

O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM VESTIBULARES: O CASO DA UNICAMP SOB A ÓTICA DIALÓGICA ¹

Maxwell Souza dos Santos ²
Marcel Alvaro Amorim ³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo divulgar a pesquisa realizada acerca das reflexões sobre o letramento racial crítico, principalmente, quanto a sua presença ou ausência em vestibulares. Sendo assim, traça-se uma estratégia metodológica de observar e investigar a prova de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa do Vestibular UNICAMP (VU), referente às primeiras e segundas fases dos anos 2018 a 2020, sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Para tanto, embasamo-nos em estudos sobre a influência dos vestibulares para a educação básica, em pesquisas sobre a implementação da lei 10.639/03 e, também, nas bibliografias acerca das relações étnico-raciais e letramento racial crítico, tais como, Gomes (2005) e Ferreira (2014). Os resultados revelam uma abertura do VU para discutir o letramento racial por meio da literatura, o que demonstra um avanço. Apesar disso, as questões analisadas parecem exigir do vestibulando o reconhecimento do racismo como algo permanente, no entanto, não avançam para suscitar a discussão de como o racismo se estrutura e os papéis que poderiam ser desempenhados para combatê-lo.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico, Vestibular, Análise Dialógica, Literatura.

INTRODUÇÃO

Apontamentos feitos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – retratam grandes desigualdades entre brancos e negros (pretos e pardos) em todas as áreas que se possa pesquisar. Assim, baseado na divulgação dos dados de 2019⁴, é possível averiguar, no que se refere à distribuição de renda e condições de moradia, que a população negra continua sendo a maior parcela da população brasileira abaixo da linha da pobreza. De mesmo modo, os jovens negros, sobretudo homens entre 15 e 29 anos,

¹ Este artigo é produto do projeto de pesquisa “Letramentos (des)legitimados em provas de vestibulares”, financiado pela agência de fomento CNPq.

² Graduando do curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, maxwell@letras.ufrj.br;

³ Professor orientador: pós-doutor, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro e IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro, marceldeamorim@yahoo.com.br.

⁴ Para verificar os dados com mais detalhes, por favor, acessar: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>.

ocupam as mais altas estatísticas de homicídio no ano de 2017. Além disso, concernente à educação, novamente pretos e pardos representam as maiores taxas de analfabetismo, assim como é verificável que conforme se elevam os níveis no sistema educacional, os negros são os que menos estão cursando o Ensino Médio e os que menos acessam o Ensino Superior.

É pensando nessa problemática que muitos autores vêm se debruçando sobre os estudos de raça, racismo e relações étnico-raciais. No contexto estadunidense, a Teoria Racial Crítica (*Critical Race Theory*), por exemplo, esboça um panorama da sociedade baseada na diferença racial, o que contribui para o entendimento de que raça é um critério de análise, assim como, classe e gênero. No Brasil, autores como Gomes (2005) e Ferreira (2014), entre outros, têm discutido essas questões no campo da sociologia e da educação.

A importância desses estudos se justifica sob a inegável existência de um racismo estrutural, institucional e epistemológico enraizado nas entranhas sociais brasileiras, de tal modo que, assim como revelam os dados mencionados, vidas são discriminadas em detrimento de sua cor. É importante dizer, portanto, que esses entrelaçamentos afetam negativamente todas as camadas sociais, inclusive, na educação.

Dando prosseguimento aos estudos mencionados, este artigo surge como um processo de reflexão sobre como os vestibulares têm pautado essa problemática, entendendo que milhares de estudantes se preparam todos os anos com o objetivo de alcançar a vaga numa universidade. Logo, milhares de estudantes estarão anualmente tendo contato ou não com o que chamados de letramento racial crítico. Assim, buscamos construir uma relação dialógica e emancipatória a cada parágrafo deste texto, pois, os próprios autores falam de lugares diferentes: um negro e um branco.

É necessário ressaltar esse ponto, tendo em vista a seriedade com a qual estamos lidando ao falar de um assunto tão complexo e caro para nós e nossa sociedade. Assim, entender nosso lugar de enunciação, partindo de nossas próprias vivências, permite um diálogo amplo que abranja outras perspectivas e nos leva a vislumbrar uma possibilidade de reinvenção e reescrita dos moldes que nos forma. Tentando não incorrer num falso idealismo, afirmamos a proposição da reeducação racial, ou seja, defendemos o antirracismo na educação como ferramenta de transformação social e de luta por uma sociedade menos desigual. Necessariamente, esse movimento de luta precisa ser realizado não apenas por negros ou para negros, mas também, por brancos e para brancos, haja vista que uma raça somente é racializada a partir da perspectiva do outro.

PROVAS DE SELEÇÃO: O CASO DA UNICAMP

No Brasil, as formas de acesso às universidades públicas se dão por meio dos vestibulares, cujo intuito é selecionar os candidatos com as maiores notas obtidas. Esse modelo tem sido adotado, tendo em vista as desigualdades socioeconômicas do país que limitam a possibilidade de todas as pessoas cursarem o Ensino Superior. Nesse contexto, é importante compreender que a maioria das universidades adota o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – como principal meio de seleção. Apesar disso, há também um conjunto de instituições que procede de maneira diferente, normalmente em nome da autonomia, optando por terem suas próprias provas de seleção. Esse é o caso, por exemplo, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e, também, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Esta última, foco de nosso artigo.

Refletir sobre essas provas faz-se necessário a partir do momento que se compreende os impactos delas no sistema educacional. Scaramucci (2004), por exemplo, detecta um fenômeno existente na relação entre exame de seleção e a educação básica ao propor a ideia de *efeito retroativo* para explicar a influência que as escolas e colégios sofrem, ao longo dos anos, por parte das provas de seleção. Isso é perceptível na organização das aulas, na escolha didático-metodológica, nas preferências dos projetos desenvolvidos pelas instituições, nos materiais e nos livros didáticos disponibilizados pelas editoras. Assim, compreende-se que o efeito retroativo explicita essa relação hierárquica e verticalmente comandada pelos discursos legitimados, negados ou omissos que possam estar presentes nas provas.

Partindo desse pensamento, passamos então a compreender como se estrutura a prova da Unicamp e, em específico, a parte referente à literatura. A prova é composta por duas fases: a primeira fase é responsável por avaliar os conhecimentos gerais em um conjunto de 72 questões, sendo que, deste grupo, 12 questões são de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. A segunda fase fica responsável por uma parte mais geral e outra parte mais específica de acordo com a escolha do curso, assim, têm-se questões de caráter dissertativo para desenvolver, de maneira tal que a área de linguagens é obrigatória a todos vestibulandos, apresentando 8 questões de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, além de 2 questões interdisciplinares de Língua Inglesa e uma redação.

Além disso, é interessante notar que o edital exige anualmente um conjunto de obras predeterminadas, de modo que as questões relativas à Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa se baseiam na leitura previamente feita pelos vestibulandos. Nessa perspectiva, observa-se que a dinâmica da prova concernente à literatura vem se modificando no sentido de ampliar os gêneros literários e diversificar os autores apresentados. Sob essa ótica, Galvão e Neves (2019) analisam a segunda fase das provas de literatura da Unicamp nos anos de 2016 a 2019. As autoras atestam que tem surgido nomes como Mía Couto, autor moçambicano, relacionado à literatura africana em língua portuguesa; Carolina Maria de Jesus, autora redescoberta recentemente pela crítica literária e ainda não plenamente incorporada pelo cânone; Ana Cristina César, poeta que costuma ser associada à literatura marginal; e, em 2020, temos até os Racionais Mc's adicionados à lista obrigatória das leituras.

Esse importante movimento de renovação tem coexistido com a presença de saberes e práticas mais tradicionais, como a obra de Camões, perguntas acerca do estilo literário e temáticas vinculadas a essas características gerais, o que pode incorrer na ausência de necessidade da leitura integral da obra para responder as questões. No entanto, também é inegável os avanços que acompanham esse processo, posto que o exame tem possibilitado aos estudantes transitarem não apenas pela literatura canônica, mas também por outras formas de escrita. Não obstante, temas de relevância social têm se destacado: há a desigualdade, o racismo, o feminicídio e a homofobia.

O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Neste tópico, será abordado o letramento racial crítico, logo, é necessário compreender que quando pensamos raça na educação brasileira estamos falando de um contexto exclusivo regido por índices históricos, culturais e sociais que afetam profundamente as vidas negras. Partindo desse entendimento – e a partir da luta do movimento negro brasileiro –, surge a lei nº 10.639/03 que versa acerca da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Essa lei foi modificada posteriormente pela lei nº 11.645/08, responsável por acrescentar a História e a Cultura Indígena ao percurso de todo o currículo escolar. A importância dessas leis ressalta a contribuição dos diversos grupos étnicos que constituíram a formação do Brasil no que tange às áreas social, econômica e política.

Entretanto, “a despeito dessa mudança, não se pode dizer que houve a superação dos pressupostos conceituais do século XX sobre as relações raciais no Brasil” (REIS, 2019, p. 204), tendo em vista que ainda não foi superada a análise feita, sobretudo, por Gilberto Freyre, em *Casa-Grande e Senzala* (2002 [1933]). O mito da democracia racial, como ficou majoritariamente denominado, é criticado por muitos autores, como, por exemplo, Gomes (2005), pois de acordo com a autora o mito da democracia racial

Pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57).

Assim, reforça-se à crença de que brancos e negros vivem harmoniosamente ou, ainda, de que somos todos mestiços, portanto, não teria motivo para discutir as diferenças. Portanto, negam-se direitos e se falseiam as discriminações exercidas pelos brancos, de modo que há um apagamento do passado escravagista fundante em nosso país e a perpetuação da ideia de que no Brasil não existe racismo.

Reis (2019) desenvolveu um projeto de pesquisa sobre a aplicabilidade das leis citadas anteriormente em 96 escolas, tanto particulares, quanto públicas, na maior parte no estado do Rio de Janeiro. Ela fez entrevistas com 158 participantes, dentre diretores, professores e orientadores pedagógicos e percebeu que, embora tenham se passado anos desde a instauração da lei, é inegável a frágil penetração desta no espaço escolar. A autora identificou que a lei, quando aplicada, na maior parte das vezes, fica restrita à disciplina de História e, normalmente, no terceiro ano do Ensino Médio, isso porque os vestibulares costumam cobrar esse conteúdo.

Além disso, no que se refere ao conhecimento da lei, apenas 35% dos pesquisados a conhecem, enquanto os 65% restantes não demonstraram conhecê-la. Esses dados evidenciam graves problemas de formação continuada por parte dos agentes educacionais, além de falha ou inexistência de um plano integrado de aplicabilidade da lei por parte das Secretarias de Educação e do Estado.

Dessa forma, é importante compreender que o espaço educacional, torna-se campo onde podemos travar embates para se possível desconstruir certos mitos no imaginário social. Assim, o letramento racial crítico funciona como munição que nos arma nessa guerra. O conceito surge a partir da Teoria Racial Crítica (*Critical Race Theory*) nos

Estados Unidos, onde alguns autores usam raça como ponto de partida para analisar uma série de questões sociais. Esses teóricos compreendem que gênero e classe também estão entremeados, mas usam raça como parâmetro principal de análise, Ladson-Billings e Tate (1995) são os responsáveis por levar a teoria para o campo educacional. É importante frisar que raça aqui é compreendida não como termo biológico, mas sim, como socialmente, discursivamente e historicamente construída⁵.

No Brasil, Ferreira (2014) trouxe a teoria para o campo da Linguística Aplicada, especialmente para a pesquisa em ensino de língua estrangeira. A autora usa a metodologia das narrativas autobiográficas dos professores para analisar como as palavras relacionadas a identidade racial negra e a identidade racial branca são utilizadas e quais sentidos são atribuídos. Assim sendo, o letramento racial tem sido compreendido como um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática no ambiente escolar, entendendo que “a área de linguagens também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, 2014, p. 250). Por isso, letrar racialmente não serve apenas para as pessoas negras, haja vista que, ao buscarmos uma sociedade mais igualitária, torna-se necessário “mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar”. (FERREIRA, 2014, p. 250).

Portanto, é nos apropriando desse conceito que faremos uma análise de questões do Vestibular Unicamp (VU), com intuito de perceber os limites ou em qual medida o letramento racial crítico tem sido trabalhado na prova de linguagens, tendo como justificativa a exigência das leis anteriormente citadas, a importância da temática racial no espaço educacional para desconstruir preconceitos no contexto brasileiro, assim como temos defendido ao longo do artigo, e partindo, também, da noção prévia de que o VU tem ampliado a exigência de suas leituras obrigatórias a fim de abarcar literaturas outras que outrora não eram legitimadas.

METODOLOGIA

⁵ Cf. (CASHMORE, 1984; GIDDENS, 1989; GOMES, 1995).

A análise que apresentamos se refere às questões presentes na prova de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa do VU, entre os anos de 2018 e 2020. A escolha do VU se justifica porque a Unicamp tem sido considerada, nos últimos anos, uma das quatro melhores universidades da América Latina. O recorte leva em consideração as questões que apresentam textos literários e buscamos averiguar se nessas questões o letramento racial crítico é trabalhado de alguma forma, ou seja, quais são os (des)limites da temática racial em vestibulares. Dessa forma, embasamos esse artigo na perspectiva sócio-histórica da pesquisa em Linguística Aplicada (cf. ROJO, 2006), considerando essa área do conhecimento como campo fértil para o trabalho com o ensino de literaturas e os letramentos literários (cf. AMORIM & SILVA, 2000), em interação com a Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2004; SOBRAL E GIACOMELLI, 2016).

Para Sobral e Giacomelli (2016), o discurso é quem cria sentido, imprimindo nas palavras uma camada que transcende o significado denotativo. É por isso que para essa análise interessa pensar o discurso, e não propriamente a língua, ainda que esta última seja também importante para a significação integral do enunciado. No discurso, se consideram as particularidades do contexto e dos interlocutores que participam do evento enunciativo. Assim, importa considerar, no movimento analítico, as impressões, as ideologias, as crenças e as constituições que estruturam as subjetividades e a cultura do homem, tendo em vista que é nessa camada interacional entre o eu e o outro que se estabelece o discurso.

Partindo desse entendimento, é necessário reforçar que a análise dialógica tem como foco o enunciado, sendo esta unidade discursiva composta pelos traços de referencialidade, expressividade e endereçabilidade. Esses enunciados se configuram por meio de interações que escapam à limitação do presente, pois, de acordo com os autores:

A interação entre dois interlocutores envolve a sociedade e a história, ou seja, suas posições sociais ao longo do tempo, suas diferentes posições sociais (pai-filho, professora-aluno, chefe-chefiado, pessoa de classe alta ou baixa, por exemplo) e suas relações sociais, não apenas entre si no momento da interação, mas ao longo da vida, com outras pessoas, em diversos ambientes. (SOBRAL E GIACOMELLI, 2016, p. 1082)

A ADD utiliza enunciados reais – neste caso, aqueles do VU – conforme suas categorias, sendo a junção da significação e contexto da enunciação que forma os sentidos.

Uma análise da ADD envolve, para dar conta dos dois componentes considerados – a língua e a enunciação –, os seguintes passos: descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo (SOBRAL E GIACOMELLI, 2016, p. 1092).

Esse movimento se faz de maneira dialógica (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017), compreendendo que todo enunciado é uma estrela dentro de uma constelação, isso porque esse elemento se caracteriza por seu caráter axiológico, cultural e sócio-histórico. Portanto, acreditamos que a ADD serve como ferramenta para analisar as questões do VU, permitindo uma interpretação dialógica a partir dos enunciados linguísticos e discursivos, entendendo que a ausência ou a presença do letramento racial crítico corrobora para a cativação de determinados posicionamentos socioideológicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esta análise, foram observadas as questões de Língua portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa referentes às primeiras e segundas fases dos anos 2018 à 2020 do VU.⁶ Dessa forma, foram feitas as leituras de 66 questões e para escolher o *corpus*, utilizamos os seguintes critérios: questões com textos literários e questões que trabalhassem diretamente uma abordagem racial. É importante dizer que há uma questão na primeira fase de 2019 que aborda exatamente o conceito de letramento racial, no entanto, por apresentar um texto do domínio jornalístico e não do domínio literário, nós optamos por descartar. Assim, levando-se em consideração as 66 questões e os critérios de recorte, destacamos a seguir 3 questões que se encaixam na proposta.

Em 2018, na primeira fase, a questão número 11 traz o poema “Olá! Negro”, de Jorge de Lima⁷. Abaixo, segue o enunciado que o acompanha:

Considerando o livro *Poemas negros* como um todo e a poética de Jorge de Lima, é correto afirmar que o último verso citado:

- A) manifesta o desprezo do negro pela situação decadente da cultura do branco.
- B) realiza a aproximação entre a alegria do negro e uma ideia de futuro.
- C) remete à vingança do negro contra a violência a que foi submetido pelo branco.

⁶ Segue o link para acessar as provas completas com os comentários da Comvest: <https://www.comvest.unicamp.br/vestibulares-antiores/1a-fase-2a-fase-comentadas/>.

⁷ Segue o link para visualizar os poemas do autor Jorge de Lima: http://www.ep.com.br/livros_vest/poemas_jorge_de_lima.pdf.

D) funciona como um lamento, já que o nascer do dia não traz justiça social. (COMVEST, 2018, p. 19-20).

Segundo a Comvest (Comissão Permanente para os Vestibulares), inicialmente a questão apresentava alto nível de dificuldade, uma vez que os poemas presentes nesse livro apresentariam camadas profundas de interpretação. Apesar disso, 55,06% dos candidatos conseguiram acertar no gabarito ‘b’, o que caracterizou como dificuldade média. Nota-se, ainda, que 27,16% dos vestibulandos optaram pela alternativa ‘d’, de acordo com a Comvest, a hipótese que melhor responde a esse fato é que a leitura feita acerca da temática racial nesse poema possa ter sido superficial, tendo em vista que em uma leitura ligeira é possível associar o lamento do poeta ao lugar de consciência crítica, como se o objetivo primeiro do autor fosse a militância.

Entretanto, essa questão vai além, pois representa a visão do negro e, em alguma medida, seu papel nos meandros do locus cultural. O poema carrega o potencial de representar um mundo perspectivado pelo negro e corrobora com a função educadora do letramento racial crítico, pois, de acordo com Ferreira (2014), essa prática pedagógica precisa ser feita unindo negros e brancos. Além disso, a ideia de esperança trazida nos últimos versos do poema é percebida na oposição da alegria ao tédio, reforçando a possibilidade da vida no lugar de morte.

É interessante mencionar que tanto Jorge de Lima como Antônio Gedeão, que aparece mais a frente, eram autores brancos, o que evidencia um lugar de enunciação específico de alguém que não vivenciou as experiências de uma pessoa negra em sociedade. A banca poderia ter selecionado poetas brasileiros negros que versam sobre o tema, no entanto, nas únicas questões que trabalham a questão racial na literatura, preferiu-se autores brancos para falar sobre a realidade da pessoa negra.

Na sequência, a questão 5, na segunda fase de 2018, novamente traz um poema do Jorge de Lima, presente nos Cadernos Negros, intitulado “Democracia”. Abaixo, segue-se o enunciado que o acompanha:

Na “Nota preliminar” escrita para a primeira edição do livro Poemas negros, de Jorge de Lima, o antropólogo Gilberto Freyre afirma que, graças à “interpretação de culturas, entre nós tão livre”, e graças ao “cruzamento de raças”, “o Brasil vai-se adoçando numa das comunidades mais genuinamente democráticas e cristãs do nosso tempo”. Com base no poema “Democracia”, responda às questões que se seguem.

A) A ideia de “adoçamento” social está presente tanto no poema de Jorge de Lima quanto no texto de Gilberto Freyre. Aponte dois episódios da

formação do poeta, referidos no poema, que exemplificam essa interpretação. Justifique sua escolha.

- B) Considerando elementos da composição do poema, explique de que maneira a ideia de “democracia”, presente no título, manifesta-se no texto. (COMVEST, 2018, p. 10)

Em primeira instância, é observável o caráter dissertativo da questão. Foi verificado também que ela se categoriza como de dificuldade média, porém, apenas 22,4% dos candidatos conseguiram êxito total. Em segunda instância, é importante dizer que o poema e as perguntas que o acompanham não tratam especificamente da negritude, pois, exige-se uma interpretação de cunho antropológico que abarque uma associação entre o título “democracia” com os elementos compositivos do poema, sobretudo, na letra “B”. Assim, embora, não fale diretamente de negritude, o poema discorre sobre a formação cultural e racial do Brasil, de maneira que desconstrói as hierarquias entre branco, negro e indígena. Essa noção é captada pela própria organização do poema ausente de hierarquia e pelo amálgama dos elementos religiosos e linguísticos que o compõe. A importância dessa reflexão vai ao encontro das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, tendo em vista que a princípio busca igualar as contribuições étnicas das três raças, afirmando a necessidade da igualdade racial.

Na letra “A”, há uma relação do poema com a visão social de Gilberto Freyre, percebida principalmente pela palavra “adoçamento”. O que pode ser problematizado à medida que, como defende Gomes (2005), essa relação harmônica entre as raças mascara os problemas enfrentados pelo negro e pelo indígena no Brasil, o que sustenta o racismo velado e estrutural. Embora essa visão defendida por Freyre possa ser compreendida como um avanço em seu momento de divulgação, autores mais recentes, no entanto, entendem como um mito essa democracia racial, reforçando a necessidade de superação desse falseamento. Portanto, é necessário afirmar que essa visão mais tradicional e, por vezes, hegemônica no imaginário social, precisa ser problematizada e a questão “A” não alcança esse debate.

Por fim, em 2019, na primeira fase, a questão 16 apresenta o poema “Lágrima de preta”, do poeta António Gedeão⁸. Abaixo, segue o enunciado que o acompanha:

Os versos anteriores articulam as linguagens literária e científica com questões de ordem ética e política. Considerando o contexto de produção e recepção de

⁸ Segue link para visualizar o poema “Lágrima de preta”, do poeta António Gedeão: <http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v122.txt>.

“Lágrima de Preta” (anos 1960 e 1970, em Portugal), o propósito artístico desse poema é

a) inadequado quanto à análise social, ao refutar que haja racismo e preconceito na sociedade, e incorreto no aspecto científico, ao descrever as propriedades químicas de uma lágrima.

b) inadequado quanto à análise social, ao refutar a existência de racismo e preconceito na sociedade, mas correto no aspecto científico, ao descrever as propriedades químicas de uma lágrima.

c) pertinente quanto à análise social, ao registrar o racismo e o preconceito na sociedade, e correto no aspecto científico, ao descrever as propriedades químicas de uma lágrima.

d) pertinente quanto à análise social, ao registrar o preconceito e o racismo na sociedade, mas incorreto no aspecto científico, ao descrever as propriedades químicas de uma lágrima. (COMVEST, 2019, p. 23).

Em primeiro lugar, é interessante notar a interdisciplinaridade com o conteúdo de Química. Além disso, tendo por gabarito letra “c”, 70,52% dos candidatos acertaram, o que descreve essa questão como sendo fácil. É verificável a intenção de levar o estudante a perceber que, mesmo depois de 60 anos de publicação do poema, o racismo e a desigualdade ainda permanecem no cenário atual. Embora não seja possível afirmar que a questão se aprofunde na reflexão sobre o que faz o racismo ser ainda presente, pelo menos, levanta uma pauta relevante, contribuindo para o entendimento de que algo precisa ser mudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos apontamentos anteriores, é possível dizer que se confirma a hipótese de que o VU tem se ampliado para debater uma diversidade de temas por meio da literatura, inclusive, o letramento racial crítico. Essas discussões têm coexistido com formas mais tradicionais, e em alguma medida, também importantes de se trabalhar o texto literário, como, por exemplo, análise formal de poemas. Ainda sim, esses elementos contribuem para relação forma/conteúdo dos poemas apresentados.

É perceptível, também, que apesar de existir um trabalho com as questões raciais, estas não ocupam lugar de prioridade ao decorrer das provas. Em 2020, não foram encontradas questões que abordassem essa temática. Além disso, das 66 questões, apenas 3 traziam o letramento racial através da literatura. Por fim, percebemos também que quando o letramento racial aparecia era, majoritariamente, mostrando que existe racismo, o que é necessário para um primeiro passo. No entanto, mesmo reconhecendo a natureza avaliativa e classificatória de um exame vestibular, acreditamos que é preciso avançar,

abrindo espaços para que os estudantes reflitam sobre como se estrutura o racismo na sociedade e sobre as estratégias de como combatê-lo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A. de; SILVA, M. R. L. O ensino de literaturas na linguística aplicada brasileira. *Raído*, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 163 – 189, set/dez 2020.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. - São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1): 185-201, 2004.
- FERREIRA, Aparecida J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores e línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out., 2014.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Atual, 2002 [1933].
- GALVÃO, Beatriz C. M.; NEVES, Cynthia A. B. A prova de literatura do vestibular UNICAMP: tradição e ruptura. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, Campinas, SP, n. 27, p. 1, out. 2019.
- GOMES, Nilma L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Towards a critical race theory of education. *Teachers College Record*, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.
- REIS, Gianne C. O estado da arte: a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. *Em tese*, Florianópolis, v. 16, n.1, p. 196-213, jan./ jun., 2019.
- ROJO. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253- 276.
- SCARAMUCCI, Matilde V.R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. *Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. Domínios de lingu@gem*, v. 10, n. 3, 2016.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.