursos reacionários que ocorrem no Brasil desde o ano de 2016, foi preservada as identidades e as personalidades desses sujeitos. Desse modo, alguns participantes escolheram nomes significativos para eles; e outros eu mesma escolhi, já que não se manifestaram.

A respeito do perfil do alunado do núcleo Educafro Aimorés, foi possível observar que algumas pessoas trabalhavam durante o dia e estudavam no período da noite, e tinham como trabalho serviços como empregada doméstica, babá, caixa de supermercado, por exemplo. Essa rotina atribuída influenciava no cotidiano das atividades que eram propostas em sala de aula, bem como nas escolhas de estratégias que alunas e alunos faziam para driblarem o cansaço, a saber: a escolha dos dias das aulas de disciplinas que consideravam ter mais necessidade de aprender certos conteúdos; 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.

Nas seções seguintes, apresento reflexões a partir do exame do evento “Aula Inaugural”, ponto de partida analítico tomado nesta investigação, que possibilitou a análise de outros eventos, com destaque, para a segunda aula de literatura.

Reflexões sobre o evento “Aula Inaugural”: possibilidades de pensar uma ‘educação diferente’

O evento de letramento, “Aula Inaugural”, é o ponto de partida analítico de uma série de elementos examinados neste trabalho. Este evento aconteceu no dia 11 de março de 2019, e representa o início das atividades acadêmicas no núcleo. Na ocasião, um dos propósitos dessa aula era apresentar a Educafro aos estudantes novatos e ex-alunos que retornavam a esse espaço social para mais um ano de estudos. As questões abordadas nesse dia abordavam temas como a origem, a forma de organização e o papel de cada um na construção daquele espaço institucional. Nessa oportunidade, foram destacados aspectos da história da Educafro que indicaram a relação com valores dos movimentos negros (Domingues, 2007; Gomes, 2019, 2019a; Gonçalves & Silva, 2000; Santos, 2007) e do movimento de cursinhos populares, com destaque para os que possuem um recorte racial (Santos, 2005; Siqueira, 2011). Os temas culturais examinados foram o *Tripé de Valores*, em especial, *a negritude* e *a autogestão*, e *as concepções do espaço social*, os quais foram abordados por coordenadores e ex-alunos, convidados a darem um testemunho sobre suas experiências na Educafro. As análises foram feitas com base nas contribuições de estudos sobre os dois movimentos citados anteriormente e da perspectiva histórica (Heath, 1982) a respeito do surgimento da Educafro. Além disso, foram analisadas as notas de campo referentes à “Aula Inaugural”, sendo esses os únicos registros feitos desse evento. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Emerson *et al.* (1995), a lógica analítica em relação a tais registros foi desenvolvida

de maneira sistematizada, o que possibilitou interpretar, identificar, elaborar e refinar os *insights* analíticos e o próprio tratamento das notas de campo, conforme será apresentado a seguir (tabela 1).

De modo geral, no decorrer do evento, os coordenadores permaneceram posicionados à frente do grupo, sendo essa uma ação representativa do papel que exerciam na coordenação dos trabalhos; os ex-alunos, quando a palavra lhes foi concedida, discorreram sobre como havia sido a passagem deles pela Educafro; e os outros estudantes se apresentaram individualmente para todo o grupo em momento oportuno. A seguir, apresento algumas reflexões feitas a partir da análise da relação entre uma das afirmativas da coordenadora de um dos núcleos da Educafro Minas, Ana, e do relato da ex-estudante da Educafro, Flávia, convidada a dar seu testemunho nesse dia.

Entendido como um rito de passagem e o grupo analisado como uma cultura em processo de construção (Castanheira, 1991, 2000; Yeager, 2003), a afirmativa da coordenadora Ana de que, “Tem o Enem, mas a Educafro Minas pensa a educação diferente”, tomada como um *rich point* (Agar, 1986), fez com que eu decidisse analisar as notas de campo à procura de elementos para entender o que caracterizaria o conceber a educação de maneira diferente a partir da perspectiva dos participantes da Aula Inaugural. A construção de possíveis respostas para essa indagação está fundamentada no entendimento da natureza social do letramento (Barton & Hamilton, 2000; Heath, 1982; Kleiman, 1995; Street, 1995-2014, 2010, 2012; Street & Castanheira, 2014), ou seja, na compreensão de que práticas de leitura e escrita estão ligadas à visão de mundo e aos valores mantidos pelas pessoas que as promovem.

A referência de Ana ao Enem —‘tem o Enem’— assinala 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 obtidos 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, no caso da Educafro, a preparação para essa prova estaria vinculada ou se faria à luz de uma educação diferente. De acordo com a análise dos dados, ficou evidenciado que 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 Aimorés⁶.

6 Os princípios orientadores do projeto da Educafro são: *Negritude, cultura e cidadania; autogestão; voluntariado de mão dupla.*

A respeito de tais princípios, chama atenção o modo reflexivo como os participantes na “Aula Inaugural” se referenciaram ao Tripé de Valores da Educafro, com destaque para a negritude. Eles mostraram que pensar sobre os significados de ser negra, de ser negro, é uma questão importante no processo de formação nesse espaço social, o qual se deu, na maior parte dos casos analisados, através de reflexões críticas e politizadas sobre possibilidades de ser envolvendo a contraposição de visões do que determina ser uma pessoa.

Flávia, primeira ex-aluna a se apresentar, identificou-se como mulher negra e educanda, e, logo depois, fez considerações a respeito de seu contexto em relação às suas condições de estudo, de acordo com o exposto no Quadro 1 a seguir:

Tabela 1

Excerto referente ao registro do testemunho da ex-educanda, Flávia, no evento “Aula Inaugural”

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: elaboração própria com base em Emerson *et al.* (1995).

Um dos aspectos que se destaca nesse trecho é o fato de Flávia colocar em primeiro plano outros conhecimentos e saberes, que vão além dos conteúdos requisitados para a realização da prova do Enem, destacando 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”. Em contraste a esse desligamento, ela prosseguiu caracterizando como se via naquele momento, e para falar sobre a sua negritude, elegeu a relação com o seu cabelo crespo, considerado um dos ícones da identidade negra (Gomes, 2019).

Segundo as anotações, uma das questões destacadas pela ex-aluna foi: “Hoje em dia ela tem uma força enorme. Disse que assumiu o seu cabelo crespo”. Flávia, que era umas das convidadas pela coordenação da Educafro

a testemunhar, declara para os novos estudantes que a Educafro empreendeu um papel social de mediadora na tomada de uma consciência de si mesma enquanto mulher negra, que valoriza e assume seu cabelo crespo. Esse reconhecimento teria dado a ela uma “força enorme”, o que pode ser visto como uma sinalização de possíveis contradições e conflitos os quais fazem parte do processo de reconhecimento e construção identitária vividos por ela (Gomes, 2019).

De acordo com as análises, o testemunho de Flávia mostra que antes de fazer parte da Educafro ela se guiava, de alguma forma, pelo imaginário social que valoriza um padrão estético e identitário branco e europeu, ainda hegemônico na sociedade brasileira. O destaque dado pela educanda à relação positiva com o seu cabelo crespo deixa implícito 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, antes de ingressar na Educafro, Flávia teria 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. Em conformidade com Gomes (2019), essa concepção depreciativa a respeito dos tipos de cabelos interferiu (e ainda interfere) no modo como negras e negros se veem e, também, como são vistos pelos outros.

Ao eleger falar sobre esse tema na Aula Inaugural, Flávia dá um sentido político a seu cabelo. A expressão “força enorme” revela que ela, após entrar na Educafro, passou a ter uma visão positiva de si mesma e do grupo social a que pertence, e que pertencem outros negros e negras que participaram daquele evento, os quais pretendiam estudar na Educafro. Dessa maneira, Flávia convoca aqueles que estavam presentes na “Aula Inaugural” a refletirem sobre, por exemplo, as contradições e os conflitos desse processo de aceitação/negação/ressignificação do cabelo (Gomes, 2019).

A partir da análise depreendida nesta seção, é possível estabelecer relações entre o que significa, na perspectiva dos participantes da Educafro, pensar a educação de modo diferente. O posicionamento político de Flávia pode ser analisado a partir de argumentos apresentados por Gomes (2019) sobre o cabelo crespo. De acordo com 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” (p. 34). Fundamentada nessa perspectiva, argumento que Flávia, ao assumir suas identidades de mulher, de negra e de educanda, usa o cabelo crespo como linguagem para assumir uma posição em relação aos outros, transformando-o em um símbolo de resistência, de beleza e de militância

na luta histórica pelo fim do racismo. Dessa maneira, ao refletir sobre a própria vivência, a estudante 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, apresentando, assim, uma possibilidade de ser negra. Tal aspecto está relacionado, também, com o trabalho desenvolvido na Educafro, que tem educado as pessoas que dela fazem parte para além do preparo do Enem.

Segunda aula de literatura: possibilidades de ser militante

Dando continuidade às análises, busco agora discorrer sobre como temas culturais abordados na “Aula Inaugural”, como a formação política e a negritude dos estudantes da Educafro Aimorés, surgiram no evento, caracterizado como a segunda aula de literatura. Sobre tal evento, ressalto que ele foi selecionado a partir da análise comparativa das primeiras aulas das disciplinas curriculares no núcleo (Castanheira *et al.*, 2007). A seguir, analiso as interações entre a professora de literatura, Capitu, e os estudantes no núcleo Educafro Aimorés, Mateus e Borboleta, respectivamente.

A segunda aula de literatura aconteceu no segundo semestre, já próximo do final do curso, em setembro de 2019. Na ocasião, a professora Capitu assumiu essa disciplina, ministrada pelo professor André, que, por motivos ligados a problemas de saúde, não pôde dar continuidade ao seu trabalho que havia sido iniciado em março do respectivo ano. *Ex- aluna da Educafro, estudante universitária do 4º período do curso de letras, mulher negra*, são identidades que foram assumidas por Capitu ao longo da aula. Consoante às análises, a ocupação desses diferentes papéis (ex-educanda e professora voluntária) e a participação em vários espaços sociais (Educafro, universidade) mostrou-se representativo de como as relações entre letramento e personalidades foram sendo estabelecidas no núcleo.

De maneira geral, na segunda aula de literatura, os participantes que ainda não se conheciam apresentaram-se uns para os outros no começo da aula. E, enquanto questões do Enem eram expostas nos *slides* por Capitu, discussões e perguntas novas emergiam, e temáticas específicas da disciplina de literatura eram abordadas.

No subevento, “‘Sim: eu entendo o que você está falando. Também sou militante’: a formação política no núcleo Educafro Aimorés”, analisei a interação entre a professora e um dos estudantes que estava presente nesse dia, Mateus, no momento em que se apresentaram um para o outro. Logo após se apresentar, Capitu deu início a uma sequência de perguntas-respostas entre ela e Mateus, mostrando-se interessada em saber qual o curso de graduação ele desejava fazer, de acordo com o trecho transcrito a seguir:

Capitu: Como é seu nome?

Mateus: Mateus.

Capitu: Mateus! Eu perguntei os meninos o que eles gostariam de fazer na faculdade, por quê?

Mateus: Então, eu estou um pouco na dúvida. Mas estou assim, acho que serviço social, história, uma coisa assim.

Capitu: Ah que bom. E o que tipo te motivou a querer fazer isso?

Mateus: Ah:::. Eu acho que::: a militância.

Capitu: Sim.

Mateus: Em suma é a militância.

Capitu: ((risos de Capitu)) Entendo! (Transcrição do trecho da interação entre Capitu e Mateus na segunda aula de literatura, setembro 2019)

Como pode ser observado, há certa identificação entre Capitu e Mateus em relação ao que compreendem acerca do que venha a ser militância. Ao ser questionado por Capitu sobre o curso que gostaria de fazer na faculdade, Mateus explica e reitera que sua motivação está relacionada à militância. Entre uma fala e outra do estudante, a professora confirma que “Sim”, sinalizando que em seguida, que entende o que Mateus está falando.

Embora nessa apresentação não seja possível reconhecer os pormenores de como seria, na perspectiva de Capitu e Mateus, *ser militante*, há em outros momentos elementos que ajudam a compreender melhor tais concepções. No caso de Mateus, em entrevista concedida no dia 29 de novembro de 2019, o entrevistado descreve como passou a conscientizar-se e formar-se politicamente de maneira mais crítica e atenta depois de sua vivência na Educafro. Dentre os aspectos destacados, as aulas de história, consideradas por ele como “fantásticas” e que gostaria de tê-las todos os dias, parecem ter sido propulsoras de alterações em suas concepções a respeito de questões políticas: “As aulas da Vana, quando ela dava aula. Nossa véio, ali, a gente sai da Educafro com uma outra percepção de vida”. Ao ser questionado sobre o que havia modificado após sua entrada na Educafro, Mateus afirma que antes não dava importância a 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”.

Embora os registros não evidenciem *o que, como e quando*, Mateus lê textos de diversos gêneros ao buscar se inteirar a respeito de temas que tratam de política, que no seu caso parece se dar, sobretudo, através do uso da internet. O emprego da expressão ‘cabo a rabo’ demonstra que houve um aumento significativo do seu interesse e da leitura sobre o assunto. Ao que parece, essa tomada de consciência política por parte de Mateus

está diretamente ligada à sua experiência na Educafro, principalmente, a partir das aulas de história.

Em relação a Capitu, *ser militante* estaria associado, num primeiro momento, à própria ação de retornar ao núcleo e dar aulas voluntariamente. Além disso, outros aspectos constitutivos dos modos de ser e agir da professora podem ser observados no último subevento analisado na segunda aula de literatura, intitulado “Machado de Assis era negro?”. Essa indagação, responsável por nomear o subevento, representa a fala da estudante Borboleta, que, conforme será mostrado, nos coloca diante de outra questão: o que é ser negra e negro na perspectiva daquelas e daqueles que fazem parte da Educafro?

Nesse último subevento, a interação analisada entre Capitu e Borboleta revela como, ao refletirem sobre a identidade de Machado de Assis como um homem negro, passaram a refletir sobre os significados e as possibilidades de *ser negra*.

De maneira geral, a atividade exibida por Capitu nesse subevento sugeria a resolução de uma questão do Enem sobre o realismo, feita de forma coletiva. Foram feitas ponderações e relações entre uma imagem do artista Candido Portinari, com um trecho do livro “Memória Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis. Conforme Capitu lia as anotações que havia feito em um caderno a respeito dos principais aspectos do realismo, ela fazia considerações e comentários acerca do que estava lendo. Dentre as características apresentadas, destaco aquelas que versam sobre a identidade de Capitu enquanto “escritora realista”, de acordo com o que ela mesma ressaltou em momentos anteriores.

Primeiro, Capitu conceitua o realismo como uma escola literária que, temporal e historicamente, aconteceu “entre o ano de 1881 e 1922 [...] entre o ano do final da escravidão, onde ainda tinha escravidão até o final dela”. A professora explica que uma das principais características da escola seria:

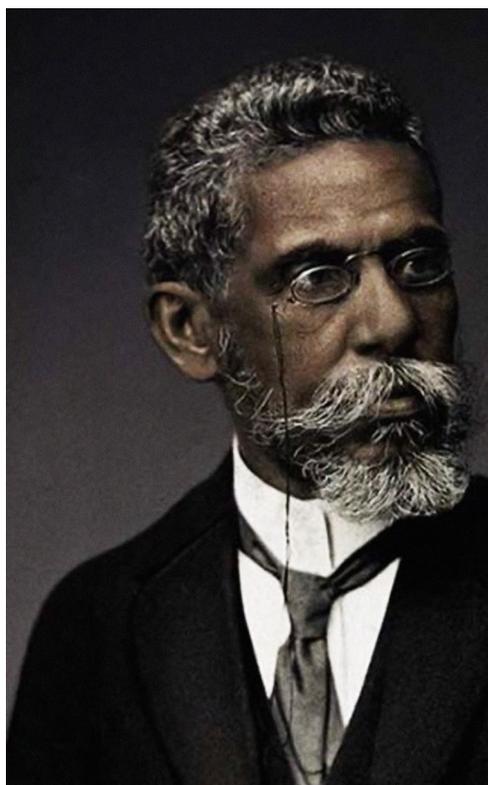
Capitu: [...] a abordagem objetiva da realidade, o interesse por temas sociais, contrariando o estilo de época anterior conhecido como romantismo. [...] O realismo busca criticar a sociedade em forma de denúncia aos atos ocorridos e criti/ critica também a postura psicológica do homem, interligando o 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. (Segunda aula de literatura, 20/09/2019)

Nesse trecho, Capitu destaca pontos gerais e mais voltados para o plano teórico, com a finalidade de elucidar o que é o movimento realista. Esse caráter de denúncia retratado por Capitu será tido como referência

para a discussão de injustiças sociais e raciais próprias desse período. Tais elementos ficam mais visíveis na exibição feita pela professora de uma foto recriada de Machado de Assis, conforme figura 1 a seguir:

Figura 1

Imagem de Machado de Assis recriada



Fonte: Universidade Zumbi dos Palmares⁷.

Durante a exposição dessa fotografia recriada, a interação de Capitu e Borboleta se dá da seguinte maneira:

Capitu: 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/

Borboleta: Ele era negro?

7 <https://zumbidospalmares.edu.br/projetos/machado-de-assis-real/>

Capitu: Olha a fotinha dele? Machado de Assis era negro! Só que o quê?

Borboleta: Nunca soube disso!

Capitu: Pois é

Borboleta: Sempre achei que ele era branco! (Transcrição do trecho da interação entre Capitu e Borboleta na segunda aula de literatura, setembro 2019)

De acordo com a transcrição, a ‘visão’ de Capitu de que Machado de Assis era um homem branco é também a de Borboleta, que interrompe sua fala e indaga, com surpresa, “Ele era negro?”.

Nesses excertos, observa-se que Capitu e Borboleta utilizam os termos ‘nunca’ e ‘sempre’ mais de uma vez, um destaque que evidencia que o fato de não saberem que o escritor era negro não é uma questão que se restringe somente a elas. Esse ‘desconhecimento’ pode ser compreendido como uma das facetas do racismo estrutural da sociedade brasileira, e, ao mesmo tempo, aponta o que há muito tem sido reivindicado pelos movimentos negros: o reconhecimento da origem étnica de Machado de Assis (Duarte, 2020).

Embora nos trechos transcritos não tenha muitas informações a respeito de como, do ponto de vista de Capitu, ocorreria a influência de Machado no movimento realista como homem negro, as questões levantadas por ela lançam luz acerca de quais seriam as condições de produção dos textos do escritor nesse período pós-escravidão. Segundo Duarte (2020), a notável ascensão social de Machado, inconcebível para mestiços em uma sociedade organizada pelo regime escravista, seria o principal indício de que ele estaria no lugar próprio de brancos, logo, seria um dos argumentos de sua não aceitação por variados setores da sociedade da época como um escritor negro.

É, portanto, a fotografia recriada do escritor em sua aula que permite inferir que Capitu confere um olhar *diferente* e possibilita aos estudantes que estavam presentes ressignificarem e refletirem sobre quem foi Machado de Assis, o que, por sua vez, oportuniza a reflexão de Borboleta sobre sua própria identidade. Levando em conta a dimensão subjetiva que há nesse processo analítico, difícil de ser alcançada, as análises apresentadas possibilitam fazer algumas inferências com base em experiências da professora e da estudante.

No caso de Capitu, a forma como discute a negritude de Machado de Assis é representativa do seu posicionamento político diante do grupo, revelador do enlace que há entre as possibilidades de ser anunciadas por ela ao longo da aula: *ser professora voluntária, ser ex-aluna da Educafro e ser*

universitária. Já Borboleta, ao se surpreender com o fato de ‘nunca’ ter sabido que um dos maiores escritores do Brasil era negro, aponta como sua vivência na Educafro se deu por meio de reflexões que podem ser melhor analisadas em depoimento concedido à Rede Educafro Minas em setembro/2020⁸, quando relatou sobre o processo de formação pelo qual passou. De acordo com ela, antes de entrar na Educafro,

Borboleta: [...] acho que tinha medo de pensar daquela forma é, por exemplo, da desigualdade social eu achava que era coisa normal. [...] 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 têm 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? (Depoimento de Borboleta concedido à Rede Educafro Minas no dia 01/09/2020)

Ao fazer um paralelo entre a negritude de Machado de Assis e as questões apontadas por Borboleta nesse depoimento, um ano após sua entrada na Educafro, fica notório que houve por parte da aluna uma mudança do seu olhar diante de determinadas questões raciais e sociais, “a Educafro me ajudou a:, a enxergar isso, sabe?”. Ao que tudo indica, a influência dos conhecimentos construídos no período em que frequentou as aulas no núcleo colaboraram para que tomasse consciência de desigualdades e injustiças sociais que afetam não só a sua vida, mas a de uma parcela considerável da população negra brasileira.

No caso de Borboleta, que à época trabalhava durante o dia como babá e estudava no período da noite, assim como outras e outros participantes do núcleo, refletir a respeito dessas condições sociais é uma forma 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, ainda, a valorização da educação por parte de Borboleta pode ser entendida como um indício de que maneira um dos valores da Educafro é pensado a partir do ponto de vista da estudante, assim como reflete a relação entre a instituição e os movimentos negros, que têm a educação como uma de suas principais bandeiras de luta em prol de justiça social da população negra (Gomes, 2019a; Santos, 2007).

8 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.

Considerações finais

As análises apresentadas neste artigo evidenciam que a Educafro, ao se posicionar como um espaço social inclusivo e político, mostra possibilidades de como a sociedade pode agir, em especial, escolas e universidades, quer seja de maneira coletiva, quer seja a partir das experiências individuais dos participantes situadas em um contexto mais amplo. De um lado, a Educafro tem lutado para diminuir injustiças e desigualdades sociais, históricas e raciais que influenciam as (im)possibilidades de ser dos participantes, e, de outro, tem oportunizado possibilidades de *ser educando, ser negra, ser negro, ser universitário, ser professora voluntária, ser militante*, entre outras, identidades essas construídas de maneira reflexiva, politizada e crítica pelos seus integrantes.

Como foi possível perceber, ao educar as pessoas para além do preparo para a prova do Enem, a Educafro tem colocado em xeque a noção de 'justiça social', principalmente, no que diz respeito ao acesso, à permanência e às condições de estudo de grupos sociais que são maiorias minoritizadas no ensino superior. Ao desenvolver um trabalho que deveria ser, a princípio, do Estado, a Educafro acaba por questionar a sociedade e propiciar oportunidades para esses grupos sociais, no sentido de gerar mobilidade social para gerações futuras, indagando a respeito da garantia (ou não) do direito ao saber, do direito à educação formal, do direito à aprendizagem. Considerando que, em geral, os estudantes da Educafro representam uma parcela da população que, diferente de gerações passadas, têm a possibilidade de chegar à universidade mais providas de informações prévias sobre relações raciais entre negros e brancos (Santos, 2021), o trabalho desenvolvido na Educafro reafirma a importância de movimentos sociais e negros no processo formativo, principalmente, das pessoas que deles fazem parte.

Ao refletir sobre as relações entre práticas de letramento e pessoalidades, destaco a urgência em se pensar em uma educação antirracista nos diferentes espaços institucionais —escolas e universidades, em especial—, tanto no momento que antecede quanto no momento que sucede a entrada de estudantes no ensino superior. Essa perspectiva põe em destaque o papel dessas instituições na valorização e no reconhecimento do trabalho que é construído nos e pelos movimentos sociais e negros como a Educafro, que há muito adotam de maneira orgânica princípios e diretrizes como a negritude, a formação cidadã e política, e a inclusão.

Conforme exposto ao longo deste artigo, ao compreender melhor temas pouco explorados nos estudos dos letramentos acadêmicos —os estudantes pré-universitários e as relações entre letramentos e pessoalidades—, foi possível ter uma dimensão de como a organização da Educafro

está aliada a uma proposta de ensino que aborda temas orientados à justiça social e que está fundamentada em uma educação antirracista. É notório que os desafios no campo da educação são muitos e diversos, o que revela a necessidade de haver uma articulação entre diferentes campos de conhecimento, visto que, assim como a Educafro, uma importante organização no cenário nacional, há tantas outras que possuem trabalhos socialmente relevantes. Nesse sentido, seria interessante desenvolver pesquisas que abordassem as relações entre letramentos e pessoalidades de maneira mais aprofundada, a fim de lançar luz sobre como práticas de letramentos são construídas em contextos sociais diferentes da Educafro.

Esclarecimentos e reconhecimentos

Agradeço a todas e todos que fazem parte da Equipe Editorial da revista *magis*, e, em especial, agradeço à editora, Luanda Rejane Soares, pelo convite feito para que eu possa contribuir com as discussões que serão propostas no respectivo Dossiê.

Mais o autores

Andreza Barroso Gonçalves está como professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), onde leciona no ensino médio, no ensino superior e faz parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (NEABI) – Campus São João Evangelista (MG-Brasil). Doutora em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC).

Referências

- Agar, M. H. (1986). *Speaking of Ethnography*. SAGE.
- Appell-Warren, L. P. (2014). *Personhood : an Examination of the History and Use of an Anthropological Concept*. The Edwin Mellen Press.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Bloome, D. (2012). Classroom ethnography. In M. Grenfell et al., *Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 7-26). Routledge.
- Bloome, D., & Bailey, F. (1992). Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In R. Beach, J. Green, M. Kamil, & T. Shanahan (Orgs.), *Multiple disciplinary approaches to researching language and literacy* (pp. 181-210). NCTE & NCRE.
- Bloome, D. et al. (2005). *Discourse Analysis. The Study of Classroom Language Literacy Events - A Microethnographic Perspective*. Erlbaum Associates, Inc.

- Castanheira, M. L. (1991). *Entrada na escola, saída da escrita*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Castanheira, M. L. (2000). *Situating Learning within Collective Possibilities: Examining the Discursive Construction of Opportunities for Learning in the Classroom* [Dissertation. Doctor of Philosophy in Education. University of California, Santa Barbara].
- Castanheira, M. L. (2004). *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula* (2 ed.). Autêntica.
- Castanheira, M. L. et al. (2001). Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(00\)00032-2](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(00)00032-2)
- Castanheira, M. L. et al. (2007). Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação, Braga*, 20(2), 7-38.
- Castanheira, M. L. et al. (2015). Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. *Pedagogies: an International Journal*, 10(70), 70-85. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999773>
- Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo, Niterói*, 12(23), 100-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>
- Duarte, E. de A. (2020). *Seleção, notas, ensaios. Machado de Assis afrodescendente*. Editora Malê.
- Egan-Robertson, A. (1998). Learning about Culture: Language and Power. Understanding Relationships Among Personhood, Literacy Practices, and Intertextuality. *Journal of Literacy Research*, 30(4), 449-487. <https://doi.org/10.1080/1086296980954801>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic field notes*. The University of Chicago Press.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1977). When is a context? *Newsletter of the Laboratory for Comparative Human Cognition*, 1, 5-12.
- Gee, J. P. [1990] (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses* (3. Ed). Routledge.
- Gomes, N. L. (2011). O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, 10(18). <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>
- Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 33(120), 727-744. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- Gomes, N. L. (2019). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (3 ed. rev. ampl.). Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- Gomes, N. L. (2019a). *O movimento negro educador*. Editora Vozes.
- Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. B. G. e. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300009>

- Green, J. L., & Bloome, D. (2005). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 181- 202). Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, J. L., Dixon, C. N., & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, 42, 13-79. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45228>
- Heath, S. B. (1982). Protean Shapes in Literacy Events. Ever-Shifting Oral and Literate Traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (pp. 91-117). Ablex.
- Lea, M. R., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. R. & Mitchell, S. (Eds.) (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative Practice*. Parlor Press; WAC Clearinghouse.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- McCambridge, L. (2015). Academic Writing in na ELF environment: standardization, Accommodation – or transformation? In Th. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea & S. Mitchell (Eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative Practice*. Parlor Press; WAC Clearinghouse.
- Munanga, K. (1999-2019). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (5 ed.). Autêntica Editora.
- Santos, J. S. (2021). *Sentidos de ser e fazer a universidade: trajetórias de grupos de militância negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia*. [Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36320>
- Santos, R. E. dos. (2005). A difusão do ideário anti-racista nos pré- vestibulares para negros e carentes. In S. A. dos Santos (Org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (pp. 225-244). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO (Coleção Educação para Todos).
- Santos, S. A. dos. (2007). *Movimento negros, educação e a ações afirmativas*. [Tese de Doutorado em Sociologia – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, Universidade de Brasília, Brasília].
- Siqueira, C. Z. R. de. (2011). *Os cursinhos populares: um estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO - MG* [Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG]. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_e4918f189ceabe36fd998e66021a40a4
- Sito, L. R. S., & Kleiman, A. B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79149756008.pdf>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.

- Souza, A. L. S. (2009). *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. [Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas].
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1992). Literacy Practices and the construction of personhood. In *The Right to Literacy: The Rhetoric, the Romance, the Reality. ACAL National Conference* (Sidney, Australia, October 9-11, 1992). Conference Papers, Plenary and Keynote Sessions.
- Street, B. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>
- Street, B. (1995-2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Parábola Editorial.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. Jones. (Orgs.), *Multilingual literacies* (Magalhães I., Trad.). John Benjamins.
- Street, B. (2004). 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), 9-20.
- Street, B. (2007). *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. *Filologia* (Bagno, M., Trad.). King's College London. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>
- Street, B. (2010). Dimensões "escondidas" na Escrita de Artigos acadêmicos. *Perspectiva*, 28(2), 541-567. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>
- Street, B. (2012). Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In I. Magalhães (Org.), *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores* (pp. 69-92). Mercado das Letras.
- Street, B. & Castanheira, M. L. (2014). Práticas e eventos de letramento. In: I. C. A. da S. Frade, M. da G. C. Val, & M. das G. de C. Bregunci (Orgs.), *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG, Faculdade de Educação.
- Yeager, E. (2003). *"I Am a Historian": Examination the Discursive Construction of Locally Situated Academic Identities in Linguistically Diverse Settings* [Dissertation of Doctor of Philosophy in Education – University of California, Santa Barbara].