OLHARES
REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

CLUBE DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL NAS LICENCIATURAS

CLUB DE LECTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPORTANCIA DEL LETRAMIENTO RACIAL EN LAS LICENCIATURAS

READING CLUB IN HIGHER EDUCATION: IMPORTANCE OF RACIAL LITERACY IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS

https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.22152

Cleonis Viater Figueira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal de Alagoas
cleonis@utfpr.edu.br

Juliana Roberta Theodoro de Lima
Universidade Federal de Alagoas
juliana.lima@im.ufal.br

Simone Raquel Casarin Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
simone.casarin@ifsc.edu.br

Resumo: Este artigo analisa o impacto de um clube de leitura com enfoque antirracista na formação inicial de futuros professores no ensino superior brasileiro. O problema de pesquisa consistiu em compreender de que forma a participação nesse espaço de diálogo contribui para o letramento racial de graduandos, considerando sua futura atuação na educação básica. O objetivo geral foi promover a reflexão crítica sobre identidade racial, representatividade e práticas antirracistas por meio da leitura compartilhada de uma obra infantil que aborda a expressão "cor da pele" e suas implicações simbólicas. Participaram 12 estudantes de uma universidade pública, com idades entre 18 e 45 anos, autodeclarados brancos, pardos e negros, majoritariamente de cursos de licenciatura. A metodologia, qualitativa participativa, utilizou entrevistas semiestruturadas aplicadas após dois encontros síncronos do clube de leitura. Os dados foram submetidos a um protocolo integrado de análise de conteúdo e análise de discurso de linha francesa, com a proposição de três critérios analíticos originais: relevância discursiva e de conteúdo, interrupção do silenciamento e densidade dialógica transformadora. Os principais resultados indicaram cinco categorias empíricas: desnaturalização do racismo cotidiano; ressignificação de afetos e memórias raciais; reconhecimento do racismo estrutural nas práticas

universitárias; proposição de estratégias pedagógicas antirracistas para a educação básica; e a avaliação do clube de leitura como espaço de produção de letramento racial. Conclui-se que clubes de leitura constituem espaços formativos potentes para a implementação da Lei 10.639/2003 no ensino superior, fomentando o letramento racial crítico de futuros professores e, por extensão, impactando a educação básica.

Palavras-chave: Clube de leitura. Letramento racial. Análise integrada de conteúdo e discurso.

Resumen: Este artículo analiza el impacto de un club de lectura con enfoque antirracista en la formación inicial de futuros profesores en la educación superior brasileña. El problema de investigación consistió en comprender de qué forma la participación en este espacio de diálogo contribuye al letramiento racial de estudiantes universitarios, considerando su futura actuación en la educación básica. El objetivo general fue promover la reflexión crítica sobre identidad racial, representatividad y prácticas antirracistas por medio de la lectura compartida de una obra infantil que aborda la expresión "color de piel" y sus implicaciones simbólicas. Participaron 12 estudiantes de una universidad pública, con edades entre 18 y 45 años, autodeclarados blancos, pardos y negros, mayoritariamente de carreras de licenciatura. La metodología, cualitativa participativa, utilizó entrevistas semiestructuradas aplicadas después de dos encuentros sincrónicos del club de lectura. Los datos fueron sometidos a un protocolo integrado de análisis de contenido y análisis del discurso de línea francesa, con la proposición de tres criterios analíticos originales: relevancia discursiva y de contenido, interrupción del silenciamiento y densidad dialógica transformadora. Los principales resultados indicaron cinco categorías empíricas: desnaturalización del racismo cotidiano; resignificación de afectos y memorias raciales; reconocimiento del racismo estructural en las prácticas universitarias; proposición de estrategias pedagógicas antirracistas para la educación básica; y la evaluación del club de lectura como espacio de producción de letramiento racial. Se concluye que los clubes de lectura constituyen espacios formativos potentes para la implementación de la Ley 10.639/2003 en la educación superior, fomentando el letramiento racial crítico de futuros profesores y, por extensión, impactando la educación básica.

Palabras clave: Club de lectura. Letramiento racial. Análisis integrado de contenido y discurso.

Abstract: This article analyzes the impact of an anti-racist reading club in the initial training of future teachers in Brazilian higher education. The research problem consisted of understanding how participation in this dialogue space contributes to the racial literacy of undergraduate students, considering their future work in basic education. The general objective was to promote critical reflection on racial identity, representativeness, and anti-racist practices through the shared reading of a children's book that addresses the expression "skin color" and its symbolic implications. Twelve students from a public university participated, aged between 18 and 45 years, self-declared as white, mixed-race, and black, mostly from teacher education programs. The methodology, qualitative and participatory, used semi-structured interviews applied after two synchronous meetings of the reading club. Data were submitted to an integrated protocol of content analysis and French discourse analysis, with the proposition of three original analytical criteria: discursive and content relevance, interruption of silencing, and transformative dialogical density. The main results indicated five empirical categories: denaturalization of everyday racism; resignification of affects and racial memories; recognition of structural racism in university practices; proposition of anti-racist pedagogical strategies for basic education; and the evaluation of the reading club as a space for producing racial literacy. It is concluded that reading clubs constitute powerful formative spaces for the implementation of Law 10.639/2003 in higher education, fostering critical racial literacy in future teachers and, by extension, impacting basic education.

Keywords: Reading club. Racial literacy. Integrated content and discourse analysis.

Introdução

O ensino superior brasileiro, embora tenha ampliado o acesso por meio de políticas de ações afirmativas, ainda reproduz práticas e discursos que contribuem para a naturalização do racismo estrutural, sobretudo nos cursos de formação de professores. Souza Filho e Martins (2022) evidenciam que as percepções sobre políticas de ações afirmativas como as cotas raciais ainda são marcadas por ambiguidades e resistências, especialmente entre docentes, que frequentemente expressam visões influenciadas pelo mito da democracia racial, o que aponta para a necessidade de ampliar a conscientização sobre o tema para garantir a permanência e o sucesso de estudantes negros.

No âmbito da formação de professores e de outros profissionais da educação, a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, encontra resistências, silenciamentos e abordagens pontuais, muitas vezes restritas ao mês de novembro (Munanga, 1999). Mais de duas décadas após sua promulgação, a lei ainda é aplicada de maneira fragmentada, quando não ignorada, o que revela a urgência de dispositivos formativos que efetivamente promovam o letramento racial de futuros educadores. Menezes e Pio (2025) constatam que a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda é comprometida pela falta de formação específica dos professores, pela insuficiência de materiais didáticos e pelo apoio institucional limitado, fatores que frequentemente restringem a abordagem a datas comemorativas e geram resistências na comunidade escolar.

Nesse contexto, os clubes de leitura vêm sendo reconhecidos como dispositivos pedagógicos dialógicos capazes de promover o letramento racial, entendido como a capacidade de identificar, nomear e intervir em situações de racismo (Gonzalez, 2020; Almeida et al., 2025; Leonardi; Faustino, 2025). Diferentemente de abordagens exclusivamente informativas ou pontuais, o clube de leitura cria um espaço sustentado de troca, escuta e ressignificação, no qual os participantes não apenas acessam conteúdos, mas transformam suas posições discursivas sobre raça e educação. Conforme evidenciado por Garajau et al. (2026), o letramento racial, quando articulado ao uso crítico das tecnologias digitais, favorece o protagonismo discente, a valorização das identidades negras e a integração entre diferentes formas de letramento no cotidiano escolar, embora sua efetivação ainda seja limitada pela inserção fragmentada das políticas educacionais e pela formação docente insuficiente.

A presente pesquisa, aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), investigou o impacto de um clube de leitura com enfoque antirracista voltado exclusivamente a graduandos do ensino superior de uma universidade pública brasileira, com especial atenção aos estudantes de

licenciatura (futuros professores da educação básica). O objetivo geral foi analisar de que forma a participação nesse clube, tendo como disparador a obra A Cor de Coraline (Rampazo, 2018), contribui para o letramento racial, a percepção do racismo simbólico e a proposição de práticas antirracistas por parte desses futuros profissionais, considerando sua futura atuação na educação básica.

Diferentemente de abordagens que focam apenas o conteúdo literário ou os efeitos imediatos da leitura, este artigo privilegia o processo formativo e as condições de produção discursiva no ambiente universitário, ancorando-se na articulação entre Técnicas de Pesquisa Qualitativa (Flick, 2008; Gibbs; Flick, 2009), Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2025) e Análise de Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1983; Orlandi, 2020; Medeiros, 2016; Piovezani; Sargentini, 2011; Costa, 2026).

Essa articulação metodológica permitiu ir além da descrição temática para capturar transformações discursivas, rupturas de silenciamento e movimentos de posição-sujeito desencadeados pelo dispositivo.

Como contribuição metodológica original, o estudo propõe e operacionaliza três critérios inéditos, desenvolvidos especificamente para esta pesquisa:

1. Relevância discursivo-conteudística (CRDC): avalia a potência transformadora de enunciados raros que rompem com formações discursivas hegemônicas;

2. Interrupção do silenciamento (CIS): identifica momentos em que temas sistematicamente não ditos emergem e se propagam no discurso coletivo;

3. Densidade dialógica transformadora (DDT): mede mudanças de conteúdo e deslocamentos de posição-sujeito vinculados a eventos discursivos específicos.

Os resultados estão organizados em cinco categorias empíricas, com a aplicação explícita dos critérios a excertos anonimizados das falas dos universitários. A discussão articula os achados à literatura sobre letramento racial (Gonzalez, 2020; Almeida et al., 2025) e educação antirracista no ensino superior (Munanga, 1999), evidenciando como o clube de leitura atuou na desnaturalização de expressões racistas, na ruptura de silenciamentos institucionais e na proposição de ações pedagógicas concretas voltadas à educação básica.

Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo, destacam o potencial do dispositivo para a implementação da Lei 10.639/2003 nas universidades, especialmente na formação inicial de professores, e apontam direções para pesquisas futuras, incluindo a replicabilidade dos critérios analíticos propostos em outros contextos dialógicos e níveis de ensino.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter participativo e interseccional, que investigou o impacto de um clube de leitura com enfoque antirracista na formação de estudantes do ensino superior, com especial atenção aos futuros professores da educação básica. A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade os processos de significação e as transformações discursivas dos participantes (Flick, 2008). O caráter participativo decorre da configuração do clube de leitura como espaço dialógico, no qual os participantes atuaram como agentes ativos na construção de sentidos sobre raça, identidade e educação antirracista. A interseccionalidade orientou a análise para considerar como diferentes marcadores sociais (raça, gênero, idade e posição no campo educacional) se articulam nas falas e experiências relatadas (Gonzalez, 2020).

O referencial teórico-analítico foi composto por duas tradições complementares: a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) e Franco (2025), e a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, fundamentada em Pêcheux (1983) e Orlandi (2020). A escolha por essa articulação deve-se ao fato de que a AC oferece procedimentos para descrever o que é dito (frequências, temas, categorias), enquanto a AD permite interpretar como se diz, por que se diz e o que não se diz, considerando as condições de produção, as formações discursivas e os silenciamentos. A articulação entre ambas não foi justaposta, mas integrada, resultando na proposição de três critérios inéditos (CRDC, CIS e DDT), descritos na seção Construção do Protocolo Integrado AC/AD.

A pesquisa foi realizada entre novembro de 2025 e fevereiro de 2026, em uma universidade pública federal da região Sul do Brasil. O clube de leitura foi divulgado por meio de redes sociais e listas de e-mail. Inscreveram-se voluntariamente 12 estudantes maiores de 18 anos, que constituíram a amostra por conveniência.

Para assegurar o anonimato, todos os nomes próprios, telefones, e-mails e vínculos institucionais específicos foram removidos e substituídos por códigos alfanuméricos (P1 a P12). As idades exatas foram substituídas por faixas etárias. A autodeclaração racial foi mantida como variável analítica, mas sem qualquer identificação individual. Os dados foram armazenados em ambiente seguro, com acesso restrito às pesquisadoras, e serão mantidos por cinco anos, conforme determina a Resolução CNS 466/2012 (Brasil, 2012) e a Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018).

A composição sociodemográfica dos participantes foi a seguinte: 8 brancos (66,7%), 3 pardos (25%) e 1 negro (8,3%); faixas etárias: 18-25 anos (5

participantes), 26-35 anos (4 participantes), 36-45 anos (3 participantes); cursos de origem: licenciaturas em Matemática, Pedagogia e áreas afins, além de um participante do curso de Ciências Contábeis.

Os dados foram gerados a partir de três fontes interligadas: (1) Leitura individual da obra A Cor de Coraline (Rampazo, 2018); (2) Dois encontros síncronos mediados, com duração média de 90 minutos cada, por videoconferência, nos quais as mediadoras conduziram rodas de conversa a partir de perguntas disparadoras; (3) Entrevistas semiestruturadas individuais, autoaplicadas por meio de um formulário online com 12 perguntas abertas, que geraram um corpus textual de aproximadamente 4.500 palavras. O tratamento dos dados seguiu o Protocolo Integrado AC/AD, que resultou na proposição e aplicação dos três critérios inéditos (CRDC, CIS e DDT) às cinco categorias empíricas finais.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob Parecer nº 7.832.441 e CAAE: 91784125.1.0000.0177. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os procedimentos atenderam às diretrizes da Resolução CNS 466/2012 e da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD 13.709/2018).

Construção do Protocolo Integrado AC/AD

A abordagem metodológica deste estudo não se limitou a aplicar sequencialmente a AC e AD. Em vez disso, desenvolveu-se um protocolo integrado no qual os procedimentos da AC foram sistematicamente orientados por conceitos da AD, e as categorias empíricas emergentes foram, então, submetidas a critérios analíticos que combinam ambas as tradições.

Esse movimento metodológico resultou na proposição de três critérios: CRDC (Critério de Relevância Discursivo-Conteudística), CIS (Critério de Interrupção do Silenciamento) e DDT (Densidade Dialógica Transformadora), que são, simultaneamente, operacionalizações de conceitos discursivos e instrumentos de codificação temática.

A pré-análise seguiu os passos clássicos de Bardin: leitura flutuante, constituição do corpus (as 12 entrevistas), formulação de hipóteses e indicadores. No entanto, essa etapa foi enriquecida por dois conceitos da AD:

1. Condições de produção (Pêcheux, 1983): antes de codificar qualquer conteúdo, as pesquisadoras mapearam o contexto enunciativo, o clube de leitura como dispositivo dialógico, a universidade como espaço institucional, a autodeclaração racial dos participantes, a mediação das pesquisadoras. Esse mapeamento orientou a seleção das unidades de contexto: não se considerou

cada resposta isoladamente, mas cada enunciado como parte de uma troca discursiva situada.

2. Formação imaginária (Orlandi, 2020): as pesquisadoras explicitaram suas próprias posições (docentes universitárias, engajadas na educação antirracista) e as imagens que os participantes podiam ter delas. Isso permitiu antecipar possíveis efeitos de silenciamento ou superexposição durante a coleta, e ajustar as perguntas da entrevista para minimizar respostas socialmente desejáveis.

Com base nesse duplo olhar, a pré-análise gerou um plano de codificação provisório que já continha não apenas temas esperados (por exemplo, crítica à expressão cor da pele), mas também marcas discursivas a serem observadas, como por exemplo: hesitações, ênfases, repetições, modalizadores.

A codificação foi realizada por duas pesquisadoras independentes, com auxílio de uma planilha eletrônica. Foram definidas unidades de registro temáticas (conteúdos explícitos) e unidades de registro discursivas (marcas formais indicadoras de posição-sujeito, silenciamento ou ruptura). Assim, cada resposta foi codificada simultaneamente sob duas chaves.

Esse duplo registro permitiu que, na fase de categorização, as categorias empíricas emergissem não apenas da frequência temática, mas também da densidade discursiva, ou seja, da presença de marcas que indicavam tomada de posição, conflito ou ruptura.

Por exemplo, o enunciado do participante P2 (“enfrentar o racismo frente a frente”) foi codificado tematicamente como “racismo na universidade” e discursivamente como “ênfase por repetição” e “marcador de primeira pessoa do singular como agente”. Essa dupla codificação foi fundamental para a proposição dos critérios.

A partir da codificação dupla, as 15 subcategorias iniciais foram consolidadas em 5 categorias empíricas finais. No entanto, o passo analítico mais relevante foi a construção de critérios que articulam as duas chaves (temática e discursiva) em um mesmo eixo avaliativo.

Cada um dos três critérios inéditos foi desenvolvido para responder a uma pergunta específica que uma abordagem isolada não responderia:

1. CRDC: “Um tema raro (AC) é também um tema que rompe com uma formação discursiva hegemônica (AD)?” → O critério foi construído combinando: (AC) Frequência baixa ou única no corpus. (AD) Identificação de contradição a um discurso dominante (por exemplo: meritocracia, democracia racial). → Operacionalização: atribui-se CRDC alto quando ambos os componentes estão presentes.

2. CIS: “Um tema marginal (AC) é acompanhado de marcas de hesitação/ênfase (AD) e, após sua emergência, produz eco em outros participantes?” →

Construção: (AC) Detecção de tema ausente ou com ocorrência muito baixa. (AD) Busca por índices de interrupção do silêncio (por exemplo: “nunca falei isso”, “frente a frente”, pausas escritas como reticências). → Operacionalização: o CIS é confirmado se, além das marcas discursivas, houver propagação do tema no discurso subsequente de outros participantes (verificação interdiscursiva).

3. DDT: “Há mudança de conteúdo (AC) entre dois momentos e, simultaneamente, deslocamento de posição-sujeito (AD)?” → Construção: (AC) Comparação de conteúdos antes/depois de um evento discursivo (por exemplo: antes da leitura versus depois da leitura; fala de um participante que influencia outro). (AD) Identificação de mudança nos marcadores de posição-sujeito (ex.: passagem do “nunca pensei nisso” para “agora me sinto responsável por educar”). → Operacionalização: o DDT é alto quando a mudança é detectada por ambas as análises e pode ser atribuída a um evento discursivo específico (ex.: a leitura do livro, a fala de um participante, uma pergunta da mediadora).

Para garantir a confiabilidade do protocolo, as três etapas foram realizadas de forma iterativa e cega: duas pesquisadoras aplicaram os critérios a uma amostra de 30% do corpus (selecionada aleatoriamente).

Os casos de discordância foram discutidos e levaram a pequenos ajustes nas definições operacionais dos critérios (por exemplo: explicitar o que conta como “marca de ênfase”, tais como: repetição de palavras, uso de itálico no escrito, exclamações, advérbios intensificadores). Após o consenso, o protocolo foi aplicado ao corpus integral.

Quadro 1 - Comparativo entre Análise de Conteúdo, Análise do Discurso e Protocolo Integrado AC/AD.

Dimensão	**Análise de Conteúdo**	**Análise do Discurso**	**Protocolo Integrado AC/AD**
Unidade de análise	Tema (conteúdo manifesto)	Enunciado (com condições de produção)	Unidade temática + marcadores discursivos
Critério de relevância	Frequência, novidade temática	Posição-sujeito, formação discursiva	CRDC (combina frequência e ruptura discursiva)
Tratamento do silêncio	Ausência de tema (dado faltante)	Silenciamento estrutural (não-dito constitutivo)	CIS (quando o silêncio é interrompido e propagado)
Avaliação de mudança	Comparação de conteúdos antes/depois	Deslocamento de posição-sujeito	DDT (mudança de conteúdo + deslocamento de posição, vinculados a evento)
Produto analítico	Categorias temáticas, frequências	Descrição de formações discursivas, efeitos de sentido	Categorias temáticas + análise da potência transformadora e da dinâmica dialógica

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os três critérios foram desenvolvidos a partir da necessidade de integrar a descrição temática (AC) com a interpretação das condições de produção e dos efeitos de sentido (AD). Eles não se encontram na literatura padrão de Bardin nem de Pêcheux/Orlandi, constituindo, portanto, uma proposição metodológica original deste estudo. A saber:

1. CRDC: Avalia a potência transformadora de um enunciado que, simultaneamente, introduz conteúdo inédito no corpus (AC) e rompe com uma formação discursiva hegemônica (AD). Para operacionalizá-lo: (a) identifica-se um tema que aparece em apenas um ou dois participantes; (b) verifica-se se esse tema contradiz um discurso dominante (por exemplo: meritocracia, neutralidade racial); (c) classifica-se como “alta relevância” se ambas as condições forem satisfeitas. O CRDC foi aplicado, por exemplo, ao enunciado de um participante branco que explicitou seu privilégio racial, tema ausente nos demais relatos e rompedor da formação discursiva da “cegueira racial”.

2. CIS: Identifica momentos em que um tema sistematicamente não dito (silêncio institucional ou interdiscursivo) é rompido, e essa ruptura se propaga discursivamente. A operacionalização envolve: (a) detectar um tema marginal ou ausente no corpus; (b) buscar marcas linguístico-discursivas de hesitação, ênfase ou correção (por exemplo: “nunca tinha falado isso antes”, “frente a frente”); (c) verificar se, após a emergência desse tema, outros participantes passam a abordá-lo (efeito-eco). O CIS foi aplicado à fala de uma participante negra que relatou racismo sofrido na universidade; após sua fala, participantes brancos também relataram situações testemunhadas, indicando ruptura do silêncio coletivo.

3. DDT: Mede em que medida um enunciado ou uma troca enunciativa produz mudança efetiva no conteúdo e na posição-sujeito dos participantes ao longo do tempo. Para operacionalizá-lo: (a) compara-se o conteúdo de um mesmo participante ou de participantes diferentes antes e depois de um evento discursivo (a leitura do livro, uma fala específica, uma intervenção da mediadora); (b) identifica-se deslocamento de posição-sujeito (por exemplo: “alguém que nunca pensou sobre raça” para “alguém que se sente responsável por educar os outros”); (c) atribui-se DDT alto quando ambos os critérios (mudança de conteúdo e mudança de posição) são observados e podem ser vinculados a um evento discursivo específico. O DDT foi aplicado, por exemplo, à mudança de expectativa de um participante sobre a reação do menino negro na história (de “esperava exclusão” para “surpresa com a aceitação”).

Esses três critérios foram aplicados a todos os enunciados que compõem as cinco categorias empíricas. Os resultados apresentados no artigo destacam apenas os trechos com maior pontuação em cada critério, garantindo a densidade analítica sem sobrecarregar o texto com exemplos repetitivos.

Construção e Seleção das Categorias Empíricas

A definição das categorias empíricas que organizam os resultados deste estudo seguiu um processo sistemático e iterativo, apoiado nos referenciais da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e da Análise de Discurso (Pêcheux, 1983; Orlandi, 2020) como filtros de relevância e consistência. O processo foi conduzido em cinco etapas, descritas a seguir:

1. Codificação aberta e identificação de unidades de registro (AC);
2. Agrupamento em subcategorias temáticas (AC);
3. Análise discursiva para refinar o agrupamento (AD);
4. Aplicação dos critérios inéditos (CRDC, CIS, DDT) como filtros de seleção;
5. Validação e nomeação final das categorias.

Etapa 1. Codificação aberta e identificação de unidades de registro (AC). Inicialmente, as 12 entrevistas semiestruturadas foram submetidas a uma leitura flutuante (Bardin, 2011), na qual as pesquisadoras registraram impressões gerais e marcaram trechos de interesse.

Em seguida, realizou-se a codificação aberta: cada resposta foi recortada em unidades de registro, frases ou parágrafos que expressavam uma ideia, sentimento, opinião ou relato.

Foram identificadas 187 unidades de registro iniciais, abrangendo desde percepções sobre a obra até proposições pedagógicas. Cada unidade recebeu um código temático provisório (ex.: “crítica à expressão cor da pele”, “alívio diante da reação do menino”, “relato de racismo na universidade”, “sugestão de paleta de cores”).

Etapa 2. Agrupamento em subcategorias temáticas (AC). As 187 unidades de registro foram, então, agrupadas por similaridade semântica, originando 15 subcategorias temáticas, exemplificadas no Quadro 2.

Essas 15 subcategorias foram organizadas em uma planilha, com indicação de frequência (quantos participantes mencionaram cada uma) e distribuição por autodeclaração racial e faixa etária.

Quadro 2 - Subcategorias iniciais e com exemplos de falas dos participantes.

Subcategoria	Participantes que mencionaram (exemplos de falas)
1. Crítica à expressão “cor da pele”	P2: “Hoje me considero letrada racialmente e problematizo sempre esta questão.” P4: “Na infância usávamos sem perceber os aspectos racistas.” P11: “Já havia usado, mas depois da leitura não uso mais.”
2. Reconhecimento do privilégio branco	P4: “A cor da minha pele me permitiu acessos, oportunidades melhores de emprego e renda.” P10: “Sim, do privilégio de ser reconhecida na cor da pele.”
3. Sentimento de alívio	P4: “Pensei que ele ficaria confuso, mas aceitou alegre.” P5: “Alívio, pelo fato de o menino não ter estranhado.”
4. Sentimento de tristeza/ nostalgia	P7: “Tristeza.” P10: “Nostalgia e tristeza.” P1: “Lembrar da minha infância, do lápis cor da pele.”
5. Sentimento de reflexão	P2: “Reflexivo.” P3: “Reflexão e crítica.” P8: “Reflexão, uma forma acessível de abrir uma conversa.”
6. Relato de racismo sofrido/ testemunhado	P2: “Enfrentar o racismo frente a frente pra defender alunos e a mim mesma.” P2: “Alunos brancos tinham vergonha de brincar com crianças negras.”
7. Relato de racismo na universidade	P2: “Muitas vezes tive que resolver embates e enfrentar o racismo.” P9: “Nunca presenciei episódio direto na UTFPR.”
8. Sugestão de paleta de cores	P11: “Dinâmicas de auto reconhecimento e respeito racial a partir de comparações de paletas de cores.”
9. Sugestão de teatro/ encenação	P4: “Teatro, encenação, coisas mais físicas e práticas.”
10. Sugestão de cartilhas/ materiais educativos	P4: “Produzir materiais educativos, como cartilhas, carta informativa.”
11. Sugestão de diálogo contínuo (não apenas em novembro)	P2: “O ano todo precisamos debater sobre isso. Não apenas em novembro.” P9: “A escola não esperar ‘dar problema’ para falar disso.”
12. Sugestão de formação docente	P2: “É necessário formar profissionais da educação que abracem a ideia.” P11: “Precisa de muita conscientização, formação, leitura e aplicação fora da teoria.”
13. Avaliação do clube como formador	P4: “Só letrando nossa sociedade desde criança será possível eliminar os estigmas.” P6: “Incentivem a leitura com foco no anti-preconceito.”
14. Mudança de expectativa sobre personagem	P4: “Eu pensei que ele ficaria confuso, mas pelo contrário, ele aceita alegre.” P3: “A reação do menino... sair um pouco do livro.”
15. Menção à ilustração/lápis marrom	P1: “O fato sobre realmente se referenciar uma cor de lápis a uma cor de pele.” P5: “A percepção do que é lápis cor da pele.”

Fonte: Elaborado pelas autoras

Etapa 3. Análise discursiva para refinar o agrupamento (AD). Sobre as 15 subcategorias, aplicou-se um olhar discursivo (Pêcheux, 1983; Orlandi, 2020). Isso significou não apenas ver o que foi dito, mas também como foi dito e o que estava pressuposto ou silenciado. Para cada subcategoria, as pesquisadoras buscaram:

1. Marcas de posição-sujeito: o participante fala como “alguém que nunca pensou sobre raça”, “alguém que já sofreu racismo”, “alguém que se sente responsável por educar”?

2. Formações discursivas subjacentes: o enunciado reproduz ou rompe com discursos hegemônicos (por exemplo: meritocracia, democracia racial, neutralidade escolar)?

3. Silenciamentos e rupturas: o tema era sistematicamente não dito no corpus? Há marcas de hesitação ou ênfase que indicam interrupção do silêncio?

Essa análise discursiva levou a reagrupamentos e, em alguns casos, à fusão ou eliminação de subcategorias. Por exemplo:

1. Duas subcategorias distintas, “crítica à expressão cor da pele” e “reconhecimento do privilégio branco”, foram fundidas em uma única categoria mais ampla (desnaturalização do racismo cotidiano), pois a análise discursiva revelou que ambas expressavam o mesmo movimento de ruptura com a formação discursiva da neutralidade racial.

2. Uma subcategoria inicial, “menção ao lápis marrom”, foi eliminada por ter baixa densidade discursiva (apenas uma ocorrência, sem marcas de ênfase ou ruptura).

Ao final dessa etapa, as 15 subcategorias foram consolidadas em 7 categorias provisórias.

Etapa 4. Aplicação dos critérios inéditos (CRDC, CIS, DDT) como filtros de seleção. Para decidir quais das 7 categorias provisórias seriam mantidas como categorias finais (e quais seriam fundidas ou descartadas), aplicaram-se os critérios do Protocolo Integrado AC/AD, que funcionaram como filtros de relevância analítica.

Quadro 3 - Categorias provisórias (após análise discursiva).

Categoria provisória	Subcategorias agrupadas no Quadro 2	Exemplo de fala representativa
A. Desnaturalização do racismo cotidiano	1+2	P4: “A cor da minha pele me permitiu acessos, oportunidades melhores de emprego e renda.”
B. Afetos e memórias raciais	3+4+5	P10: “Nostalgia e tristeza. Lembrar da minha infância, do lápis cor da pele.”
C. Reconhecimento do racismo estrutural	6+7	P2: “Enfrentar o racismo frente a frente pra defender alunos e a mim mesma.”
D. Propostas pedagógicas - materiais e dinâmicas	8+9+10	P11: “Dinâmicas de auto reconhecimento com paletas de cores.”
E. Propostas pedagógicas - formação e continuidade	11+12	P9: “A escola não esperar ‘dar problema’ para falar disso.”
F. O clube como dispositivo de letramento	13+14	P4: “Só letrando nossa sociedade desde criança será possível eliminar os estigmas.”
G. Elementos narrativos da obra	15	P1: “O fato sobre realmente se referenciar uma cor de lápis a uma cor de pele.”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Etapa 5. Validação e nomeação final das categorias. As 5 categorias finais foram submetidas a uma validação cruzada: uma terceira pesquisadora (não envolvida na codificação inicial) aplicou o mesmo protocolo a uma amostra de 50% do corpus, confirmando a pertinência das categorias. Após pequenos ajustes nos nomes e nas definições, chegou-se às seguintes categorias empíricas:

1. Desnaturalização do racismo cotidiano: reúne enunciados que criticam a expressão “cor da pele”, reconhecem privilégio branco e questionam práticas naturalizadas. (CRDC alto, CIS confirmado, DDT médio);

2. Afetos e memórias raciais: agrupa sentimentos (alívio, tristeza, nostalgia) e lembranças de infância relacionados à cor da pele. (CRDC médio, DDT alto).

3. Reconhecimento do racismo estrutural nas práticas universitárias: contém relatos de discriminação, exclusão e hierarquias raciais vivenciadas ou testemunhadas no ambiente acadêmico. (CIS alto, CRDC alto);

4. Proposição de estratégias pedagógicas antirracistas: inclui sugestões concretas (paletas, teatro, cartilhas, diálogo contínuo, formação docente). (DDT alto, CRDC médio);

5. O clube de leitura como espaço de produção de letramento racial: reúne avaliações dos participantes sobre o dispositivo, destacando seu papel formativo e transformador. (CRDC alto, CIS confirmado).

Quadro 4 - Categorias empíricas finais (após aplicação dos critérios CRDC, CIS, DDT).

Categoria final	Definição	Critérios atendidos	Exemplo de fala
1. Desnaturalização do racismo cotidiano	Crítica à expressão "cor da pele" e reconhecimento do privilégio branco	CRDC alto, CIS confirmado	P4: "A cor da minha pele me permitiu acessos, oportunidades melhores de emprego e renda."
2. Afetos e memórias raciais	Sentimentos de alívio, tristeza, nostalgia e reflexão despertados pela leitura	DDT alto	P10: "Nostalgia e tristeza. Lembrar da minha infância, do lápis cor da pele."
3. Reconhecimento do racismo estrutural nas práticas universitárias	Relatos de discriminação, exclusão e hierarquias raciais vivenciadas ou testemunhadas na universidade	CIS alto, CRDC alto	P2: "Enfrentar o racismo frente a frente pra defender alunos e a mim mesma."
4. Proposição de estratégias pedagógicas antirracistas	Sugestões concretas (paletas, teatro, cartilhas, diálogo contínuo, formação docente)	DDT alto	P9: "A escola não esperar 'dar problema' para falar disso."
5. O clube de leitura como espaço de produção de letramento racial	Avaliação do dispositivo como formador, transformador e gerador de consciência crítica	CRDC alto, CIS confirmado	P4: "Incentivem a leitura com foco no anti-preconceito, pois só letrando nossa sociedade desde criança será possível eliminar os estigmas."

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As 7 categorias provisórias foram avaliadas em relação aos três critérios estabelecidos. Duas delas ("menção à ilustração do livro", baixo CRDC, nenhum CIS, baixo DDT, e "sugestão de leitura de outros livros", CRDC médio, mas sem eco discursivo) foram descartadas por não atenderem suficientemente a nenhum dos critérios.

As 5 categorias restantes apresentaram pontuações altas em pelo menos dois dos três critérios e foram, portanto, selecionadas como categorias empíricas finais.

Dessa forma, as categorias empíricas não foram simplesmente “extraídas” dos dados de maneira mecânica, mas construídas por meio de um diálogo sistemático entre a descrição temática (AC) e a interpretação discursiva (AD), com os critérios inéditos atuando como operadores de relevância que garantiram que apenas as categorias de maior potência analítica e transformadora fossem mantidas.

Análise dos dados

A análise apresentada segue o Protocolo Integrado AC/AD descrito na metodologia e na seção Construção do Protocolo Integrado AC/AD, aplicado às cinco categorias empíricas finais. Para cada categoria, apresenta-se um excerto representativo (anonimizado, identificado por código do participante, autodeclaração racial e faixa etária), a avaliação em cada critério (CRDC, CIS, DDT) e a justificativa baseada nas marcas discursivas identificadas. Ao final, uma subseção de discussão articula os achados à literatura sobre letramento racial (Gonzalez, 2020; Almeida et al., 2025), racismo estrutural (Munanga, 1999) e análise de discurso (Pêcheux, 1983; Orlandi, 2020), com especial atenção à formação de futuros professores da educação básica.

Categoria 1. Desnaturalização do racismo cotidiano.

Excerto (P4, graduando branco, faixa 18-25 anos, licenciatura em Matemática):

"A cor da minha pele me permitiu acessos, oportunidades melhores de emprego e renda, que pessoas pretas e pardas infelizmente não possuem."

Aplicação do CRDC (Relevância Discursivo-Conteudística).

AC (conteúdo): O tema "privilégio branco" aparece apenas neste enunciado em todo o corpus (frequência = 1). Trata-se de conteúdo inédito, pois nenhum outro participante, incluindo os que se autodeclararam pardos ou negro, explicitou a relação entre cor da pele e vantagens socioeconômicas.

AD (discurso): O enunciado rompe com a formação discursiva da meritocracia (discurso hegemônico que atribui o sucesso exclusivamente ao esforço individual) e com a formação discursiva da "cegueira racial" (que nega a relevância da raça nas oportunidades). A escolha do verbo "permitiu" (e não "ajudou" ou "influenciou") indica um reconhecimento de causalidade estrutural.

CRDC = alto. O enunciado é raro e rompedor, portanto de alta potência transformadora.

Aplicação do CIS (Interrupção do Silenciamento).

O tema do privilégio branco estava sistematicamente ausente nas



respostas iniciais dos participantes. A fala de P4 interrompe esse silêncio. Marcas discursivas de ênfase: o participante não hesita; ao contrário, usa uma estrutura de contraste ("...me permitiu... que pessoas pretas e pardas... não possuem"), o que indica que o silêncio foi rompido com clareza e sem autocensura. Efeito-eco: após a fala de P4, outros participantes brancos (P10, P8) passaram a mencionar, ainda que de forma menos explícita, situações de vantagem racial (ex.: P10: "Sim, do privilégio de ser reconhecida 'na' cor da pele"). Isso confirma a propagação discursiva.

CIS confirmado. Aplicação do DDT (Densidade Dialógica Transformadora).

Não há dois momentos distintos do mesmo participante que permitam comparar conteúdo e posição-sujeito em relação a este tema específico. Portanto, DDT não se aplica a este excerto isolado. No entanto, a propagação do tema (efeito-eco) indica uma transformação no discurso coletivo, que poderia ser capturada por uma análise longitudinal.

Categoria 2. Afetos e memórias raciais

Excerto (P10, graduanda branca, faixa 26-35 anos):

“Nostalgia e tristeza. Lembrar da minha infância, do lápis cor da pele.”

Aplicação do DDT (Densidade Dialógica Transformadora):

AC (mudança de conteúdo): O mesmo participante, em outro momento da entrevista (pergunta sobre “o que mais chamou sua atenção”), havia dito: “Lembrar da minha infância, do lápis cor da pele e pensar em como o que parece cotidiano e banal é reflexo da padronização a partir de pessoas brancas.” Comparando os dois enunciados, percebe-se uma evolução: o primeiro (resposta à pergunta sobre sentimentos) ancora-se na memória afetiva individual; o segundo (resposta à pergunta sobre atenção) já incorpora uma análise crítica da padronização racial.

AD (deslocamento de posição-sujeito): A participante desloca-se de uma posição de “alguém que sente nostalgia” para “alguém que nomeia e critica uma estrutura racista”. O uso do termo “padronização a partir de pessoas brancas” é um marcador de letramento racial emergente.

Evento discursivo desencadeador: A leitura da obra e a discussão no clube funcionaram como o evento que permitiu essa ressignificação.

DDT = alto. Há mudança de conteúdo (do afeto para a análise) e deslocamento de posição-sujeito (de nostálgica para crítica), vinculados a um evento discursivo identificável.

Aplicação do CRDC e CIS:

O tema “nostalgia + crítica” não é raro (aparece em P1 e P4 também), mas

a combinação específica de memória afetiva com nomeação de racismo estrutural tem CRDC médio.

O CIS não se aplica diretamente, pois não havia silenciamento prévio sobre memórias de infância (vários participantes relataram lembranças).

Categoria 3. Reconhecimento do racismo estrutural nas práticas universitárias

Excerto (P2, graduanda negra, faixa 36-45 anos, também professora da educação básica): “Enfrentar o racismo frente a frente pra defender alunos e a mim mesma.”

Aplicação do CIS (Interrupção do Silenciamento): AC (tema marginal): O tema “racismo vivenciado por professores negros no ambiente universitário” aparece apenas neste enunciado em todo o corpus. Nenhum outro participante relatou ter sofrido racismo na universidade, embora alguns tenham testemunhado.

AD (marcas de ruptura): A repetição (“frente a frente”) e a ênfase na agência (“defender alunos e a mim mesma”) indicam que a participante está rompendo um silêncio institucional. A expressão “frente a frente” sugere confronto direto, algo que normalmente é evitado em ambientes acadêmicos formais.

Efeito-eco: Após a fala de P2, outros participantes (P4, P9, P8 – todos brancos) passaram a relatar situações de racismo testemunhado em estágios ou na universidade, ainda que não vivenciado diretamente. Por exemplo, P9 disse: “O racismo estrutural influencia demais as crianças, como eu já trabalhei com educação infantil, percebi que muitos alunos brancos tinham vergonha de brincar com crianças negras.” Esse eco discursivo confirma que o silêncio coletivo foi interrompido.

CIS confirmado (alto). Aplicação do CRDC: O tema é único no corpus (apenas P2). Além disso, rompe com a formação discursiva da neutralidade da universidade como espaço isento de racismo. Portanto, CRDC = alto.

Aplicação do DDT: Não há dados longitudinais da mesma participante. No entanto, é possível inferir um DDT indireto pela mudança no discurso dos outros participantes (eco), que passaram de um silêncio absoluto para relatos testemunhais. Isso sugere que a fala de P2 funcionou como um evento discursivo transformador para o grupo.

Os resultados da categoria Reconhecimento do racismo estrutural nas práticas universitárias evidenciaram que o relato de uma graduanda negra sobre racismo vivenciado na universidade interrompeu um silenciamento coletivo, autorizando outros participantes a falar sobre o tema. Esse achado dialoga com o

diagnóstico de Geraldo e Valer (2025), que identificaram lacunas significativas no conhecimento de docentes sobre a Lei 10.639/2003, comprometendo a efetivação das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. O clube de leitura, como dispositivo formativo, parece atuar justamente na direção oposta: ao criar condições de produção discursivas favoráveis à emergência de temas até então interditados, ele contribui para superar as lacunas formativas apontadas pela literatura.

Categoria 4. Proposição de estratégias pedagógicas antirracistas

Excerto (P9, graduando branco, faixa 26-35 anos):

"Acho que o principal é a escola não esperar 'dar problema' para falar disso."

Aplicação do DDT (Densidade Dialógica Transformadora):

AC (mudança de conteúdo): Este enunciado contrasta com uma proposta anterior feita por outro participante (P4) que sugeria ações reativas ("quando acontecer um caso de racismo, fazer uma roda de conversa"). P9 propõe uma abordagem proativa e contínua, deslocando o foco da gestão de crise para a prevenção cotidiana.

AD (deslocamento de posição-sujeito): O participante se coloca como educador responsável pela antecipação de conflitos, não apenas como alguém que reage a eles. O uso do verbo "esperar" no negativo ("não esperar") indica uma tomada de posição contra a inércia institucional.

Evento discursivo desencadeador: A discussão no clube sobre a obra, especialmente a fala de P2 sobre enfrentamento do racismo, parece ter provocado essa virada de uma lógica reativa para uma lógica preventiva.

DDT = alto. Embora não seja o mesmo participante, a comparação entre enunciados de diferentes participantes no mesmo contexto dialógico é legítima para avaliar a transformação coletiva.

Aplicação do CRDC: O tema "não esperar dar problema" não é raro (aparece também em P2, que fala em "debater o ano todo"), mas a formulação específica tem CRDC médio. Não há ruptura com uma formação discursiva hegemônica forte, pois a proposta de diálogo contínuo já é relativamente difundida na literatura pedagógica.

Aplicação do CIS: Não se aplica, pois o tema não estava silenciado – vários participantes sugeriram ações pedagógicas.

Categoria 5. O clube de leitura como espaço de produção de letramento racial

Excerto (P4, graduando branco, faixa 18-25 anos):

“Incentivem a leitura com foco no anti-preconceito, pois só letrando nossa sociedade desde criança será possível eliminar os estigmas.”

Aplicação do CRDC (Relevância Discursivo-Conteudística): AC (conteúdo inédito): O termo “letramento” (no sentido de letramento racial) aparece apenas neste enunciado. A associação entre leitura, letramento e eliminação de estigmas é única no corpus.

AD (ruptura discursiva): O enunciado rompe com a formação discursiva que restringe a leitura ao lazer ou ao conteúdo literário, discurso hegemônico em muitos espaços acadêmicos. Ao propor a leitura como ferramenta de “letramento” e de “eliminação de estigmas”, P4 reposiciona a prática de ler como ação política e transformadora.

CRDC = alto. Aplicação do CIS (Interrupção do Silenciamento): O papel do clube de leitura como dispositivo de letramento racial estava silenciado nas respostas iniciais (nenhum participante havia mencionado isso antes). A fala de P4 rompe esse silêncio.

Marcas discursivas: o imperativo “incentivem” e a estrutura causal (“pois só letrando... será possível”) indicam uma tomada de posição firme, sem hesitação.

Efeito-eco: Outros participantes (P6, P11) também avaliaram o clube como formador, usando expressões como “incentivem a leitura com foco no anti-preconceito” e “todos os tons de pele importam”. CIS confirmado.

Aplicação do DDT: Não há dois momentos do mesmo participante. No entanto, a fala de P4 pode ser contrastada com seu próprio enunciado inicial (na pergunta sobre “o que mais chamou atenção”), que era descritivo (“o fato de referenciar uma cor de lápis a uma cor de pele”). A evolução de uma leitura descritiva para uma proposição política sugere um DDT indireto – o clube funcionou como evento transformador.

A aplicação sistemática dos três critérios permitiu identificar diferentes modos de transformação discursiva no contexto do clube de leitura.

O CRDC revelou que os enunciados de maior potência transformadora são aqueles que, além de raros, rompem com formações discursivas hegemônicas. Na Categoria 1 (privilégio branco) e Categoria 5 (letramento racial), os participantes brancos, ao nomearem sua própria vantagem e ao reposicionarem a leitura como ação política, romperam com discursos profundamente enraizados na universidade: a meritocracia e a neutralidade da leitura. Esse achado dialoga

com Gonzalez (2020), para quem o letramento racial exige justamente a desnaturalização de privilégios e a politização de práticas cotidianas.

O CIS demonstrou que o clube de leitura funcionou como um dispositivo de quebra de silêncios institucionais. A fala de P2 (professora negra) sobre racismo vivenciado na universidade não apenas rompeu seu próprio silêncio, mas autorizou outros participantes, inclusive brancos, a falar sobre racismo testemunhado. Esse efeito-eco é um indicador robusto de que o espaço dialógico e mediado (o clube) criou condições de produção (Pêcheux, 1983) favoráveis à emergência de discursos até então interditados. Orlandi (2020) aponta que o silenciamento não é mera ausência de fala, mas uma interdição ativa; o CIS capturou precisamente o momento em que essa interdição foi suspensa.

O DDT, embora de aplicação mais desafiadora na ausência de dados longitudinais, mostrou-se útil para capturar transformações no discurso de um mesmo participante (Categoria 2) e transformações no discurso coletivo (Categoria 4).

A mudança de P10, que evoluiu da nostalgia para a crítica estrutural, evidencia que a leitura da obra, combinada à mediação dialógica, pode ressignificar memórias afetivas em análises políticas. Esse processo está alinhado ao conceito de memória discursiva (Pêcheux, 1983): o já-dito (a infância, o lápis cor da pele) é retomado e reinterpretado sob novas condições de produção.

O DDT, como operacionalizado, depende de comparações temporais que o desenho transversal do estudo não captura plenamente. Em dois casos (Categorias 1 e 5), o DDT não pôde ser aplicado diretamente; recorreu-se a inferências baseadas em efeitos coletivos ou em contrastes com enunciados de outros participantes. Pesquisas futuras com coleta em múltiplos momentos (pré e pós-intervenção) poderiam fortalecer a aplicação do DDT.

Em conjunto, CRDC, CIS e DDT permitiram uma análise que integra a descrição temática (AC) e a interpretação discursiva (AD) de forma sistemática e reproduzível. Eles evitam tanto o risco da mera contagem de frequências (que perderia a potência do enunciado único de P4) quanto o risco da análise discursiva abstrata (que não se ancoraria em indicadores observáveis).

Ao explicitar os passos de operacionalização, o protocolo oferece um caminho verificável para pesquisadores que desejam articular AC e AD em outros contextos dialógicos (rodas de conversa, grupos focais, comunidades de prática).

Os resultados demonstram que a articulação entre Análise de Conteúdo e Análise de Discurso, por meio dos critérios inéditos CRDC, CIS e DDT, permite capturar momentos de transformação efetiva no discurso e na subjetividade de graduandos do ensino superior. O clube de leitura atuou como um dispositivo que:

1. Desnaturalizou expressões racistas cotidianas (categoria 1) - o CRDC evidenciou a potência do relato sobre privilégio branco, raro e rompedor no contexto universitário.

2. Ressignificou afetos e memórias (categoria 2) - o DDT mostrou como a leitura transformou expectativas internalizadas de exclusão, mesmo entre adultos jovens.

3. Interrompeu silenciamentos institucionais (categoria 3) - o CIS revelou que o relato de uma graduanda negra autorizou outros a falar sobre racismo na universidade, algo antes evitado.

4. Gerou propostas pedagógicas inovadoras (categoria 4) - o DDT identificou a passagem de uma lógica reativa para uma lógica preventiva, com implicações diretas para o currículo do ensino superior.

5. Produziu letramento racial (categoria 5) - o CRDC e o CIS atestaram que o clube foi reconhecido como espaço de formação política e não apenas recreativa, apontando para a necessidade de políticas institucionais de leitura antirracista nas universidades.

Esses efeitos são particularmente significativos no contexto do ensino superior, onde o racismo estrutural muitas vezes opera de forma velada e silenciosa. A metodologia integrada AC-AD, mostrou-se adequada para capturar essas transformações e pode ser replicada em futuras pesquisas sobre dispositivos dialógicos antirracistas.

Não obstante, depreende-se que o clube de leitura atuou como um dispositivo que desnaturalizou expressões racistas cotidianas e interrompeu silenciamentos institucionais sobre o racismo na universidade. Esse achado é particularmente relevante quando contrastado com o diagnóstico de Menezes e Pio (2025), que evidenciam que a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas ainda é marcada pela falta de formação docente, pela insuficiência de materiais didáticos e por resistências comunitárias. O clube de leitura, ao criar um espaço dialógico e mediado, parece oferecer uma resposta a essas lacunas, ao promover o letramento racial de forma sustentada e transformadora.

Esses achados confirmam o potencial dos clubes de leitura como dispositivos de implementação da Lei 10.639/2003 no âmbito do ensino superior, especialmente em cursos de licenciatura e pedagogia. Ao atuar nas dimensões discursiva, afetiva e ética, o clube de leitura contribui para a formação de profissionais capazes de replicar práticas antirracistas em seus futuros locais de trabalho (Almeida et al., 2025; Gonzalez, 2020; Orlandi, 2020; Leonardi; Faustino, 2025).

Considerações finais

Os resultados demonstram que a articulação entre Análise de Conteúdo e Análise de Discurso, por meio dos critérios inéditos CRDC, CIS e DDT, permitiu capturar momentos de transformação efetiva no discurso e na subjetividade de graduandos do ensino superior. O clube de leitura atuou como um dispositivo que: (1) desnaturalizou expressões racistas cotidianas; (2) ressignificou afetos e memórias raciais; (3) interrompeu silenciamentos institucionais sobre o racismo na universidade; (4) gerou propostas pedagógicas inovadoras, com ênfase na lógica preventiva em detrimento da reativa; e (5) produziu letramento racial, sendo reconhecido como espaço de formação política e não apenas recreativa.

Esses efeitos são particularmente significativos no contexto do ensino superior, onde o racismo estrutural muitas vezes opera de forma velada. A metodologia integrada AC-AD mostrou-se adequada para capturar essas transformações e pode ser replicada em futuras pesquisas sobre dispositivos dialógicos antirracistas.

Recomenda-se a inclusão sistemática de clubes de leitura antirracistas no currículo da formação inicial de professores, especialmente nos cursos de licenciatura e pedagogia, como dispositivo complementar à implementação da Lei 10.639/2003. Sugere-se, ainda, a criação de políticas institucionais nas universidades que incentivem espaços dialógicos permanentes sobre raça e educação, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Pesquisas futuras podem aplicar os critérios propostos (CRDC, CIS, DDT) em outros dispositivos dialógicos e em diferentes níveis de ensino. Recomenda-se, igualmente, investigar os efeitos de longo prazo dessas experiências na prática profissional dos egressos, bem como desenvolver estudos longitudinais que acompanhem a trajetória de professores formados por dispositivos antirracistas. Um desdobramento promissor consiste em adaptar o protocolo metodológico para investigar clubes de leitura em cursos de licenciatura em Matemática, com obras que abordem a interface entre raça, gênero e ciência, visando enfrentar o racismo e o sexismo epistêmicos e reverter o decréscimo de meninas, em especial meninas negras, nas carreiras científicas e tecnológicas.

Referências

ALMEIDA, Fabiana Alves de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SOUZA, Mariana Aranha de. Meninas na educação básica, mulheres no ensino superior: a ausência da educação antirracista. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 13, n. 1, 2025. DOI: https: doi.org/10.34024/olhares.2025.v13.19220.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Dísponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2022. Livro eletrônico. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 5 jul. 2026.

COSTA, Nelson Barros da. **Manual de análise do discurso**. São Paulo, SP: Contexto, 2026. Livro eletrônico. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 5 jul. 2026.

DIPLOMATIQUE. **Falta espaço e reconhecimento para as mulheres na ciência**. [S.l.], 6 nov. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/falta-espaco-e-reconhecimento-para-as-mulheres-na-ciencia/. Acesso em: 5 jul. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008. Livro eletrônico. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536318523/. Acesso em: 5 jul. 2026.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2025. Livro eletrônico. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 5 jul. 2026.

GARAJAU, Naiara Cristina de Souza; ALVES, Elany Cássia Pereira Miranda; TRINDADE, Sandra Regina Gomes. Letramento racial e tecnologias digitais: possibilidades pedagógicas na educação básica. **Revista Coleta Científica**, Brasil, Brasília, v. 10, n. 19, 2026. Disponível em: https://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/216. Acesso em: 5 jul. 2026.

GERALDO, Cynara de Oliveira; VALER, Salete. Percepção de gestores de um campus do IFC sobre a Lei 10.639/03. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 13, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2025.v13.19001.

GIBBS, Graham; FLICK, Uwe. **Análise de dados qualitativos** - Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Bookman, 2009. Livro eletrônico. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321332/. Acesso em: 5 jul. 2026.

GONZALEZ, Lelia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020. Livro eletrônico. Disponível em: https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 5 jul. 2026.

LEONARDI, Fabrício Gobetti; FAUSTINO, Deivison Mendes. Racismo e sofrimento mental de estudantes negros na universidade - entrevista com Deivison Faustino. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 13, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2025.v13.19271.

MEDEIROS, Laís Virginia Alves. **Análise do discurso**. Porto Alegre: SAGAH, 2016. Livro eletrônico. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788569726678/. Acesso em: 5 jul. 2026.

MENEZES, Paula Cristina Santos; PIO, Alessandra. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008: um balanço atual baseado nas apropriações docentes. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 13, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2025.v13.19407.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 1999. Livro eletrônico. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 5 jul. 2026.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2020.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. **Legados de Michel Pêcheux**. São Paulo: Editora Contexto, 2011. Livro eletrônico. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572446594/. Acesso em: 5 jul. 2026.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1983. p. 61-161.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Lenda e Aprendenda, 2018. Livro eletrônico. Disponível em: https://jardimdeinfancia304norte.com.br/wp-content/uploads/2020/04/livros/A_cor_de_Caroline.pdf. Acesso em: 5 jul. 2026.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes; MARTINS, Edna. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239195, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239195.

Agradecimentos

As autoras agradecem aos/às graduandos/as participantes pelo compromisso, às instituições de ensino envolvidas pelo apoio e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná pelo Parecer Consubstanciado emitido.

Declaração de uso de I.A.: Este artigo utilizou ferramenta de inteligência artificial (chatbot de linguagem natural) para auxiliar na revisão da escrita (adequação à norma culta e ao template da revista). A interpretação final dos dados, a validação dos critérios e as conclusões são de inteira responsabilidade das autoras.

Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa: A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Parecer nº 7.832.441, CAAE: 91784125.1.0000.0177. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram anonimizados conforme a Resolução CNS 466/2012 e a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD 13.709/2018).

Recebido em: 04/04/2026
Aceito em: 05/07/2026