

## SEMIÓTICA SOCIAL E LETRAMENTO RACIAL: UMA PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS UTILIZANDO SÉRIE DE TV

*Lucas Eduardo Fernandes Bezerra\**, *Maria Zenaide Valdivino da Silva\*\**

### RESUMO

Com o avanço contínuo da globalização, surgem novos meios de comunicação que visam otimizar tarefas e melhorar a gestão do tempo no cotidiano. Ao mesmo tempo, a persistência do racismo em contextos escolares revela a urgência de ações pedagógicas que fomentem discussões sobre essa questão, buscando combatê-la de maneira eficaz. Portanto, é essencial que as instituições de ensino atualizem suas práticas por meio de um ensino multiletrado, visando a uma formação crítica e cidadã. Orientados por autores como Kress e Van Leeuwen (1996, 2006, 2021) sobre Semiótica Social, Callow (2013) e Silva (2016) sobre Multimodalidade e ensino, além de Almeida (2019) sobre Racismo, Preconceito e Discriminação, este estudo tem como objetivo investigar como uma intervenção no ensino de inglês, usando a série *Todo mundo odeia o Chris*, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento racial entre os alunos. A pesquisa-ação foi realizada com uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando dados coletados de gravações audiovisuais e roteiros semiestruturados. Os resultados mostraram que os estudantes reconheceram o racismo na série, estabelecendo conexões com suas próprias experiências de vida. Durante as exibições, expressaram indignação e tristeza ao testemunhar divisões raciais, o que evidenciou suas reflexões sobre letramento racial. As respostas em questionários e discussões orais demonstraram a capacidade dos alunos de integrar diversos conhecimentos, refletindo um progresso no uso de linguagens e tecnologias digitais em suas análises.

**Palavras-chave:** semiótica social; letramento racial; ensino de inglês.

---

\* Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras-Inglês pela UERN. Professor vinculado à Secretaria Municipal da Educação de Iracema (CE) e à Secretaria de Estado de Educação do Ceará (SEDUC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4522-8028>. Correio eletrônico: [lucaseduardo092@gmail.com](mailto:lucaseduardo092@gmail.com).

\*\* Doutora em Linguística Aplicada Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *Campus Aracati* (CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-9332>. Correio eletrônico: [maria.zenaide@uece.br](mailto:maria.zenaide@uece.br).

**SOCIAL SEMIOTICS AND RACIAL LITERACY: AN ACTION RESEARCH IN  
TEACHING ENGLISH USING TV SERIES**

**ABSTRACT**

*With the continuous advancement of globalization, new means of communication emerge that aim to optimize tasks and improve time management in everyday life. At the same time, the persistence of racism in educational contexts reveals the urgency for pedagogical actions that foster discussions on this issue, seeking to combat it effectively. Therefore, it is essential for educational institutions to update their practices through multiliteracy education, aiming for critical and civic formation. Guided by works from authors such as Kress and Van Leeuwen (1996, 2006, 2021) on Social Semiotics, Callow (2013) and Silva (2016) on Multimodality and teaching, as well as Almeida (2019) on Racism, Prejudice, and Discrimination, this study aims to investigate how an intervention in English language teaching, utilizing the series “Everybody hates Chris” can contribute to the development of racial literacy among students. The action research was conducted with a qualitative and descriptive approach, employing data collected from audiovisual recordings and semi-structured scripts. The results indicated that students recognized racism within the series, establishing connections to their own life experiences. During the showings, they expressed indignation and sadness upon witnessing racial divisions, which underscored their reflections on racial literacy. Responses gathered from questionnaires and oral discussions demonstrated the students' ability to integrate diverse knowledge, reflecting progress in their use of languages and digital technologies in their analyses.*

2

**Keywords:** *social semiotics; racial literacy; teaching English.*

## **SEMIÓTICA SOCIAL Y ALFABETIZACIÓN RACIAL: UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE SERIES DE TV**

### **RESUMEN**

*Con el avance continuo de la globalización, surgen nuevos medios de comunicación que buscan optimizar tareas y mejorar la gestión del tiempo en la vida cotidiana. Al mismo tiempo, la persistencia del racismo en los contextos escolares revela la urgencia de implementar acciones pedagógicas que fomenten discusiones sobre esta cuestión, buscando combatirla de manera efectiva. Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas actualicen sus prácticas mediante una enseñanza multiletrada, orientada hacia una formación crítica y cívica. Guiados por autores como Kress y Van Leeuwen (1996, 2006, 2021) en *Semiótica Social*, Callow (2013) y Silva (2016) sobre *Multimodalidad y enseñanza*, así como Almeida (2019) sobre *Racismo, Prejuicio y Discriminación*, este estudio tiene como objetivo investigar cómo una intervención en la enseñanza del inglés, utilizando la serie "Todo el mundo odia a Chris", puede contribuir al desarrollo del letramiento racial entre los estudiantes. La investigación-acción se llevó a cabo con un enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando datos recolectados de grabaciones audiovisuales y guiones semiestructurados. Los resultados indicaron que los estudiantes reconocieron el racismo en la serie, estableciendo conexiones con sus propias experiencias de vida. Durante las proyecciones, expresaron indignación y tristeza al observar divisiones raciales, lo que evidenció sus reflexiones sobre el letramiento racial. Las respuestas en cuestionarios y discusiones orales demostraron la capacidad de los alumnos para integrar diversos conocimientos, reflejando un avance en el uso de lenguajes y tecnologías digitales en sus análisis.*

3

**Palabras clave:** *semiótica social; alfabetización racial; enseñando inglés.*

## 1 INTRODUÇÃO

A globalização progride a cada momento e promove um avanço constante em todo o mundo. O fenômeno causa mudanças bastante perceptíveis por todos aqueles que interagem socialmente. É possível notarmos, por exemplo, o surgimento de novos meios de comunicação e ferramentas tecnológicas que buscam agilizar tarefas e otimizar o nosso tempo diante das atividades do dia a dia inseridos em um mercado consumidor, resultando em um grande advento tecnológico. Considerando a celeridade que os textos circulam socialmente e as tecnologias digitais existentes na atualidade, é possível perceber que às novas produções textuais são dados novos meios de alcançar ainda mais esferas de interação social, inclusive a escolar.

Considerando a linguagem como indispensável em todas as atividades humanas, é importante que se faça presente neste trabalho orientações e proposições da Linguística Aplicada, assim, a atenção dada à linguagem recai sobre sua aliança a interesses sociais, que, juntos, promovem na sociedade justiça e injustiças, igualdades e desigualdades, compreendendo-a como um dos recursos mais importantes e eficazes que dispomos em nossas práticas, inclusive para o desenvolvimento e exercício do letramento racial, com base em Skerrett (2011), Ferreira (2014), Mosley (2010), entre outros. Dentre as justiça e injustiças, igualdades e desigualdades materializadas através da linguagem, é possível mencionar o racismo, uma das grandes mazelas que permeiam a sociedade há bastante tempo, mesmo existindo, no caso do Brasil, um discurso não sólido sobre democracia racial. Recentemente, pessoas negras foram 76,9% das vítimas de mortes violentas intencionais, 83,1% das vítimas de mortes decorrentes de intervenção policial e 67,3% dos policiais assassinados (Segurança Pública, 2022). Além disso, conforme a mesma fonte, a população negra também é maioria ao que se refere às vítimas em casos de violência de gênero, sexual, crimes patrimoniais, e ocupam maioria nos sistemas prisionais brasileiros.

Por essas razões e entendendo a relevância de um trabalho sistematizado no contexto educacional público, propomos uma intervenção no ensino de língua inglesa mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. A proposta busca integrar novas possibilidades com a série de TV norte-americana *Everybody hates Chris*, exibida no Brasil, em rede aberta, desde 2006, na Rede Record de televisão, através da realização de aulas que envolvam questões raciais, bem como possibilidades de produção textual nos dias atuais. Visualizamos na série de TV supracitada formas de viabilizar um trabalho pedagógico e

metodológico com potencial multiletrado na educação básica, de forma a oportunizar adolescentes e jovens atuantes em repartições sociais diversas. A ideia de relacionar a temática com o letramento racial e com as tecnologias digitais surgiu a partir de uma inquietação, oriunda de estágios e práticas profissionais, tendo em vista o foco recorrente de algumas escolas, materiais didáticos e professores de ensinar a língua pela própria língua, sem considerar aspectos sociais e culturais que refletem diretamente em nossa existência e em nossa participação na sociedade, como os vários elementos da linguagem, que possuem funções importantes inseridos em determinados contextos. Por esse motivo, para a construção de uma sociedade mais consciente de seus atos, é importante que passemos a considerar nossas práticas com mais criticidade acerca das relações de poder existentes.

Assim, como objetivo geral, buscamos investigar como uma intervenção no ensino de inglês, a partir do uso didático da série *Todo mundo odeia o Chris*, contribui para o desenvolvimento do letramento racial. De forma específica, buscamos identificar as concepções dos discentes do ensino médio construídas sobre racismo tendo como suporte a série *Todo mundo odeia o Chris* na sala de aula de inglês e investigar como as dimensões afetiva, composicional e crítica (Callow, 2008, 2013) são contempladas pelos estudantes ao discutirem a série de TV. Para alcançar estes objetivos, a metodologia adotada consiste em uma pesquisa-ação, já que práticas profissionais despertaram diversas reflexões sobre a temática, ancoradas na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2022), com abordagem qualitativa e interpretação de dados descritiva e interpretativista.

## **2 DA SEMIÓTICA SOCIAL AO LETRAMENTO RACIAL**

A Semiótica, de forma geral, contempla os signos realizando apontamentos de como esses fazem sentido e significam no corpo social. Callow (2013) indica que o signo, em sua essência, é formado principalmente por duas características, a forma (que tem) e o conceito (que representa). Objetivando evidenciar a especificidade deste trabalho, concentraremos nossas discussões aos postulados da Semiótica Social (SS), uma dentre as semióticas existentes. Como ponto de partida, indicamos que a SS surgiu na Austrália, com o desenvolvimento da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) hallidiana, orientada pelos estudos da literatura, da semiótica visual e da música (Kress; Van Leeuwen, 1996, 2006, 2021). Além disso, é essa semiótica que enfatiza uma dimensão social constituindo diversas funções da linguagem, percebendo sua tamanha complexidade (Silva, 2016).

Nesse cenário, somos direcionados à abordagem da multimodalidade vinculada à semiótica social. Segundo Van Leeuwen (2011), multimodalidade é um termo criado em 1920, surgido no campo da psicologia da percepção, envolvendo os efeitos que diferentes percepções sensoriais têm uns sobre outros. Assim, multimodal são as diversas fontes capazes de produzir sentido (Callow, 2013). Silva (2016, p. 54) acrescenta que a “multimodalidade pode ser entendida como o uso de diferentes fontes comunicativas, como: língua, imagem, som e música em textos multimodais e em eventos comunicativos”.

Focando a leitura do modo visual, especificamente de imagens, Callow (2013) propõe um modelo chamado de “*Show me framework*”<sup>1</sup> (modelo mostre-me), para ser utilizado em contexto de ensino de língua inglesa, na Austrália. São três dimensões propostas: a afetiva, a composicional e a crítica. A dimensão afetiva, como o próprio nome sugere, tem a ver com afetividade, com sensações e sentimentos estimulados, após contato com a produção visual. Nessa dimensão, os leitores têm a oportunidade de trazer suas experiências de vida, através de elementos semióticos, havendo ou não uma identificação (Callow, 2013). Já a dimensão composicional se refere ao significado presente nas composições visuais e em como os elementos são articulados para produzir sentido (vetores, ângulos, olhares, cores e saliências). Por fim, a dimensão crítica sugere um olhar mais aprofundado referente às produções visuais. O objetivo é que os estudantes reflitam de forma mais profunda sobre os elementos que compõem o texto e que sugiram inclusão ou exclusão de algum grupo social, além de interesses e motivações de seus produtores etc<sup>1</sup>, contribuindo para “[...] o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (Brasil, 2018, p. 241).

Assim, para estarmos presentes de forma eficaz nas situações comunicativas atuais, as definições de alfabetização e letramento desenvolvidas sobre leitura e escrita não são mais suficientes para contemplar as transformações da sociedade atual. Soares (2012, p. 36) esclarece que existem diferenças pontuais ao que se refere ser alfabetizado e/ou letrado, mesmo havendo alguns pontos em que os conceitos se cruzam. A autora elucida que “[...] uma pessoa que não sabe ler e escrever é analfabeta, ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada; mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita”. Diante desta discussão, é oportuno mencionar que, na década de 1990, estudiosos da linguagem que formavam o *New London*

---

<sup>1</sup> Para uma leitura mais detalhada da utilização do modelo *Show me* em contexto de ensino de língua inglesa, ler Silva (2016) e Bezerra (2024).

*Group* reuniram-se para discutir as transformações sociais ocorridas nos últimos tempos, as novas produções de texto e como as instituições de ensino formal posicionavam-se frente às novas formas de interagir e produzir socialmente. Os estudiosos concluíram que apenas o termo *literacy* (letramento – em português) não era mais suficiente para acompanhar as mudanças que permeavam a sociedade. Assim, objetivando atualizar as definições de letramento, o grupo tornou público através do manifesto *A pedagogy of multiliteracies* o vocábulo *multiliteracies*, ou, em língua portuguesa “multiletramentos”, que, enfatiza multiplicidades textuais, culturais e de comunicação. No texto oficial, o grupo destacou que o desenvolvimento dos multiletramentos deve ocorrer na escola, dando ênfase à sala de aula de línguas, como forma de oportunizar todas as pessoas por igual. Além disso, o grupo frisou que é no ambiente escolar que diversas culturas estão próximas, e que isso oportuniza maiores chances de compartilhamento de saberes, de produção de sentido etc., como é apontado por Rojo e Moura (2012, p.12):

nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomara seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

7

Assim, é importante ressaltar que o termo divulgado pelo grupo não somente fazia referência à multiplicidade de textos existentes e suas produções, mas também à multiplicidade de culturas das populações, que direta ou indiretamente, deixa suas marcas nas produções textuais e corrobora os diversos sentidos.

Dentre os multiletramentos, está o letramento racial, enfatizado neste trabalho, emergente na atualidade, tendo em vista que quando visualizamos os jornais e programas de TV brasileiros, não é muito difícil encontrarmos casos de pessoas negras sendo vítimas de crimes bárbaros, postas em situações de constrangimento, vistas como pessoas sem instrução, ou ainda, representadas em obras audiovisuais como empregadas domésticas, criminosos ou outra posição desvalorizada socialmente. Uma das formas de combater essa prática foi a criação de leis que buscam punir aqueles que se colocam como criminosos. A exemplo disso, temos a Lei n.º 7.716/89, conhecida como Lei do Racismo, que tem como objetivo punir todo e qualquer ato discriminatório e/ou preconceituoso. No entanto, apontamos que, para que o racismo seja, de fato, superado, é preciso também despertar e exercitar, no atual corpo social,

um específico letramento, uma forma específica de conhecimento, uma nova manifestação através da linguagem, uma nova forma de agir criticamente, logo, um letramento racial. Já posto que letramento também se refere ao agir na sociedade através da linguagem, “[...] o letramento racial compromete-se a estudar e compreender, por meio das narrativas, como são elaboradas as relações de poder que forjam as identidades de raça e como estas se apresentam no centro da sociedade” (Skerrett, 2011, p. 314).

O letramento racial, em pontos específicos, possui estreita relação como letramento crítico, buscando formas mais aprofundadas de compreender como o racismo e a sua percepção são disseminados no corpo social, em que muito contribui a linguagem, e como são capazes de estabelecer as relações de poder, as classes sociais, já que esta é uma tecnologia que influi poderosamente em todas as relações sociais, como corrobora a Linguística Aplicada, doravante LA. O letramento crítico “[...] é a habilidade de justapor Discursos, e verificar como Discursos competitivos formulam e reformulam elementos variados, que dão origem a perguntas e questões sobre os interesses, objetivos e relações de poder entre e dentro de discursos” (Lankshear, 1997, p. 18). Somado a isso, com base na Teoria Racial Crítica (TRC), consolidada na década de 1970 nos Estados Unidos, há uma ampliação da discussão sobre raça que contempla espaços em outras áreas do conhecimento. Ferreira (2014, p. 244) aponta que “essa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno”. Assim, a referida teoria abre margem para a existência de um *letramento racial crítico*, conforme a professora Aparecida de Jesus Ferreira, primeira pesquisadora brasileira a utilizar o termo em 2014.

Sendo de cunho mais pedagógico, Mosley (2010, p. 453) aponta que o “ensino de letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, como os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]”. Assim, esse letramento, ainda com base na Teoria Racial Crítica, defende que questões raciais e de combate ao racismo sejam ensinadas no corpo social, através de narrativas e contra narrativas de pessoas negras, considerando que práticas inclusivas e exclusivas são ensinadas e aprendidas. O letramento racial crítico representa um caminho que viabiliza que crianças, adolescente e jovens em processo de formação não só aprendam sobre raça e racismo, mas que, além disso, sejam capazes de questionar e criticar o porquê de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes, permitindo que o processo de ensino e de aprendizagem seja consolidado através de práticas



reflexivas e críticas, viabilizando caminhos para transformações sociais. Sobre isso, Lopes (2014, p. 577) pontua que

a superação do nosso racismo, do racismo consequente de práticas coletivas, individuais e cotidianas, é conquistada quando assumimos criticamente nossas atribuições simbólicas, subjetivas e materiais e, mais que isso, quando nós formos capazes não de ceder, mas de devolver o que é de direito da população negra, de relacionar o nosso interesse individual como interesse coletivo e, quando divergente, saber mapear o que de fato é ser um sujeito aliado à luta antirracista.

Dessa forma, considerando que os letramentos não são e não precisam ser trabalhados de forma isolada, é sempre possível unir as proposições de um ao outro, exatamente o que se pretende neste trabalho, a mesclagem entre os letramentos crítico, visual, digital e racial.

### **3 LETRAMENTO RACIAL EM *EVERYBODY HATES CHRIS***

O *corpus* deste trabalho é constituído por informações retiradas de gravações audiovisuais de aulas de língua inglesa que correspondem à transcrição de falas. Somado a isso, faz parte do *corpus* respostas coletadas através de um roteiro de análise semiestruturado entregue aos alunos após provocações proferidas oralmente, com base no Modelo *Show me* (2008, 2013). Foram ministradas sete aulas, sendo cinco com foco na série de TV em trabalho e duas abordando questões de linguagem e tecnologias digitais. A intervenção ocorreu em uma escola de ensino médio da rede estadual do Ceará, na cidade de Iracema. A 1.<sup>a</sup> Série “A” foi escolhida por ser composta por alunos bastante engajados nas aulas de língua inglesa, além do nosso entendimento sobre a importância e a necessidade do desenvolvimento e aprimoramento do letramento racial ainda no início do ensino médio. Os participantes da pesquisa são adolescentes matriculados na referida instituição. A idade dos estudantes varia entre quatorze e dezesseis anos. Dessa forma, tendo em vista a menoridade dos estudantes, solicitamos aos pais e/ou responsáveis dos alunos, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), objetivando realizar com eficiência os procedimentos éticos para realização da pesquisa. Salientamos que obtivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Parecer n.º 6.267.959. A turma é composta por quarenta e um alunos, sendo vinte e oito meninas e treze meninos. Utilizando a forma como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística refere-se às raças, cores de pele e etnias, dez estudantes declaram-se como negros, onze como pardos e vinte como brancos.

9

A análise das concepções dos estudantes sobre racismo construídas a partir da série *Everybody hates Chris* ocorreu através da observação criteriosa das gravações audiovisuais compostas por provocações orais, seguindo um breve roteiro, mas priorizando a discussão realizada pelos próprios alunos, além das respostas obtidas através do roteiro estruturado, principalmente ao que se refere às perguntas de criticidade mais aprofundada. Ressaltamos que, nas transcrições desta análise, será utilizada a sigla EEM, que significa “estudante do ensino médio”, acrescida de numeração em ordem crescente, etc. Além disso, as palavras consideradas importantes para a discussão estão formatadas em negrito. Reforçamos, ainda, que as respostas dadas foram transcritas corrigindo possíveis desvios em relação à norma padrão, no intuito de facilitar a compreensão, sem comprometer o conteúdo das ideias e opiniões dos participantes.

Figura 1 – Professora não acredita quando Chris diz que seu avô morreu e o trata com falta de respeito



Fonte: registrada pelos autores.

Na cena exibida, Greg, melhor amigo de Chris, questiona-o sobre a proximidade que tinha com seu avô que faleceu. Ao ouvir a conversa entre os amigos, a professora pede a Chris que fique em pé e compartilhe com a turma o que os dois estavam conversando. Chris fica de pé e, no meio da sala de aula, narra o ocorrido com o membro de sua família. No entanto, a professora não acredita no garoto negro e suspeita que ele disse isso por não ter estudado para aprova que estava realizando, abusando de sua autoridade. Na sequência, Greg, o amigo branco de Chris, sentado, diz calmamente à professora que Chris está falando a verdade. Após isso, a professora dá a devida credibilidade a Chris, inclusive, dispensando-o de realizar a prova que estava sendo aplicada. O processo de intervenção ocorreu da seguinte forma:

**PESQUISADOR:** Todo mundo percebeu o que ocorreu na cena?

**EEM1:** A professora foi **racista**.

**EEM2:** Era o que eu ia dizer. Racismo.

**PESQUISADOR:** E o que é racismo?

**EEM3:** É uma **discriminação** contra negros.

**EEM4:** É tratar uma pessoa diferente por ela ser negra.

**PESQUISADOR:** E na família de vocês, já aconteceu algo parecido?

**EEM1:** Sim, a minha família chama meu primo de negro quilombola, **mas não é querendo ofender, é só brincando**.

**PESQUISADOR:** E você sabia que isso também é racismo?

**EEM1:** Sim, professor.

**PESQUISADOR:** Nós chamamos isso de **racismo recreativo**. Esse racismo ocorre justamente quando há um momento recreativo, divertido, à custa da humilhação e do sofrimento alheio.

**EEM2:** É quando a pessoa não se assume como racista?

**PESQUISADOR:** Isso!

Quando o **EEM3** diz que o racismo é uma discriminação contra negros, compreendemos que o discente possui conhecimentos prévios acerca da temática, com uma certa sistematização, considerando que a terminologia das palavras *racismo* e *discriminação* são imbricadas. Assim, pontua Almeida (2019, p. 25):

podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

11

Já quando o **EEM1** explicita que sua família utiliza expressões em tom pejorativo, como “**negro quilombola**”, e justifica dizendo que “**não é querendo ofender, é só brincando**”, sem a intenção explícita de discriminar ou menosprezar, evidenciamos uma prática de *racismo recreativo*.

Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o *status* cultural e o *status* material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. (Moreira, 2019, p. 24).

Como expressa Moreira (2019), apesar de não haver uma intenção nítida de menosprezar ou ofender, o racismo que é materializado através de piadas e humor continua a dar munção para que em outros contextos essas pessoas continuem sendo marginalizadas,

humilhadas, discriminadas e ofendidas com ou sem intenções, em diversos contextos sociais. Já acerca do trabalho com o roteiro baseado no Modelo *Show me*, os estudantes responderam à seguinte pergunta, e obtivemos a resposta subsequente:

**ROTEIRO:** 04) A cena exibida mostrou um tema, um sentimento, uma ideia? Qual? Como você percebeu isso?

**EEM1:** A cena mostrou um tema, o racismo. Quando a **professora não acredita no que o menino preto** falou e sim no menino branco.

**EEM2:** Sentimento de raiva e tristeza. Pelas expressões do Chris.

O **EEM1**, através de seu letramento racial e de letramento crítico, conseguiu perceber o que, de fato, ocorreu na cena: a falta de credibilidade e de confiança que a professora tinha para com Chris. Ainda que de forma não sistemática, através do exercício do letramento crítico, o **EEM1** percebeu o *pacto da branquitude*. Sobre isso, Bento (2022, p.11-12) contribui afirmando que

é evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

12

Dessa forma, o chamado pacto da branquitude não é planejado efetivamente ou de forma sistemática, mas algo que contribui para a manutenção de privilégios e vantagens na sociedade como um todo, de forma discreta e silenciosa, considerando que esse pacto não humilha ou discrimina diretamente, entretanto, exclui e marginaliza quem não faz parte dele, os negros, os povos indígenas, entre outros grupos, como ocorrido na cena, já que o menino branco apenas reafirmou o que o garoto negro já havia dito, obtendo maior poder de persuasão através da cor de sua pele. Já o **EEM2**, conseguiu enxergar o processo de significação, através dos sentidos das expressões faciais de Chris, pois durante a fala da professora, o aluno negro franziu as sobrancelhas, abriu a boca e demonstrou estar surpreso como ocorrido. O participante, de fato, esteve atento a todos os modos, como proposto no início do processo investigativo.

Somado a isso, quando questionados sobre a representação de pessoas negras na cena, através do roteiro semiestruturado, obtivemos os seguintes dados:

**ROTEIRO:** 05) Como as pessoas negras são representadas na cena? Você concorda com essa representação? Por quê?

**EEM1:** Como uma **pessoa mentirosa, silenciada**. Não, os negros também têm o direito de se expressar.

**EEM2:** São **silenciadas**, como uma pessoa **mentirosa**. Não. Todos devem ser tratados de forma igual.

**EEM3:** **Silenciada, mentirosa**. Não, porque ninguém deve excluir e nem discriminar ninguém por uma cor, **todos somos iguais**. Somos seres humanos.

Observamos nestas respostas que os termos “**silenciado**” e “**mentiroso**” apareceram mais de uma vez. Apesar de, na cena trabalhada, a professora não se referir a Chris como mentiroso, ou ordenar que fique em silêncio, os participantes perceberam através da situação comunicativa em questão, desenvolvendo e exercitando o seu letramento crítico, indo além do que está revelado, buscando novos significados, sentidos, justificativas e suposições, através dos modos semióticos presentes. Assim, é possível que, além das pistas dadas pelos modos semióticos na composição multimodal, a cena, os participantes também tenham buscado referências em suas experiências de vida, inseridas nas mais variadas esferas sociais, como escola, família, trabalho, religião, cultura, para então atribuir um sentido coerente àquilo que foi posto durante o trabalho investigativo. É importante atentarmos, também, à frase “**Todos somos iguais**”, pois, de forma sutil, tal sentença pode representar a ideia de que o racismo não existe, sendo que a sociedade é formada por inúmeras diferenças, desigualdades, etc.

13

A última cena trabalhada exibia Chris em uma posição de poder. O garoto negro disponibilizou seu nome para ser “inspetor de corredor”. Na série, quem ocupa tal cargo é responsável por vigiar a movimentação dos alunos nos corredores da escola e aplicar ocorrências quando julgar necessário, no entanto, considerando a carga preconceituosa que Chris sofre desde que entrou na escola, o adolescente utiliza a posição para retribuir aos colegas o sofrimento e a humilhação que passou durante muito tempo, agindo com violência física e verbal.

Figura 2 – Chris age com violência quando decide ser inspetor de corredor



Fonte: registrada pelos autores.

Após a organização da turma, trabalho com o idioma estrangeiro, os questionamentos orais foram iniciados:

**PESQUISADOR:** E aí, o que vocês notaram aí, deu para perceber alguma coisa?

**EEM1:** Isso é **abuso de poder, de autoridade**.

**PESQUISADOR:** Será que existiu alguma razão que fez com que ele chegasse a esse ponto?

**EEM2:** Como o pessoal já tinha maltratado tanto ele, que agora ele fez a **vingança**.

**EEM3:** Ele teve esse comportamento porque na maioria das vezes ele estava do **lado oprimido**, talvez fosse uma forma de descontar ou mostrar que agora ele está como poder.

**PESQUISADOR:** Vocês acham isso certo?

**EEM3:** **Eu acho**.

**EEM4:** **Eu não acho**.

**PESQUISADOR:** Por quê?

**EEM3:** Para mim é uma **vingança válida**, devido ao tanto que ele foi humilhado na escola. Os outros deveriam ser presos porque eles praticaram racismo.

**EEM4:** Eu não acho porque se você for viver em prol de vingança, você **nunca vai estar resolvendo essas questões**. Acho que agora como ele está no poder, ele poderia agir de forma diferente para que os outros vejam que vingança não leva a lugar nenhum.

**EEM3:** Mas se **ele sofre preconceito até por parte dos professores**, ele nunca terá como resolver essas questões na escola. É uma forma dele se defender.

**EEM5:** Eu acho que **ele está certo**, pois nunca tiveram piedade dele. Se ele não se vingar, nunca vai mudar nada.

14

Considerando as falas iniciais dos participantes **EEM1** e **EEM2**, é perceptível a identificação de Chris estando em um lugar de poder e de autoridade. Através de sua prática, os estudantes podem ter considerado experiências passadas e/ou algum conhecimento prévio acerca de abuso de poder. Tal abuso de poder, socialmente, é mais comum partindo de pessoas brancas, que, mesmo de forma silenciosa, agem e contribuem para a manutenção de prerrogativas na sociedade. Além de outros fatores, essa estranheza advém do fato de considerar a branquitude sempre como algo positivo, como aponta Shucman (2014, p. 136):

a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

Somado a isso, ao serem questionados se as atitudes do personagem foram corretas ou não, as opiniões em sala de aula foram bastante divididas. Alguns concordaram com Chris, considerando todo o contexto da série e toda repressão já sofrida; outros, porém, discorreram sobre a possibilidade de existir outras formas de resolver a situação. A **EEM3**, ao apontar que “**ele sofre preconceito até por parte dos professores**”, evidencia a forma como o

preconceito e o racismo, frente à divisão de raças, são estruturados e cristalizados na sociedade, já que nem mesmo os professores, tidos como sujeitos portadores de conhecimentos e experiências mais aprofundados, estavam cumprindo seus papéis com efetividade. Assim, como Tagata (2014) sugere, a perspectiva dos estudantes foi além da utilização da língua inglesa, considerando que houve a prática do letramento crítico, refletindo sobre interesses, necessidades e intenções expostas direta ou indiretamente na cena trabalhada. Acerca do que foi levantando pelos participantes, indiretamente notamos a presença do que definiram de “racismo reverso”. Sobre tal expressão, Fontoura (2021, p. 58) observa que “a expressão falaciosa busca promover um entendimento equivalente do racismo não apenas na sua negação, mas sim na sua inversão, colocando os sujeitos não negros como alvo de ataques, discriminações e preconceitos tendo por base a cor de sua pele”. Dessa forma, se os participantes percebessem Chris, na referida série, como sujeito praticante do racismo, essa visão não seria assertiva, considerando toda influência da história e da cultura. A ação de revidar as ações realizadas por Chris é uma questão pontual e não anula, de nenhuma forma, todo a opressão enraizada para com grupos negros no mundo inteiro.

#### **4 CONCLUSÃO**

A pesquisa aqui apresentada iniciou-se considerando pontos extremos da nossa sociedade, que são o racismo impregnado nas estruturas da sociedade há bastante tempo e as visíveis modificações presentes nas interações sociais da atualidade. A partir das discussões, os participantes perceberam que a causa está imbricada às estruturas de classes, que permitem vantagens para alguns e desvantagens para outros em virtude de vários fatores, inclusive da cor de pele. Ademais, o momento propiciou um diálogo produtivo, acarretando uma troca significativa na construção de conhecimento enquanto cidadãos. Logo, o espaço representou um ambiente de troca de saberes, de enriquecimento e com o desenvolvimento e exercício do letramento racial, principalmente. Consideramos que os participantes reconheceram a presença do racismo nas cenas trabalhadas, associando, inclusive, às próprias vivências que muitas vezes enfrentam a causa como piadas. Além disso, a criticidade dos estudantes e o entendimento, mesmo que sutil, acerca do racismo, atingiram camadas mais profundas das manifestações do racismo. Nesse contexto, as tecnologias e a linguagem, orquestrada a partir de sua multiplicidade, têm impacto direto na produção dos sentidos que estão imbricados nessas manifestações.

Esta pesquisa, portanto, abordou o racismo e o letramento racial enquanto temáticas sociais relevantes, possibilitando diversas interações e trocas de opiniões e de reflexões por estudantes do ensino médio. Tais alunos, espera-se, ocuparão posições sociais, construindo saberes mais ricos e eficientes no combate dessa mazela que permeia todo o mundo, relacionando-se com o fomento de letramentos diversos e das tecnologias digitais, permitindo visões de mundo mais emancipadoras e mais propícias às transformações sociais. Por fim, a prática aqui apresentada pode servir como base e ser reproduzida e adaptada em outras salas de aulas, abordando outras temáticas sociais, bem como outras obras audiovisuais, buscando sempre atingir o objetivo de construir uma sociedade mais humana e justa.

## REFERÊNCIAS

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

AUMENTO de 67,7% das denúncias de racismo no Ceará em 2023: desafios e ação em prol da igualdade racial. *Jornal do Comércio do Ceará*, Fortaleza, 2023. Disponível em <https://jcce.com.br/aumento-de-677-das-denuncias-de-racismo-no-ceara-em-2023-desafios-e-acao-em-prol-da-igualdade-racial/>. Acesso em: 21 dez. 2023

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 7.716/1989, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jan. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm/). Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CALLOW, J. Show me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/239593608\\_Show\\_Me\\_Principles\\_forAssessing\\_Students'Visual\\_Literacy/](https://www.researchgate.net/publication/239593608_Show_Me_Principles_forAssessing_Students'Visual_Literacy/). Acesso em: 22 jul. 2023

CALLOW, J. The shape of text to come: how image and text work. **Primary English Teaching Association Australia (PETAA)**. [S. l.: s. n.], 2013. p. 128. Disponível em: [https://www.academia.edu/21859228/The\\_Shape\\_of\\_Text\\_to\\_Come\\_how\\_image\\_and\\_text\\_work/](https://www.academia.edu/21859228/The_Shape_of_Text_to_Come_how_image_and_text_work/). Acesso em: 22 jul. 2023.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico. **Revistada ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.



- FIGUEIREDO, L. M. S. Educação linguística para as relações étnico-raciais na educação básica: implicações e reorientações no ensino-aprendizagem de la/inglês. **Working Papersem Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 178-189, dez. 2022.
- FONTOURA, J. S. D. A. Racismo reverso: o porquê da sua não existência. **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, v. 7, n. 13, 2021.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.
- HALLIDAY, M. **Languageas social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2021.
- LANKSHEAR, C. **Changing literacies**. [S. l.]: Changing Education, 1997.
- LOPES, J. S. Branco(a)-mestiço(a): problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária. **Revista ABPN**, Goiânia, v. 6, n. 13, p. 47-73, mar./jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/150>. Acesso em: 25 set. 2023.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; PILAR, R. (org.). **Linguística aplicada um caminho com diferentes**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. **On being male, white and heterosexual at school: multiple positionings in oral narratives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- MOREIRA, A.; RIBEIRA, D. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- MOSLEY, M. “That really hit me hard”: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? uma releitura do manifesto da pedagogia dos multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196/1985/>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.uece.br/posla/wpcontent/uploads/sites/53/2020/01/TESEMARIA-ZENAIDE-VALDIVINO-DASILVA.pdf/>. Acesso em: 22 jul. 2023

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice, race ethnicity and education. **Taylor and Francis Online**, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TAGATA, W. N. Muito além da sala de aula: letramento crítico e ensino de língua inglesa. **Leitura**, Maceió, n. 53, p. 321-341, jan./jun. 2014.

Recebido em: 22 maio 2024.

Aceito em: 16 ago. 2024.