

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PRISCILA GABRIELA OLIVEIRA SOUSA

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E ANTIRRACISMO: UMA
PROPOSTA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uberlândia

2023

PRISCILA GABRIELA OLIVEIRA SOUSA

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E ANTIRRACISMO: UMA
PROPOSTA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência final para obtenção do Título de Mestre.

Área de Concentração: Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientadora: Prof. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito.

Uberlândia

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S725e
2023 Sousa, Priscila Gabriela Oliveira, 1993-
 Ensino-aprendizagem de língua portuguesa e antirracismo [recurso eletrônico] : uma proposta dialógica na educação básica / Priscila Gabriela Oliveira Sousa. - 2023.

 Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7070>
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.).
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Defesa de Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Trinta e um de maio de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112ELI034				
Nome do Discente:	Priscila Gabriela Oliveira Sousa				
Título do Trabalho:	Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Antirracismo - uma proposta dialógica na educação básica				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursividades e letramento na formação de professores de línguas em diferentes contextos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda - UFU; Thyago Madeira França - UEG; e Cristiane Carvalho de Paula Brito -UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Thyago Madeira França, Usuário Externo**, em 31/05/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/05/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/05/2023, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4522168** e o código CRC **757050A5**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me sustentar até aqui, me reerguendo e me amando sempre que eu me sentia cansada e com desejo de desistir!

Ao meu pai, por sempre me apoiar e estar ao meu lado, mesmo sem saber de todas as minhas lutas!

A minha irmã por entender minhas ausências durante alguns finais de semana!

A minha querida e melhor amiga, Emília, por tanto me apoiar e vibrar comigo desde minha aprovação até aqui!

Ao meu querido amigo Bruno, por tanto apoio, desde a escrita de meu projeto para o processo de entrada no mestrado! Obrigada, meu amigo, por tudo! Conte comigo para o que você precisar!

A minha amiga Anna Luiza, que se tornou minha companheira durante esta jornada e com quem, em tantos momentos compartilhei angústias e aflições. Com certeza nossa amizade me fortaleceu e contribuiu para que eu chegasse até aqui!

Ao meu querido colega Rogério de Castro Angêlo, pessoa que aprendi a admirar e que não mediu esforços em me auxiliar quando precisei! Obrigada!

A minha tão competente, dedicada, gentil e solícita orientadora, professora Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, que sempre esteve à minha disposição e que tanto contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa. Grata por tudo, Cris! Você é minha inspiração!

Aos professores Dr. Thyago Madeira França e Dr. Wagner Rodrigues Silva pelas maravilhosas contribuições com meu trabalho ainda na fase da qualificação.

Por fim, com afeição, agradeço a professora Dra. Flávia Daniele Sordi Miranda e ao professor Dr. Thyago Madeira França por comporem minha banca!

RESUMO

Inscrita na perspectiva dialógica de linguagem, alicerçada na concepção pedagógica de Paulo Freire, e apoiada nos estudos de Linguística Aplicada Indisciplinar e em sua proposta de ensino reflexiva, ética e humanista, relacionada às práticas sociais, o objetivo geral desta dissertação se constituiu no desenvolvimento de uma pesquisa participante (PP) direcionada ao 2º ano do ensino médio em uma escola pública de Goiás, voltada à construção, implementação e avaliação de uma unidade didática centralizada no *antirracismo* e assim permitir aos discentes a apropriação do discurso de Letramento Racial Crítico, manifestando seus posicionamentos e ocupando um lugar social de conscientizar, informar e enunciar sobre a importância do tema. Como objetivos específicos: busquei identificar os posicionamentos dos estudantes acerca do *antirracismo* nas atividades propostas por mim, professora-pesquisadora; analisar as percepções dos/das estudantes acerca da unidade didática desenvolvida nas aulas de língua portuguesa; e compreender em que medida aspectos relacionados à elaboração e à implementação da unidade didática colaboram para um processo autorreflexivo envolvendo minha prática enquanto professora-pesquisadora. Após o desenvolvimento das atividades, os/as participantes puderam conhecer e se apropriar do discurso do LRC, manifestando seus posicionamentos, a partir de posts produzidos e postados em uma rede social, ocupando um lugar social de conscientizar, informar e enunciar sobre a importância do tema. Seus dizeres apresentaram ressonâncias com as experiências e diálogos vivenciados na escola, tendo em vista as discussões possibilitadas acerca da temática antirracista, por meio de uma didatização em língua portuguesa, voltada à educação básica, capaz de iluminar o LRC oportunizando aos estudantes adentrar em diálogos, explorando, por exemplo, conceitos como o de racismo estrutural e meritocracia.

Palavras-chave: Linguagem dialógica. Ensino-aprendizagem. Antirracismo.

ABSTRACT

Inscribed in the dialogical perspective of language, based on Paulo Freire's pedagogical conception, and supported by studies of Indisciplinary Applied Linguistics and his proposal of reflective, ethical and humanist teaching, related to social practices, the general objective of this dissertation was the development of a participatory research (PP) aimed at the 2nd year of high school in a public school in Goiás, aimed at the construction, implementation and evaluation of a didactic unit centered on the anti-racism theme and thus allowing students to appropriate the Critical Racial Literacy discourse, manifesting their positions and occupying a social role of raising awareness, informing and enunciating the importance of the topic. As specific objectives: I sought to identify the students' positions about anti-racism in the activities proposed by me, a teacher-researcher; to analyze the students' perceptions about the didactic unit developed in Portuguese language classes; and understand to what extent aspects related to the elaboration and implementation of the didactic unit contribute to a self-reflective process involving my practice as a teacher-researcher. After the development of the activities, the participants were able to get to know and appropriate the discourse of the LRC, expressing their positions, from posts produced and posted on a social network, occupying a social place of raising awareness, informing and enunciating about the importance of the theme. His sayings resonated with the experiences and dialogues experienced at school, in view of the discussions made possible about the anti-racist theme, through didactics in Portuguese, focused on basic education, capable of illuminating the LRC, giving students the opportunity to enter into dialogues, exploring, for instance, concepts such as structural racism and meritocracy.

Keywords: Dialogic language. Teaching-learning. Antiracism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Seu Jorge se pronuncia sobre racismo sofrido durante show em Porto Alegre	56
Figura 2 – Grupo 1: Post 1	58
Figura 3 – Grupo 1: Post 3	59
Figura 4 – Grupo 1: Post 4	60
Figura 5 – Grupo 2: Post 1	62
Figura 6 – Grupo 2: Post 2	62
Figura 7 – Grupo 2: Post 3	64
Figura 8 – Djamila Ribeiro sobre George Floyd e as origens do racismo no Brasil (reprodução do vídeo).....	66
Figura 9 – Representações da ideia de meritocracia.....	67
Figura 10 – “Não ser racista não é suficiente. Por que é preciso ser antirracista?” (reprodução do vídeo).....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LRC	Letramento Racial Crítico
LA	Linguística Aplicada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	Pesquisa Participante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 A Conceção Freiriana - O diálogo acertado: há revolução no “dizer”	15
1.2 Ensino-aprendizagem: contribuições da Linguística Aplicada	22
1.3 A perspectiva dialógica de linguagem: a língua pelo prisma bakhtiniano	25
1.4 A palavra: o signo ideológico capaz de transformar	28
1.5 A língua viva: os gêneros do discurso.....	30
1.6 Os Estudos do Letramento Racial Crítico: uma perspectiva de ensino em língua portuguesa.....	35
1.7 A aula como acontecimento: minha concepção sobre aulas de língua portuguesa.	41
CAPÍTULO 2	47
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
2.1 Quem são os participantes da pesquisa?	48
2.2 Algumas palavras sobre o <i>corpus</i>	49
2.3 O diário reflexivo como espaço em que (me)revelo.....	50
2.4 Quanto aos contextos de produção dos diários reflexivos	51
2.5 Uma unidade didática: por que abordar o antirracismo?	52
CAPÍTULO 3	54
GESTOS DE ANÁLISES	54
3.1 Desenhando sentidos a partir de meus diários de bordo, dos diários reflexivos e dos posts produzidos pelos discentes	54
3.2 A tomada de posição dos estudantes	55
3.3 A linguagem sempre me escapa	56
3.4 A apropriação do discurso do Letramento Racial Crítico	57
3.5 Compreendendo a origem do preconceito racial no Brasil	65
3.6 Percepções dos estudantes sobre a unidade didática	72
3.7 Afetividade: encontros se estabelecem a partir de diálogos	72
3.8 Produtividade: quando aprender começa no ato de refletir	74
3.9 Uma aula como espaço de diálogo e escuta.....	76
3.10 Uma autorreflexão sobre minha experiência enquanto professora-pesquisadora: alegrias, dificuldades e (im)possibilidades	81

3.11 Quanto à elaboração das atividades: um olhar sobre minhas inquietações	82
3.12 Vislumbrando outros cenários de Ensino - aprendizagem.....	85
3.13 Quando não enunciam os participantes	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A – Unidade didática elaborada e implementada nesta pesquisa.....	96

INTRODUÇÃO

Desde que concluí a graduação em Letras-Português/Inglês e suas respectivas Literaturas, em 2014, pela Universidade Estadual de Goiás, em Morrinhos, Goiás, tive a oportunidade de adentrar em séries do ensino médio de escolas públicas como professora de língua portuguesa. Por não ter tido a possibilidade de ministrar aulas na disciplina de língua inglesa em nenhuma ocasião, pude, exclusivamente, me dedicar durante oito anos, até aqui, aos estudos relacionados à língua materna. Durante esse período sempre (re)pensei minha responsabilidade na formação de estudantes enquanto professora de língua materna, formadora de opinião e como referência pessoal aos meus alunos, fato que talvez justifique minha inserção na Pós-Graduação na linha de pesquisa Linguagem, Ensino e Sociedade.

Entendo que o processo de ensinar uma língua se inicia muito antes de o professor adentrar em sala de aula e que o trabalho didático realizado pelo professor está diretamente relacionado a como se constituiu seu olhar e compreensão para a língua, isto é, baseia-se na concepção de linguagem que esse profissional possui. Assim, por acreditar na linguagem como atividade responsiva, constituída pela heterogeneidade, integrada pela alteridade, compreendo que minhas intervenções no contexto de sala de aula dão-se a partir dos significados (sociais) e sentidos (pessoais), construídos e reconstruídos nas relações sociais que mantenho (também) fora do âmbito escolar.

Presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a perspectiva dialógica de linguagem institui que “o indivíduo se coloca no mundo, interagindo com seus interlocutores e estabelecendo com eles compromissos e vínculos diversos” (BOTLER, 2013, p. 27). É a partir dessa compreensão de linguagem que busco fundamentar minha prática. Os documentos também ressaltam a importância de atividades que tenham como essência o diálogo e a interação na busca da construção de um sujeito que “seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 24), ou seja, propõem um modelo de ensino em que o aluno (re)conheça os mais diversos lugares sociais¹, pois é na sociedade que a linguagem se desenvolve.

¹ A expressão *lugares sociais* pode ser compreendida como as diferentes situações de comunicação ou contextos sociais - constituídos por determinados valores - de onde sempre enuncia o sujeito.

A linguagem é compreendida pelo Círculo de Bakhtin² como uma atividade social que se constitui em um processo interacional, na enunciação, não podendo ser investigada fora da sociedade (DI FANTI, 2003, p. 101). Nesse processo, ao compreender a linguagem como multiforme e ainda pensando na escola como um espaço pluralizado, considero necessário/ideal um ensino de língua portuguesa que se estabeleça como instrumento de rompimento, capaz, pois, de redefinir caminhos e ampliar possibilidades de compreensão dos sujeitos.

Enfatizo, a partir da perspectiva dialógica de linguagem, tomada nesta pesquisa, entendo que o ensino de língua não deva se pautar em uma possibilidade descontextualizada “alheio às demandas sociais, à luta de classes, às relações de poder e aos problemas vivenciados pelo alunado” (ALMEIDA, 2020, p. 1420). “É nessa cadeia de pensamento que surge o Letramento Racial Crítico, área de estudos reivindicando a necessidade de engajamento do aluno como sujeito social e crítico em suas práticas de leitura” (ALMEIDA, 2020, p. 1420). Dessa forma, é possível compreender LRC como a viabilização de um conhecimento consciente com vistas a nos fazer refletir sobre conceitos que chegam até nós, prontos, acabados, como o de raça, por exemplo.

Reputo relações de ensino que possibilitem aos alunos se posicionarem “considerando o tempo e lugar histórico em que seus enunciados são produzidos, os participantes, as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação, focalizando como esses fatores se articulam na produção de significados no interior dessas práticas” (KLEIMAN, 2015, p. 15). Trata-se, portanto, de um ensino que lhes oportunize, cada vez mais, momentos de interação nos quais sejam capazes de expressar suas convicções de forma crítica, inteirar-se dos pontos de vistas de seus colegas e transitarem pelos diferentes lugares sociais.

A Pesquisa Participante (PP) constitui-se de diferentes abordagens, no entanto, diversos autores concordam que o diálogo problematizador e flexível estabelecido entre seus sujeitos sociais e pesquisador, em determinado espaço, define-se como sua principal característica (SCHMIDT, 2006). Para tanto, proponho como objetivo geral: desenvolver uma PP voltada à construção, implementação e avaliação de uma unidade didática inscrita na perspectiva dialógica de linguagem, relacionada com os estudos de LRC em aulas de português para uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública no interior de Goiás. Como objetivos específicos, apresento:

² Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais.

- a) identificar os posicionamentos dos estudantes acerca do antirracismo nas atividades propostas pela professora-pesquisadora;
- b) analisar as percepções dos estudantes acerca da unidade didática desenvolvida nas aulas de língua portuguesa; e
- c) compreender em que medida aspectos relacionados à elaboração e à implementação da unidade didática colaboram para um processo autorreflexivo envolvendo minha prática enquanto professora-pesquisadora.

Outrossim, acredito que esta pesquisa se justifica por contribuir com estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica e com a ampliação de discussões em torno do LRC, permitindo que a partir da unidade didática elaborada e implementada, professores e professoras de língua portuguesa, especialmente de séries do ensino médio, possam se apropriar do tema e atuarem na consolidação de práticas voltadas à temática do antirracismo. Ademais, a partir das reflexões geradas em sala de aula, os alunos puderam tomar a palavra, a partir do diálogo orientado e da escrita.

Para tanto, esta dissertação se organiza em três capítulos, sendo eles: 1) Fundamentação teórica, 2) Procedimentos metodológicos e 3) Gestos de análises. Por fim, apresento as considerações finais onde retomo algumas in(con)clusibilidades).

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p. 35).

A fundamentação teórica desta pesquisa está alicerçada na concepção pedagógica freiriana, centrada no sujeito e em seu desenvolvimento crítico e consciente. Sua perspectiva de ensino humanista instaura o ato de aprender e ensinar, como político, vital na viabilização de uma emancipação social, cultural e política de grupos oprimidos, marginalizados, silenciados, operando no combate às desigualdades e emergindo uma possibilidade contínua de diálogo e reflexão, no sentido de reinaugurar modos de re(existir), pulsando na constituição de uma sociedade democrática, capaz de formar indivíduos voltados a compreenderem sua realidade e serem parte de sua transformação. Freire (1967), sobretudo, fala sobre esperança.

Apoiada ainda nos estudos de Linguística Aplicada Indisciplinar, em seus pressupostos acerca de uma proposta de ensino reflexiva, ética e humanista nas formas de produção de conhecimento relacionadas às práticas sociais, proponho-me refletir a linguagem a partir da perspectiva dialógica organizada por Bakhtin e assim, discorrer sobre a natureza viva da língua e seu caráter dialógico social.

Insiro também ao embate teórico um breve apontamento sobre os estudos de LRC, que compõem as atividades elaboradas nesta pesquisa. Entendo que tais teorias se relacionam principalmente, no que tange à articulação do diálogo e escuta. Acredito que juntas, elas podem gerar a possibilidade de construção de uma didatização crítica e conscientizadora voltada ao ensino de língua portuguesa no ensino médio.

1.1 A Concepção Freiriana - O diálogo acertado: há revolução no “dizer”

Em *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) apresenta a essência de sua práxis, o seu cerne: a de que o homem nasceu para dialogar. Para o autor, é necessário que o diálogo opere significados aos sujeitos, isto é, ultrapasse a superficialidade do dizer, o distanciamento do pensamento crítico-libertário, que transcenda a palavra vazia de caráter

revolucionário, da palavra entoada, que, no entanto, insiste em deixar entalado o grito de quem precisa ser ouvido.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires (FREIRE, 1967, p. 40).

O autor propõe uma reflexão relativa à existência humana, afirmando que o homem, a partir de um estado de consciência, pode transcender a si próprio: “reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um “eu” de um “não eu”.” Esse mesmo estado permite ao homem integrar-se ao seu contexto, podendo modificá-lo, desse modo, o sujeito, como também se refere Freire, deixa de ser um espectador, estagnado na passividade, mas passa a objetivar-se a si próprio, a transcender, discernir de forma crítica. Ainda, para ele, a essência da existência humana consiste em um distanciamento, cada vez mais do “unidimensional”: “O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967, p. 41).

Portanto, é na relação do homem com o seu próprio mundo, configurada sempre pelo/no outro e conseqüentemente na realidade do outro, isto é, é na direção de um constante movimento que o homem vivencia o processo de transcender a si mesmo, alcançando a possibilidade de delinear novos outros contextos para si.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade (FREIRE, 1967, p. 43).

Percebe-se que o sujeito detém a capacidade de modificar sua realidade, por mais dura que lhe seja. E de modo igual é capaz de humanizá-la. Porém essa propriedade, segundo Freire, é enfraquecida quando o homem, cada vez mais, sofre o processo de desumanização. A existência desse sujeito não deve ser passiva, como já mencionei anteriormente, é preciso

que por meio da consciência, ele seja capaz de re(criar) novos contextos para si, iniciar caminhos que transitem pela *liberdade*, fora da passividade, fora do “ter apenas de se acomodar”. É necessário que o sujeito seja tomado pelas questões inerentes à sua época, que se integre aos desafios múltiplos que lhe exigem múltiplas respostas. Sendo assim, que se envolva ao que lhe implica. Coloca o autor:

[...] saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas (FREIRE, 1967, p. 44).

Ao referir-se à passividade, à mera acomodação do ser, Freire disserta sobre o que chama de “coisificação”, ou ainda, como conceitua: “desenraizamento do homem”, desenraizamento que se expressa no distanciamento do indivíduo à sua realidade. Logo, se há apenas o ser da acomodação ou do ajustamento à História e à Cultura, aspectos exclusivamente de seu domínio não teriam sentido, “faltar-lhes-ia a marca da liberdade”. Continua Freire (1967, p. 42): “Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser miramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”.

Como ser da integração, reiteramos, cabe ao homem adaptar-se ou adequar-se apenas a essa condição: “ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la”. É necessária a luta para superar “os fatores que o fazem acomodado ou ajustado” (FREIRE, 1967, p. 42). É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. Assim, mesmo que imerso na luta por uma existência plena de consciência e mais humana, o sujeito ainda é privado do gozo de um existir que o respeite efetivamente. A luta por essa existência mais digna exige do sujeito uma convergência com seu tempo, e, como bem já afirmamos é imprescindível que ele se inteire dos desafios da realidade que o cerca. E somente assim poderá superar as vias que o minimizam, lhe oprimem e o silenciam. Entretanto, se há apenas o acomodamento, o homem seguirá conduzido, alienado, objeto. Permanecerá acatando e reverenciado, dolorosamente, a quem o aniquila, contribuindo na continuação de uma

sociedade “antidialogal”, comandada por uma elite superposta a seu mundo: o homem paralisado.

A partir disso, na contramão, quanto mais integrado à sua época e aos temas pertencentes a ela, pelo viés da criticidade, mais consciente e humanizado torna-se o sujeito e por consequência, mais será capaz de interferir em seu tempo. A necessidade de homens cada vez mais integrados ao seu contexto torna-se ainda mais forte quando esses homens pertencem a uma sociedade dinâmica, ou sociedade de trânsito, como se refere Freire (1967) em que novos temas passam a existir, novos olhares para temas velhos surgem, assim como também ocorrem contradições no modo de existir do sujeito. Por consequência, há inúmeras rupturas no que diz respeito aos desafios, isto é, se expandem, exigindo assim sujeitos que, para além, de estarem em um tempo em trânsito, sejam “do trânsito”, portanto, passíveis a esses cortes.

Essas brechas provocam no sujeito o surgimento das atitudes optativas, que são definidas pelo autor como “tarefas”, pois assim, o homem dotado de conhecimento, de consciência é capaz de operar ações que surgem como resultado da sua captação crítica e não de prescrições ou de expectativas alheias. Acrescentado a essa reflexão, o autor explana sobre o processo de radicalização: trata-se do aprofundamento crítico do sujeito nas contradições. No entanto, é importante salientar sobre o caráter da criticidade citada: não impõe, não silencia, não apaga o outro e não se acomoda diante do poder de alguns, mas é amorosa, fundada no diálogo, na preservação da democracia, na comunicação. Estando o sujeito interpelado por esse processo, ele:

Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (FREIRE, 1967, p. 48-49).

Nessa perspectiva, a partir do que coloca o autor, entendo que, à medida que se torna crítico, o sujeito cada vez mais capta suas contradições e se distancia de uma configuração passiva, espectadora, transformando-se então em um sujeito da ação, que junto a outros sujeitos é capaz de acelerar as transformações de seu tempo, isto é, na medida em que conhece passa a interferir.

Assim, acredito em um ensino político, envolvido à realidade do(a) aluno(a), fundamentado não apenas na transmissão de conteúdos, mas alicerçado na criticidade e no aprofundamento crítico do sujeito, torna-se uma veemente ferramenta na formação de indivíduos mais conscientes e humanos, capazes de pensar novas vias de existências e não mais apenas em maneiras de acomodação, isto é, sujeitos integrados aos problemas de sua época, e por isso mesmo, aptos a modificá-la, fortalecem a luta por uma sociedade mais humana, justa, igualitária, democrática e consciente, na qual seus indivíduos, dotados de conhecimento, e convicções voltadas às necessidades de sua realidade, sejam vozes, participativas nas decisões e transformações de seu tempo.

Assim como as transições sociais e econômicas de uma sociedade em trânsito, o autor afirma ser fundamental uma transformação que vá além das práticas pedagógicas e que alcance a organização educacional enquanto instituições. Ele problematiza a maneira como a educação (ainda) se configura. Segundo Freire, é preciso que haja mudanças, no sentido de viabilizar ao homem a criticidade, por meio da qual o sujeito possa efetivamente, existir (n)estas transições. Sendo assim, o autor defende ser necessária a inserção crítica do sujeito, por intermédio de um ensino que o faça “despertar”. Em suas palavras, “de uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica [...] colocar o homem brasileiro em condições de resistir” (FREIRE, 1967, p. 86).

O autor defende a ideia de que a educação crítica se configura como uma “força instrumental” capaz de solidificar transformações em um dado contexto. Ainda sustenta a importância de a criticidade ser parte, portanto, desse instrumento, a fim de que possa estreitar os caminhos entre o sujeito e sua consciência. Para Freire, o diálogo é peça crucial nesse processo.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Freire disserta sobre o ensino a partir do diálogo e da reflexão. Essa prática educativa que somente pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma

educação que não jogue o educando as experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1967, p. 93). Percebe-se, portanto, que, segundo o autor, a possibilidade de alcançar uma educação efetivamente crítica, que leve “o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1967, p. 106), é principalmente alcançada pelas vias do diálogo, um diálogo acertado e efetivo capaz de possibilitar a professores e alunos a compreensão de sua realidade, gerando-lhes consciência crítica.

A consciência crítica compreende “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 15), exatamente, por ser da natureza da consciência crítica a integração com a realidade. Este diálogo deve ser capaz de viabilizar e propiciar ao sujeito, meios para o pensar autêntico e crítico, distanciando-se, pois, de um ensino que objetive uma formação acrítica, isto é, ingênua, ou seja, a que “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 10).

Negar à educação um caráter crítico-formador é sustentar e fortalecer uma perspectiva de educação distanciada da educação humanista, àquela dotada de compreensão que logo se transformará em ação, pois, segundo o autor, “compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação” (FREIRE, 1967, p. 105). É ainda contribuir para que a inexperiência democrática, em nosso país, prevaleça, gerando cada vez mais, acomodação, ajustamento e adaptação de indivíduos fadados a serem comandados, alienados e fanáticos. Nas palavras de Freire, é necessário romper com a ideia de um ensino que corrobore “pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais”, características de uma posição ingênua.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. As formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 1967, p. 95-96).

Logo, é pela potência da palavra que novos caminhos vão se desenhando e novos sentidos se estreando. É a partir do processo de humanização do homem, que surgem as

possibilidades de deslocamento e transformação desses mesmos homens, capazes, por assim, de criarem, cada vez mais, experiências efetivas de debates em torno do que ocorre em sociedade. É necessário que os indivíduos se atentem aos conflitos de seu tempo, sejam eles culturais, intelectuais ou políticos e se movam, no sentido de garantir que a democracia seja fortalecida e vivenciada por todos e todas.

O autor defende ainda uma educação que *ajude* na construção da democracia, e discorre sobre a natureza desse processo e alega que uma sociedade democrática não repudia transformações, portanto, seus indivíduos são flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, corresponde ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. Nas palavras do autor, o homem quanto mais inflexível, mais rígido no que se refere à sua consciência, mais se distancia de um posicionamento crítico, logo, torna-se passível a objetificação, a ser comandado.

Freire (1967) reitera acerca de uma constante tentativa de mudança existir a partir da educação e sustenta a ideia de uma educação vinculada à vida, centrada na palavra, não esvaziada da realidade. Assim, verifica-se que a criticidade é um ponto fundamental da mentalidade democrática e que por meio da fundamentação de uma educação libertária, é possível superar não somente a educação mecânica, mas a inexperience democrática. E defende com afinco acerca de a educação não poder temer o debate, a análise da realidade, assim como não poder fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (FREIRE, 1967, p. 100).

O pensador defende, dessa forma, uma educação que não esteja imersa na passividade, logo, um ensino que não deixe ninguém à margem a condição da democracia. Não basta dar voz às pessoas, é preciso ensiná-las a reivindicar, é necessário que elas se enxerguem como agentes participativos de um projeto social consciente, como também é necessária e urgente a conscientização das massas. Logo, a fim de fazer emergir um avanço no projeto da democracia, torna-se indispensável à escola, enquanto instituição, a promoção de caminhos por meio de um ensino que possibilite a escuta de alunos/as e lhes propicie o pensar crítico, e ainda refletir sobre suas palavras e sobre as palavras do outro.

1.2 Ensino-aprendizagem: contribuições da Linguística Aplicada

Reitero minha defesa de um ensino de línguas que viabilize aos discentes pensar a linguagem a partir de usos sociais. Penso inicialmente no processo de ensino de língua portuguesa fragmentado, refiro-me aqui à forma como, tradicionalmente, estão organizados eixos como produção textual e gramática, por exemplo. Evidencio a respeito do ensino gramatical que, por vezes, ainda é orientado de forma descontextualizada, isto é, fora de uma prática textual, discursiva e de uso. A mim essa desarticulação entre os eixos de ensino, podem gerar restrições à compreensão do discente da língua enquanto social. É importante propiciar ao aluno pensar nos modos como opera a linguagem.

A LA surge na década de 40, em um período da II Guerra Mundial na América do Norte. Inicialmente, voltada apenas ao ensino de línguas estrangeiras e limitada à aplicação de teorias linguísticas, primeiramente as defendidas por Saussure e Chomsky, que conceberam a língua como sistema de signos responsável pela comunicação e mais tarde as postuladas por Bakhtin e Vygotsky, que compreenderam a língua como um fenômeno social constituído por meio da interação. Segundo Cavalcanti, (1986, p. 6):

o percurso em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa seu ciclo com sugestões de encaminhamento [...]. A LA trabalha em recortes multidisciplinares, isto é, com o auxílio de resultados de pesquisa em outras áreas de investigação.

Para tanto, a pesquisa em LA passou a ser construída pela transdisciplinaridade, portanto, como área de investigação ela assume uma posição de indisciplinar ou antidisciplinar e transgressiva. Essa questão da interdisciplinaridade permite a compreensão de nosso tempo a partir de outras perspectivas levando em consideração que LA é uma área aplicada relacionada à prática social.

Nesse sentido, se articula também em torno de múltiplos campos de atuação, a citar, por exemplo, a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e a Medicina, “em busca de inteligibilidades” (MOITA LOPES, 2006), de produzir reflexões e conhecimento voltados à experiência responsiva da linguagem, bem como às vivências ideológicas de um sujeito.

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Entendida como ciência emancipada, a LA tem suas raízes fincadas em investigações focadas em questões em torno da linguagem, voltadas às situações de práticas sociais, que ultrapassam os contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Moita Lopes, é necessário que haja diálogo entre a LA e outras áreas do conhecimento. O autor afirma que:

A pesquisa em Linguística Aplicada tem se espalhado para uma série de contextos diferentes de aula de LE: da sala de aula de língua materna para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Ao discorrer sobre o abandono da ciência em operar restritivamente em investigações de contextos de ensino-aprendizagem, se constituindo como um campo de pesquisa social e de vida, fundamentada em uma prática reflexiva, enfocada em problematizar demandas relacionadas à linguagem, culturalmente e historicamente pertinentes aos sujeitos, objetivando-lhes, dizer algo, o autor evidencia o cerne da LA: “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3).

A LA indisciplinar, antidisciplinar, transgressiva ou ainda a LA da desaprendizagem (FABRICIO, 2006) fala, sobretudo, de existências. Volta-se para o que nos cerca, inquieta. Ela é indisciplinar porque já não se reconhece como uma disciplina limitada, mas como uma área mestiça e nômade pronta a pensar formas outras de conhecimento e produção que sejam relacionadas às práticas de sociais (FABRICIO, 2006). Um aspecto indispensável e determinante nas pesquisas em LA está relacionado às questões de ética, que podem se traduzir, em ideias gerais, em valores como veracidade, responsabilidade, honestidade e à qualidade das análises interpretativas de dados, pelo pesquisador. É necessário, sobretudo, que haja “a necessidade de uma constante negociação de interesses entre as comunidades envolvidas no processo investigativo, o que se torna viável pela disponibilização de um espaço interativo em que uma diversidade de vozes sociais seja mobilizada, impedindo, portanto, a sobreposição de interesses de comunidades específicas” (SILVA, 2010, p. 120).

Moita Lopes (2006) reitera a importância da contextualização dos participantes nas práticas de pesquisas. Segundo o autor, deve haver a escuta de suas vozes, sendo assim, defende a necessidade de uma investigação, na qual falantes reais, fragmentados, inseridos historicamente, em contextos discursivos, possam de forma efetiva, contribuir com as pesquisas em LA e não serem posicionados em um segundo plano. Além disso, o autor enfatiza acerca de sujeitos postos à margem poderem contribuir com o saber teórico, isto é, serem considerados na compreensão da investigação, o que pode contribuir para a transformação de práticas sociais de exclusão. Assim, é necessário que indivíduos agenciados em situações de opressão, de exclusão, de marginalização e silenciamento possam de fato estar integrados à produção científica, de modo que não apenas sejam enxergados como úteis no processo de geração de dados, mas que possam enunciar e se sentirem pertencentes à construção de conhecimento.

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna (MOITA LOPES, 2006, p. 87-88).

Moita Lopes (2006, p. 95), em outros termos, faz referência ao Sul epistêmico, defende que as pesquisas contemplem “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)” e propõe que as práticas de investigações contemplem a participação de outros grupos e vozes, além daqueles que já estão nos centros de produção de conhecimento, ou seja, investigações que não intuem apenas a produção de conhecimento sobre tais grupos, mas que busquem compreender como suas performances, trajetórias e vivências podem se apresentar e transformar o mundo.

Assim, compreendendo a linguagem relacionada às práticas sociais como seu objeto de estudo, a LA é tomada, no contexto desta pesquisa, por sua contribuição com a ampliação de discussões acerca do antirracismo, uma vez que o tema enquanto, problemática social, constitui-se como uma questão da própria LA. Por meio de uma didatização em língua portuguesa, voltada à educação básica, capaz de iluminar o LRC em torno do tema *antirracismo*, entendo que este estudo possa referenciar professores e professoras a respeito de uma percepção de ensino de língua portuguesa a partir de uma ótica dialógica de linguagem que permita aos discentes desenvolverem reflexões sobre a linguagem.

1.3 A perspectiva dialógica de linguagem: a língua pelo prisma bakhtiniano

Como mencionei acima, retomo pelo menos três concepções de linguagem, a saber: i) linguagem como expressão do pensamento; ii) linguagem como instrumento de comunicação; e iii) linguagem como forma de interação. Distintivamente das duas primeiras, a terceira perspectiva iluminada pelos estudos bakhtinianos, considera que a linguagem é multiforme. É por meio dela que as inesgotáveis possibilidades das atividades humanas existentes se efetuam. Seu caráter heterogêneo permite ao falante produzir enunciados concretos de diversas naturezas, orais e escritos. A partir do enunciado, assim, língua e vida integram-se, em outras palavras, a lingua(gem) vive e transforma-se, historicamente, sendo compreendida não como um ato individual, parte de um sistema limitado, em que os signos se relacionam de forma linear, num vazio, mas a partir de uma teia de enunciados em que o signo ideológico e dialógico, se constitui de uma atividade responsiva-ativa, em que o sujeito sempre, enuncia a partir de outros enunciados. “Não há, assim, qualquer movimento de apropriação de signos linguísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação” (DI FANTI, 2003, p. 99).

Compreendida como ideológica pelos estudos bakhtinianos a língua, portanto, não existe fora desse caráter. Tomada como um sistema heterogêneo, é marcada pela incompletude, opondo-se às visões que a concebem como um código, ou transmissora de informações. Nesse sentido, à luz da perspectiva dialógica de linguagem, língua é entendida como atividade concreta social e, apesar de não se instaurar somente no verbal, mas nos variados modos de manifestação que apresentem interferência do homem, efetiva-se a partir de uma complexidade de enunciados, partes de uma relação dialógica discursiva contínua. Compreendida como interação, é a partir dela que enuncia o sujeito, sempre inserido em determinado contexto ou situação real. Assim, a linguagem como ação humana constitui o sujeito, isto é, se configura como um mecanismo de ação dos indivíduos.

À vista disso é que busco pautar minha prática, diariamente, em sala de aula, na tentativa de efetuar, desenvolver e elaborar, relações de ensino que possam suscitar aos estudantes a compreensão da linguagem como interação social, sempre ideológica, perpassada por relações de poder. A mim, é essencial que professores de linguagens tenham claramente definida a concepção de língua em que acreditam, pois é esse o ponto de partida para o exercício diário em sala de aula. O trabalho com o texto, a forma como uma atividade será elaborada ou como uma correção ocorrerá são exemplos de ações definidas de acordo com a concepção de linguagem do professor.

Segundo Faraco (2003), a palavra *ideologia* adquire o seguinte sentido nos textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin:

A palavra *ideologia* é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). *Ideologia* é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia marxista) (FARACO, 2003, p. 46).

A partir, então, do que coloca o autor, o termo *ideologia*, nos estudos do Círculo, deve ser compreendido como expressões relacionadas às diversas atividades humanas: intelectuais, culturais e políticas. Assim, o que é produzido, pensado e criado por tais áreas do conhecimento humano somente pode ser estudado a partir da realidade concreta de cada uma delas. É nesse sentido que a concepção bakhtiniana compreende ideologia.

Dessa forma, os signos são intrinsecamente ideológicos, isto é, criados e interpretados no interior de complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Todo e qualquer signo e todo e qualquer enunciado, nessa concepção, estão localizados na essência profunda de uma determinada dimensão ideológica (arte, política, Direito, etc.) (MEDEIROS, 2006, p. 5). Ainda de acordo com Faraco (2003, p. 47), “não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica”, em outras palavras, todo enunciado é revestido de valor.

Não podendo ser estudada fora da sociedade, a linguagem, na perspectiva dialógica, de acordo com se configura como uma atividade social constituída em um processo interacional, na enunciação. Neste processo, o discurso é sempre fundado por outros discursos. Dessa forma, quando falamos utilizamos palavras do outro. Nossa experiência individual discursiva se forma e se desenvolve em uma constante interação entre nossos enunciados e os enunciados de outros sujeitos. É assim desde nossas primeiras palavras. De outro modo, o sujeito “não é a fonte de seu dizer” (DI FANTI, 2003, p. 98).

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes teorias etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Interessam, pois, aos estudos bakhtinianos, as relações dialógicas de sentido, sendo o sentido inscrito em vozes discursivas (sociais). Tal pressuposto contrapõe esta concepção a qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, de um olhar lógico ou linear, que compreenda a língua a partir de um sistema, como já mencionado. O dialogismo, eixo base da abordagem bakhtiniana, instaura um *princípio*, uma *propriedade polivalente*, que constitui as noções desenvolvidas e se configura “como uma constante comunicação com o outro, cujo processo não comporta observações estanques” (DI FANTI, 2003, p. 97), constituindo assim um processo *contínuo* que vai se estabelecendo, de forma heterogênea, sempre a partir de outros dizeres, ditos de diferentes maneiras em outros contextos, isto é, o sujeito vai se construindo, inscrito em determinadas esferas sociais, ao mesmo tempo que, também se constroem os sentidos.

Pensando nisso, este princípio se constitui da abordagem da “não finalização”, do “vir-a-ser”, da inconclusividade, da heterogeneidade, da diferença e da alteridade, sendo assim a linguagem, concebida segundo o dialogismo, é dinâmica, é compartilhada, exclui a redução dos sentidos e se fundamenta em ecos, em outros ditos, já ditos e/ ou não ditos. Dessa maneira, os sentidos são irredutíveis a uma só possibilidade. Di Fanti (2003) elucida sobre as relações discursivas: não são irredutíveis à logicidade, isto é, não se limitam à lógica, apesar de ser impossível pensá-las sem tal linearidade.

Outra noção determinante e constitutiva desta concepção de linguagem compreende o plurilinguismo, que se forma a partir das dimensões do “plural”, “pluralismo” e “plurivocidade”, como condições fundamentais na constituição do discurso, através de diversas vozes discursivas, compondo uma dança no espaço enunciativo-discursivo. A partir então, desse princípio, o que está em discussão é o caráter dinâmico da linguagem. De acordo com Di Fanti (2003, p. 103):

A língua não se reduz a um sistema padronizado, mas sim se materializa em vozes sociais que se cruzam, em diferentes dialetos, jargões profissionais, linguagens de gerações familiares. Há linguagens de momentos, de lugares, transitórias, que possuem estruturas e finalidades próprias a determinados contextos. A linguagem, assim, está em movimento, ou seja, há uma orquestração discursiva que a constitui (DI FANTI, 2003, p. 103).

Considerando a noção de plurilinguismo tomado pela autora, os fios responsáveis por tecer o discurso, surgem de todos os lados, possuem diferentes espessuras, formatos e cores. Dessa forma, os falares sociais são atravessados por perspectivas ideológicas, que, apesar de distintas, estão imbricadas de forma instável e dinâmicas, produzindo assim um jogo de conflitos.

1.4 A palavra: o signo ideológico capaz de transformar

Segundo o Círculo de Bakhtin, é na e pela linguagem que podemos transformar o meio em que vivemos, portanto, compreendemos como linguagem(s) toda e qualquer manifestação que tenha a interferência do homem. Essas manifestações podem se apresentar tanto no verbal como no extraverbal. Entretanto à palavra é atribuído um maior valor, pois ela é considerada o fenômeno ideológico por excelência. Para a perspectiva bakhtiniana,

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1985, p. 36).

Desse modo, a palavra é o elo, a unidade real, o meio pelo qual não só o sujeito interage com outro, mas é a partir da palavra que esse mesmo sujeito se inscreve nas instâncias enunciativas, nos lugares sociais. Para cada lugar social, ou seja, para cada sujeito ideológico a palavra pode apresentar um valor diferente, é única, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho de suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Nesse sentido, a palavra é compreendida como o primeiro referente do sujeito no mundo, ou seja, é a partir dela que o indivíduo existe, que compreende a si, ao outro, ao contexto em que vive e a sua cultura. Assim, a partir das palavras, do outro, de vozes de outros sujeitos, sentidas como suas, o sujeito passa a significar o seu próprio mundo, se inscreve nas relações discursivas e pode, portanto, tomar consciência da realidade que o cerca.

Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores de pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos. Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e de desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador- das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras do outro, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294).

O lugar a partir de onde fala o sujeito é constitutivo do seu dizer, assim, as mesmas palavras podem evocar sentidos distintos, dependendo do papel social do sujeito que as (re)produz. Por assim ser, considerando a sala de aula como um espaço pluralizado, é fundamental que ela se torne um ambiente de diálogo e escuta, uma vez que existem diversidades e essas são determinadas por múltiplos lugares. Assim, é necessário oportunizar ao aluno a compreensão de que vivências diferentes das suas devem ser respeitadas e acolhidas.

[...] as “mesmas palavras” significam diferentemente, ou seja, elas ganham vida a partir de apreciações sociais valorativas criadas no processo enunciativo, que apontam para diferentes aspectos históricos, nem sempre sinalizados linguisticamente, mas convocados na enunciação [...] (DI FANTI, 2003, p. 101).

Esses mesmos lugares sociais, a partir de onde o sujeito fala, também corroboram na formação das relações discursivas. Por exemplo, a depender de onde se inscreve o sujeito, suas palavras podem representar autoridade, força e poder sobre as palavras de outros sujeitos, esse processo ilustra a noção de relações de força.

A palavra é enunciada, pois é constituída de valor. Sempre, repleta de ecos de outros enunciados, de outras vozes, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). É por meio do enunciado e (dos gêneros discursivos) que alcançamos uma compreensão.

A enunciação compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos em potencial de diferentes organizações discursivas (BAKHTIN, 1997, p. 16).

Bakhtin (1997), ao referir-se às “diferentes organizações discursivas”, trata das relações dialógicas, que compreendem as relações entre os atores sociais. Essas relações só existem porque existe o enunciado, “entendido não apenas como unidade da língua, mas como um elemento de interação social. Não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas que estão organizadas socialmente” (DIAS, 2014, p. 8).

Falar da língua, nessa perspectiva, só é possível se locutores e interlocutores forem considerados parte dela, em situações de comunicação. Ensinar, aprender e vivenciar a linguagem passa, necessariamente, pelo sujeito, o agente das relações sociais, o responsável pela formação do discurso. “Assim, esse sujeito se vale dos conhecimentos de enunciados anteriores para formular suas falas ou redigir seus textos. A linguagem, portanto, na abordagem de Bakhtin, contribui significativamente para a constituição do sujeito enquanto um ser social e individual” (DIAS, 2014, p. 8).

1.5 A língua viva: os gêneros do discurso

Segundo Bakhtin (1997), a língua se integra à vida a partir de textos orais e escritos. Esses textos refletem características, singularidades e finalidades das esferas sociais a que pertencem e estão diretamente ligados às diversas atividades humanas, compreendendo, portanto, os gêneros discursivos. Segundo o autor, os gêneros resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas, sócio-historicamente.

Bakhtin defende que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através, portanto, de enunciados estruturados. O autor fundamenta em sua teoria a discussão do quão caro e excepcional é o conceito de enunciado e discorre sobre sua importância ser conhecida não somente nos estudos linguísticos, mas em outras correntes também. Dessa forma, é importante, inicialmente, a discussão da noção de enunciado, a fim de compreendermos os gêneros do discurso.

O enunciado se caracteriza por particularidades individuais, determinadas pelo campo de atividade humana a que pertencem, e, por pertencer àquele ou esse espaço social, traduz em si as condições em que foi produzido: sua finalidade, tema e linguagem. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 13). Todo enunciado é fundado por outros enunciados, assim, quando enunciamos, utilizamos palavras do outro. Portanto, nosso discurso se cruza com outros discursos.

O enunciado organiza o discurso que, como já discutido, constitui o sujeito e é constituído por ele. Também foi abordado que o sujeito se inscreve em múltiplas relações discursivas e que a partir delas e do seu lugar na história, discursiva, sempre atravessado pelo outro. É nisto que consiste a essência do discurso.

Um traço indispensável ao enunciado é a posição ativa responsiva. Assim, na condição de interlocutor, enquanto escuta, o que diz o locutor, o sujeito já inicia o processo de compreensão do discurso, enquanto o processo ativo responsivo realiza-se de forma real e concreta, quando o ouvinte passa, então, a ser falante, e, pode enfim, concordar, discordar, questionar, reafirmar ou até mesmo silenciar, dirigindo-se, sempre, ao outro. O falante espera por essa atitude responsiva, espera por uma resposta, assim, constitui-se a alternância dos sujeitos. Essa dinâmica é a responsável por limitar os enunciados de cada um de nós e atribuímos certa *conclusibilidade* ao nosso discurso. Dizemos ao outro e, simultaneamente, almejamos por uma resposta de nossos parceiros de diálogos. Sendo assim, enunciados são respostas a enunciados precedentes e subsequentes, pois quem fala, possui um destinatário. Os diálogos do cotidiano representam a forma mais simples e clássica da sustentação acima. A alternância de sujeitos determina os limites dos enunciados de cada um, produzindo assim, a comunicação discursiva.

O sujeito é, exatamente, esse constante movimento ao diálogo, condição inerente à sua existência, o que compreende o denso “simpósio universal”, tendo como base a alteridade e a intersubjetividade como constitutivas do processo de individuação desse mesmo sujeito. Nas palavras do autor, “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro: eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (BAKHTIN, 1961, p. 287 apud FARACO, 2010, p. 76).

Passo à segunda especificidade do enunciado: sua conclusibilidade específica. Esta conclusibilidade é necessária a fim de que haja a “alternância dos sujeitos”, já que para que ocorra a alternância é necessário que o autor do enunciado tenha concluído seu discurso, naquele momento, dadas as condições de produção. Essa inteireza do enunciado permite a atitude responsiva viabilizando dessa forma o dialogismo. São três os fatores desta conclusibilidade:

[...] O tratamento do tema, o intuito discursivo e as formas do gênero do acabamento. O primeiro elemento diverge em relação aos **diversos** campos de atividade humana, por exemplo, nos campos cujos gêneros refletem uma natureza padronizada, o acabamento é praticamente pleno, ao passo que nos gêneros que permitem a expressão da criatividade, pode-se falar só em um acabamento mínimo. O segundo relaciona-se à vontade de dizer do sujeito e é através dessa intenção verbalizada que é possível medir a conclusibilidade

do enunciado, ou seja, somos capazes de perceber quando o outro finalizou seu turno, para que possamos tomar o nosso. O terceiro fator, o mais importante dos três para Bakhtin, está relacionado à escolha do gênero discursivo pelo sujeito, advinda de sua intenção comunicativa. Esta escolha é determinada em relação à esfera pela qual o discurso transitará, por seu conteúdo temático, pelas condições de produção e pela composição dos participantes (BAKHTIN, 2003, p. 295).

O terceiro fator diz respeito, portanto, à escolha do falante por determinado gênero: a vontade discursiva individual do falante que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 2003, p. 281). Logo, o fato de que nos expressamos unicamente mediante esses enunciados determinados pelas esferas sociais em que circulam.

Aprender a falar, segundo Bakhtin, significa aprender a construir enunciados (falamos com enunciados, e não com orações). O dizer é composto, sempre, por outros dizeres, dessa forma cada ato de fala é repleto de referências e de (outros) dizeres, noção que, como já averiguamos, diz respeito ao dialogismo. No que se refere a enunciar, há ainda uma importante noção suscitada pelos estudos bakhtinianos, conhecida como polifonia, que instaura a ideia de que alguns gêneros são compostos por vozes polêmicas, ou seja, “diferentes vozes sociais que se defrontam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista sociais sobre um dado objeto” (BAKHTIN *apud* BRAIT, 2000).

Outro traço constitutivo do enunciado é o fato dele ser produzido para alguém, isto é, a finalidade em sua constituição. Todo enunciado tem um destinatário, este fato por si só, já é determinante na escolha do gênero pelo falante, que pertencendo a um específico campo de comunicação discursiva, enuncia dadas as condições de produção.

Desse modo, o discurso se constitui a partir do contexto em que está integrado o falante, isto é, do lugar de onde o sujeito enuncia, de sua intencionalidade e convicções, consideradas também a partir de seu destinatário e seu grau de conhecimento do assunto a ser tratado.

Compreendo todo e qualquer enunciado como unidade discursiva de caráter social. Reitero, portanto: ele é produzido com uma intenção e é sempre direcionado a alguém, provocando, pois, uma atitude responsiva em uma situação comunicativa pré-definida. Entendo ainda que cada enunciado possui características próprias que se relacionam às intenções de quem o produz, sendo essas intenções parte das condições de produção do sujeito, resultando, então, no surgimento dos gêneros do discurso. Dessa forma, ao enunciar, o locutor utiliza particularidades singulares e diversificadas, relacionadas, por exemplo, ao tipo de vocabulário utilizado, de acordo com o seu interlocutor, bem como, considerada também a situação em que se inscrevem. Tais características constituem os tipos “relativamente estáveis” de enunciados.

É também necessário mencionar a estabilização presente nos gêneros. Por estarem estritamente ligados às formas de atividade humana, os gêneros sofrem modificações em decorrência da época e da realidade histórico-social em que estão inseridos. Desse modo, novos gêneros surgem, enquanto outros podem desaparecer, conforme as necessidades e demandas sociais também se transformam. Nesse sentido, se há uma infinidade de situações comunicativas, também serão os gêneros, que existem em número ilimitado. Entretanto, há uma “classificação”, dividindo-os em primários e secundários.

Os primários se inserem em situações comunicativas do cotidiano, àquelas espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata, como, por exemplo, a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Enquanto os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra (BAKHTIN, 2003 *apud* SIGNOR, 2008). É importante ressaltar que tanto os primários como os secundários possuem a mesma essência, ambos são compostos por unidades reais de significação, os enunciados.

A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Só com esta condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. Tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários leva irremediavelmente a trivializá-los (a trivialização extrema representada pela lingüística behaviorista). A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo) (BAKHTIN, 1997, p. 282).

O autor aborda a necessidade de se avaliarem os gêneros para que se possa identificar a natureza do enunciado e aponta para uma possível “trivialização” caso tal avaliação não ocorra. Bakhtin ainda infere acerca da importância dos estudos dos gêneros nas esferas da atividade humana, alegando que essa importância alcança todas as áreas da linguística e da filologia.

Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico concreto - a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. - lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Os gêneros são compostos de tema, estilo e forma composicional. Eles são constituídos de acordo com os contextos sociais a que pertencem e podem ser reconhecidos pelo falante por apresentarem características particulares, relacionadas, portanto à sua função, como, por exemplo, um cartaz, um artigo de opinião, uma notícia, uma carta reportagem, entre outros.

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Como visto os gêneros do discurso apresentam três dimensões, intrinsecamente, relacionadas no enunciado e ligadas pela especificidade de um determinado campo social: o tema, compreendido como os sentidos evocados pelo gênero discursivo, ou seja, a expressão de determinado caráter ideológico-histórico-social dizível; o estilo, característica constituída da relação dialógica, pois, ao enunciar, o falante, utiliza sempre palavras do outro, assim, escolhe a maneira como o fará, dadas suas condições de produção. O estilo, dessa forma, se refere à forma como o falante materializará seu enunciado e atenderá às suas próprias necessidades enunciativas, levando em consideração seu interlocutor e a situação social em que participam e, por fim, a forma composicional que compreende a maneira como o tema é organizado, ou seja, a estrutura apresentada pelo gênero, o corpo do texto. Esta estrutura está vinculada às esferas sociais e às possibilidades de comunicação.

Segundo Brasil (2018), os gêneros do discurso precisam compor o ensino de língua portuguesa desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois é necessário oportunizar ao educando/a reconhecer múltiplos contextos e não somente os que o cercam a partir do acesso ao maior número de gêneros de diferentes lugares sociais. Logo, fundamentado na concepção interacionista em que a língua é ideológica, o ensino de línguas enseja alcançar níveis em que o educando/a possa se conscientizar sobre a possibilidade de sua efetiva participação de diversas formas na comunidade, de se reconhecer parte na construção do meio em que vive, sendo-lhe possível tecer um pensamento crítico, transformador e consciente. O documento, dessa forma, propõe que utilizar os gêneros discursivos em sala de aula é instigar o/a discente a perceber o texto como um sistema comunicacional, social e político.

Portanto, é pela compreensão do seu tema e a partir de uma apreciação crítica do conteúdo e de seus aspectos expressivos, ou, em outras palavras, como o referido tema foi expresso, lexicamente e gramaticalmente e, por fim, a construção composicional do gênero, ou seja, sua estrutura, organização e acabamento que o/a aluno/a poderá dominá-lo alcançando níveis mais amplos e conscientes ao enunciar.

É importante abordar a discussão de gênero, nesta pesquisa, posto que, algumas das atividades promovidas em sala de aula envolveram diferentes gêneros discursivos. Menciono, por exemplo, o gênero discursivo *música*, utilizado por mim no primeiro encontro. Entendo que o uso de um gênero considerado popular entre adolescentes, principalmente, potencializa a possibilidade de a escola dialogar com múltiplos atores, posicionados em lugares sociais diversos e que protagonizam tantas histórias. Ademais, acrescento a respeito da capacidade que a música possui de envolver os/as estudantes em processos de ensino-aprendizagem, posicionando-os num lugar de escuta, compreensão e interpretação das narrativas reproduzidas nas letras. Destaco ainda, o gênero *post*, produzido pelos estudantes, nesta pesquisa, como meio de possibilitar-lhes a tomada da palavra, permitindo-lhes uma ressignificação de seus modos de relação com a sociedade e sua inserção nela.

1.6 Os Estudos do Letramento Racial Crítico: uma perspectiva de ensino em língua portuguesa

Instituída em 2003, a Lei 10.639 em seu artigo 26-A, torna obrigatório, em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Segundo o texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, p. 35).

Historicamente, essa decisão vem ao encontro do início de um rompimento de um sistema excludente e até então, vigente na educação. A lei é instituída na tentativa de uma construção e formação de uma educação e sociedade mais democráticas. Entretanto, sabe-se da enorme distância entre o que está previsto na lei e o que ocorre na escola. No ensino médio, por exemplo, atualmente, o número de aulas de Português, Matemática, Sociologia, Filosofia, História e Geografia, foi reduzido, desde a reforma do novo currículo homologado em 2017, o que pode acarretar um desafio a mais, relacionado à viabilização de uma perspectiva antirracista no cotidiano escolar. Além da diminuição do tempo, cogito outras possíveis causas que endossam dificuldades relacionadas ao exercício de uma educação antirracista, capaz de promover ou potencializar o LRC nas escolas.

A meu ver, podem-se destacar a ausência de formação continuada a professores e a inadequação do material pedagógico, a começar pelo livro didático, um dos principais instrumentos utilizados por professores e alunos em todo o país. Neles as histórias foram sempre narradas a partir de uma única perspectiva: a eurocêntrica. Essas histórias reforçavam estereótipos sobre pessoas negras, posicionando-as em um lugar de subalternidade, enquanto contribuíam para a qualificação do homem branco e sua cultura, propiciando assim, uma legitimação das desigualdades sociais por meio de enunciados e imagens. O texto *Discriminação Racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*, publicado em 2002, por Hédio Silva Júnior, traz dados de uma pesquisa realizada na década de 1980. Silva Júnior comenta o estudo conduzido por Fúlvia Rosemberg³, que analisou livros didáticos escritos entre as décadas de 1930 e 1950, utilizando uma amostra de 157 textos.

Na análise de conteúdo, a pesquisa considerou não apenas o texto, mas, igualmente, a ilustração. Os resultados da análise apontaram aspectos específicos atribuídos a personagens negras: ignorância, subordinação, desumanização (personagens negros associados a figuras de animais) e, principalmente, indiferenciação (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 36).

O autor também discute dados de outras duas pesquisas, uma realizada no final da década de 1980 e outra no início da década de 1990. A primeira corresponde à pesquisa de Ana Célia da Silva, intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de

³ Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg foi uma professora e psicóloga brasileira conhecida por seus trabalhos sobre e educação infantil e ações afirmativas. Além de professora, era pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1”, que identificou estereótipos nos textos e ilustrações de 82 livros de Língua Portuguesa⁴:

Dentre os estereótipos presentes se destacam: a) negros rejeitados explicitamente: apareciam como “criança negra barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braçal, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado a objeto, a formiga, a burro, a macaco (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 37).

Por fim, ao comentar a pesquisa realizada no início da década de 1990 por Esmeralda V.⁵ Negrão, o autor avalia que a estudiosa “percebeu poucos sinais de progresso na representação gráfica de personagens, incluindo, uma vez mais, a desumanização e um caso particular de indiferenciação: num texto paradidático, sobre um menino que vive em uma favela, o menino não aparece” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 36).

Uma recente pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Geledés – Instituto da Mulher Negra apontou⁶ que somente 29% das 1.187 secretarias consultadas realizam ações contínuas para a efetivação do cumprimento da lei no ambiente escolar. Mostrou também que falar sobre história e cultura afro-brasileira na sala de aula é uma dificuldade apresentada por 42% das secretarias e a falta de informação e orientações insuficientes para abordar os temas de forma adequada foi destacada por 33% das secretarias. Assim, são necessárias as discussões sobre políticas públicas que fomentem a prática de uma educação antirracista nas escolas e subsidiem ações com a finalidade de amparar não apenas professores em exercício, mas também aqueles que ainda estão se formando e reformulem os modos como materiais

⁴ O resultado da pesquisa de Ana Célia da Silva é abordado, detalhadamente, em um de seus livros: “A discriminação do negro no livro didático”. Durante a pesquisa ela analisou 82 livros de comunicação e expressão de ensino fundamental, para identificar estereótipos e preconceitos em textos e ilustrações desses livros didáticos.

⁵ Os resultados citados por Silva estão descritos em um texto de Esmeralda Vailati Negrão, que faz parte de um conjunto de artigos arrolados sob o título Livro Didático: Análises e Propostas. A discriminação contra a raça negra produzida e veiculada pelos livros didáticos. No texto foram apresentados e discutidos resultados de pesquisa, revisão da bibliografia nacional sobre o assunto, sugestões para transformação dos conteúdos, bem como relatos de iniciativas visando a sensibilização de produtores e usuários quanto ao racismo contido nos materiais didáticos. Durante o debate foram levantadas questões controversas - Qual a importância efetiva do livro didático na produção e manutenção do racismo? Os livros não estariam retratando apenas a situação de inferioridade social vivida pela população negra? - além de se destacar o papel do(a) professor(a) como medador(a) no circuito produção-recepção do livro didático.

⁶ Fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa das mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sócias em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira – acessado em 23/04/2023 – Portal Gedelés.

didáticos são pensados, uma vez que é pela linguagem que o corpo se materializa. É pela linguagem que digo e construo sobre o outro e é nesse sentido.

Com vistas a aproximar a educação de um caráter democrático, revolucionário e emancipador, acredito ser fundamental buscar e (re)pensar caminhos outros, capazes de permitir o rompimento de estruturas cristalizadas tidas como únicas verdades. É compreender que mais necessário que falar sobre racismo, é promover diálogos sobre antirracismo. É assegurar aos alunos, oportunidades de conhecer negros e negras, em posição de destaque, subvertendo a lógica eurocêntrica, colaborando dessa forma com o fortalecimento de um processo formativo crítico racial em contraposição à subalternização, ao epistemicídio e ao silenciamento impostos pela colonialidade. Nesse sentido, segundo a autora brasileira Aparecida de Jesus Ferreira, o LRC: “nos possibilita ver nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia [...] e como tem impacto em nossas identidades sociais” (FERREIRA, 2015, p. 138).

Nesse sentido, compreendo que a partir dos estudos do LRC é possível que práticas excludentes e preconceituosas exercidas na sociedade sejam problematizadas e transformadas, referimo-nos ao uso da linguagem no cotidiano, por exemplo, às expressões reproduzidas até mesmo por nós, professores de línguas, durante nossas aulas. As mudanças podem surgir do trabalho com o letramento na rotina de sala de aula, ao possibilitar a nossos alunos uma educação e reflexão crítica. Sobre *raça*, Ferreira (2022, p. 210) afirma:

[...] me posiciono dizendo que entendo raça como social, histórica e discursivamente construída. Com isso quero dizer que as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos e que foram sendo construídas socialmente, discursiva e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros grupos de pessoas. E neste caso, a identidade racial branca tem maior evidência.

Assim como a autora, Quijano (2005) também entende que a ideia de *raça* foi fundamentada nas referências às diferenças fenotípicas entre superiores e inferiores, os que controlavam e os que eram controlados. O autor argumenta que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117). Nesse sentido, a formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, por exemplo, tiveram suas identidades raciais colocadas como naturalmente inferiores pelos colonizadores. Identidades raciais codificadas, historicamente, por grupos de opressores que se denominavam legítimos à raça superior.

[...] A idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO 2005, p. 118)

Dessa forma, colonizadores europeus desenharam um esquema, sem dúvida, hierarquizante, que se perpetua, ideologicamente, ainda nos dias de hoje, ancorando valores visivelmente tendenciosos em que o branco eurocêntrico representava a legítima civilidade e supremacia, detinha todo o poder e conhecimento intelectual e cultural, traçava o ideal de beleza e de comportamento moral, enquanto ao não branco eram reservados espaços em que recebia tratamentos lançados abaixo da linha da humanidade, pois, enquadrado, era posto à margem, visto como alienado e incapaz de expressar marcos de civilidade, de forma que vivia limitado ao *servir*, marcado pelo desespero, pelo medo, pelo tremor e escravidão. Os colonizadores, portanto, justificavam tais tratamentos às características fenotípicas dos colonizados, assim, todo o projeto colonial fundamentava-se pelas supostas diferenças biológicas existentes entre indivíduos.

É fundamental, então, a garantia de discussões dessa natureza na escola, a partir do LRC e outros estudos. É preciso perceber conversas que escapam a certa *facilidade* como necessárias e, dessa forma, falar a respeito do que incomoda, falar sobre temas que sejam caros à sociedade. As discussões em sala de aula, bem como fora dela, precisam se fundamentar sempre no respeito, ética e empatia.

Cavalleiro (2001) elege oito características, que, segundo ela, são determinantes para uma Educação Antirracista e, considerando os rumos desta pesquisa, listarei quatro delas por entender que essa teoria dialoga com propostas dos estudos do LRC, sendo que compreendo que elas amparam as atividades elaboradas na unidade didática, por mim desenvolvida:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Assim, apenas é possível adentrar em discussões sobre antirracismo, explorando conceitos estruturados como o de racismo, reconhecendo a sua existência e admitindo que somos parte de uma sociedade estruturada a partir de um projeto colonial. É imprescindível que os discentes dinamizem sobre o que conhecem, leram e ouviram a respeito desses conceitos, a fim de que, por meio da fala, da escuta e do diálogo, sejam gerados posicionamentos críticos, na tomada da construção de novos sentidos e na redução de outros. “A Educação Antirracista deveria propor aulas em que haja espaço de escuta para todos os alunos, permitindo-lhes explorar o racismo a partir de diferentes perspectivas” (GILLBORN, 1995, p. 142).

Pode-se entender o racismo como “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” (ALMEIDA, 2019, p. 22). Conforme (BRASIL, 1998, p. 12): “racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” Compreendo que a desconsideração da construção histórico-social do termo, isto é, a negação desse sentido implica no apagamento da existência e manutenção das relações de poder e domínio de determinadas culturas e povos sobre outros.

Considero que, ao abordar o LRC o professor oportuniza ao aluno pensar quais lugares são reservados ao corpo negro, refletir sobre os estereótipos que insistentemente ainda são reforçados, por exemplo, em revistas, anúncios publicitários, ou seja, pensar nos papéis sociais e culturais que a esses corpos são destinados.

Há de se afirmar que é possível notar mudanças. Cada vez mais, fala-se sobre representatividade em programas de TV. Já assistimos à protagonistas interpretados por atrizes negras e atores negros em telenovelas, assim como também há jornalistas negros apresentando telejornais. No entanto, é essencial a circulação de discursos capazes de subverterem a lógica eurocêntrica e que colaborem com o fortalecimento de um processo formativo crítico racial em contraposição à subalternização, ao epistemicídio e ao silenciamento impostos pela colonialidade.

A discussão, assim, surge e se desenha na direção contrária, isto é, em caminhos que subvertam a lógica excludente e possam, inclusive, trazer alguma estranheza, uma vez que a imagem construída e naturalizada do corpo negro compreende quase sempre a imagem de inferioridade e insignificância. Efetivar diálogos sobre antirracismo é necessário, assim como, produzir espaços capazes de despertar nos alunos o interesse pelo tema proposto. Além disso, é preciso garantir que esses espaços tornem possível a existência de diálogos geradores de criticidade, nos quais os discentes possam pensar acerca das relações ideológicas incutidas nos discursos em torno de racismo e antirracismo e a partir da tomada da palavra, ressignificar e ampliar seu conhecimento adentrando em outras perceptivas. Acredito que é trilhando caminhos como esses que a possibilidade de uma educação democrática e respeitosa possa se aproximar e se fortalecer e não o contrário.

1.7 A aula como acontecimento: minha concepção sobre aulas de língua portuguesa

Ao iniciar a escrita desta seção, proponho-me a pensar sobre minha experiência enquanto estudante. De quais aulas me recordo até hoje? Do que me lembro? E ainda, o que senti durante essas aulas? Enquanto professora, reflito: como é meu fazer docente? O que ecoa durante as aulas planejadas e ministradas por mim?

É por acreditar em uma concepção de aula em que o professor tenha a oportunidade de criar possibilidades que mobilizem o/a aluno/a, a uma mudança de paradigma e que possa promover momentos em que os/as estudantes se sintam provocados/as⁷, indagados/as e interessados/as em partilhar vivências e conhecimento é que esta pesquisa se justifica. Reitero: acredito em uma relação humanizada entre professor e aluno, na qual professores possam e consigam incentivar, sensibilizar, acolher e provocar seus estudantes. Para mim a aula constitui-se com uma oportunidade de troca entre sujeitos.

GERALDI (2010, p. 82), em seu texto *A aula como acontecimento*, discorre sobre o que chama de “identidade profissional do professor ao longo da história”. O autor entende que “a relação do professor com o conhecimento, mais do que a relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão” (GERALDI, 2010, p. 82). O primeiro perfil apresentado por Geraldi refere-se ao professor como um agente que performa como “o sujeito que sabe o saber produzido por outros”. Para explicar a identidade, o autor utiliza a metáfora

⁷ A palavra *provocados*, foi utilizada, nesse contexto, com sentido semelhante à de “instigados”, “impulsionados”, “questionados”.

do organista que executa qualquer sinfonia: ao ouvinte não interessa se o executor é capaz de compor, basta apenas que ele acompanhe o que está escrito nas partituras, isto é, o que já está composto. Assim, segundo tal modelo, o professor é reduzido a um executor, transmissor, pois o conhecimento e como transmitir tal conhecimento, já lhe é dado pronto, já foi pensado por outros. Ao professor cabe apenas ir de encontro às partituras e executá-las. À referida atividade pedagógica enumeram-se as seguintes características identitárias:

1. O professor precisa ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado;
2. Sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente, (isto é, não precisa ser produzida por ele (próprio) e
3. Para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e como ensinar (uma partitura já composta) (GERALDI, 2010, p. 85).

Nesse sentido, o aluno, parte da relação que compõe o perfil do professor, é tomado com uma espécie de mero receptor a ser preenchido pela instrução escolar. Relaciono aqui, os pressupostos da concepção *bancária* da educação, que estimava os educandos como “objetos - pacientes ouvintes” (FREIRE, 1987, p. 37). Freire critica a concepção de educação em que a relação entre professor/educandos esteja pautada pelo caráter em que “o educador é sempre o que pensa; os educandos, os pensados, o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 1987, p. 38).

Em sua análise, é necessário, além do professor como sujeito que (sempre) narra, que também seja reservado ao educando o exercício de enunciar, questionar, formular. É preciso ainda que ao narrar, o educador o faça com significado, isto é, com as dimensões concretas que possibilitem ao estudante, a busca, a interrogação, a inquietação e a contradição. Do contrário:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 37).

A concepção bancária criticada por Freire trafega em um movimento contrário à perspectiva de educação libertadora, reflexiva e respeitosa. Com o desenvolvimento da tecnologia, a partir da revolução industrial, mais fortemente no princípio do século XX, tem início, conforme Geraldi (2010), outro modelo de identidade, no qual o professor opera como um aplicador de um conjunto de técnicas e controle em sala de aula. É comum recordar de

frases como: “terminaram?” “já leram?”, “mais três minutos para acabar”, não é mesmo? Aqui, a relação do aluno com o conhecimento não é mais medida pela transmissão, mas pelo material didático. Quem instrui é o material. Ao professor, portanto, cabe o controle do tempo, do comportamento e da postura dos alunos; bem como averiguar a fixação do conteúdo a partir da comparação das respostas dos alunos com a dos livros didáticos, já prontas, registradas, em um gesto que reflete a primeira identidade. “O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor - a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino- passa a ser agora atribuição dos autores do material didático” (GERALDI, 2010, p. 87). Assim, o professor, mesmo não sendo dotado de conhecimento está habilitado a ensinar, pois sua função é gerir em sala de aula, o domínio do material didático pelo aluno.

É interessante refletir em como esse modelo de identidade do professor permite a existência de determinadas situações em nossa sociedade. Penso na comum existência de professores formados em áreas específicas tendo que assumir disciplinas que não são de sua formação, como se apenas portar um material didático fosse capaz de lhes possibilitar a habilidade necessária para ensinar determinados conteúdos. “É que ensinar não é mais um modo de construir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos” (GERALDI, 2010 p. 89).

No mesmo movimento contrário à educação como prática de liberdade, conseguem trafegar o modelo de identidade tecnicista do professor e as políticas educacionais neoliberais⁸ tão propagadas, atualmente, em nosso país, que, com suas reformas curriculares, se constituem pela sua definição de parâmetros de conteúdos a serem ensinados e depois cobrados em avaliações nacionais e internacionais. Nesse contexto, ensinar torna-se um processo vazio de conteúdo político, sendo substituído por temáticas de consumo, de empreendedorismo, e projeto de vida, por exemplo, (BRASIL, 2018). Aprender, pois, deixou de ser uma afiliação civilizacional para se tornar um *cuidado de si* pelo qual é responsável o próprio aprendiz para melhor se situar na estabilidade de um modelo de sociedade que se pensa absolutamente estabilizado e imutável. Segundo Freire (1987, p. 38): só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

⁸ O neoliberalismo, para além de uma ideologia econômica, é um modo de vida responsável por estabelecer condutas e agenciar a subjetivação de indivíduos. As políticas educacionais neoliberais, logo, podem ser entendidas como parte de um projeto político em que a escola torna-se um agente a favor da sociedade neoliberal. Esse projeto político visa formar o indivíduo que o mercado quer: o sujeito como empreendedor de si, competitivo e que não mede esforços para conseguir o que deseja. A educação, nesse sentido, passa a contribuir com a formação de sujeitos em uma ordem mercantil.

A produção do saber não é um processo da ordem da completude. Não está para uma vertente direta e homogênea, mas é flexível, fluída. Acredito, portanto, que, em uma aula de língua portuguesa, é preciso, pois, tomar “o acontecimento como um lugar donde vertem as perguntas” (GERALDI, 2010, p. 97), “é a atenção ao humano e a sua complexidade” (p. 100). É tomar o acontecimento como um novo modelo identitário do professor, no qual, como parte de uma finalidade maior, alunos como sujeitos, capazes de elaborar e compreender discursos, possam mobilizar a si e aos outros.

A BNCC consagra a concepção de linguagem como lugar de interação nos ensinamentos fundamental e médio e traz os eixos básicos de uso oral e escrito da língua como ferramentas integradas no que se refere à escuta, diálogo e produção textual, resultando assim no desenvolvimento de sete competências específicas ao ensino de Linguagens e Suas Tecnologias. O documento é pontual ao propor, de modo geral, as dimensões que devem ser desenvolvidas no ensino de Linguagens.

A área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias [...], situadas em campos de atuação social diversos [...]. Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar [...] maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens (BRASIL, 2018, p. 485-486).

É, portanto, a partir desta proposta que a segunda competência específica de Linguagens e Suas Tecnologias, referente à etapa do ensino médio, expressa os seguintes objetivos:

compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 492).

Entendo que tal competência se refere à percepção e compreensão do estudante quanto a contextos discursivos e às situações de produção de sentidos em diversas práticas sociais de linguagem, à sua avaliação da produção de discursos e análise de conflitos e as relações de poder em que se instauram essas práticas. Então, a partir desse reconhecimento, espera-se que

o aluno possa, pois, posicionar-se de maneira respeitosa, por meio do diálogo, a fim de refletir a respeito da resolução de conflitos. Nesse sentido, percebo que o documento norteia o ensino de língua portuguesa durante as séries do ensino médio, intentando que estudantes não apenas reconheçam os diferentes contextos de usos das linguagens, mas que o façam de maneira crítica, com certo aprofundamento do funcionamento dessas situações no que diz respeito ao modo de produção de sentidos.

Compreendo também que os objetivos propostos na competência apresentada estão dispostos de maneira que aproxima o ensino de língua portuguesa de uma abordagem dialógica de linguagem, sustentando a formação de um sujeito ideológico, histórico e heterogêneo, distanciando-se, portanto, de uma atuação pautada apenas na transmissão de conteúdo. Segundo (BRASIL, 2018, p. 492) é preciso oportunizar aos estudantes momentos em que eles possam “analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos” viabilizando, por fim, a possibilidade de compreensão desses discursos.

Relacionadas à competência apresentada, selecionei, então, algumas habilidades cujos objetivos buscam desenvolver dimensões de ensino pautadas no diálogo, na criticidade, no entendimento do funcionamento da linguagem inserida em atividades sociais e nas relações de poder existentes entre essas atividades. São elas:

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais) (BRASIL, 2018, p. 484).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 509).

(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.

(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou

enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental (BRASIL, 2018, p. 505).

As habilidades acima trazem o diálogo e o debate como práticas sociais de linguagem norteadoras de ensino. Todas elas também englobam objetivos relacionados à compressão de linguagem como *discurso* e o entendimento do funcionamento desses discursos, no que tange às relações de poder a partir de um olhar crítico, como, por exemplo, a habilidade (EM13LP23) que se refere ao funcionamento de discursos políticos. A habilidade contempla ainda o objetivo que alcança a participação efetiva e consciente dos alunos no debate público acerca do cenário político, a fim de que possam “tomar decisões conscientes e fundamentadas”.

Desse modo, reitero que, a partir da perspectiva dialógica de linguagem, com a qual me identifico, minha concepção de ensino de língua portuguesa, baseia-se em *relações* que permitem, ou em outras palavras, são aptas a suscitar a capacidade de o discente poder refutar questionamentos, confrontar opiniões, concordar e discordar de enunciados, argumentar e partilhar suas vivências. É necessário que, para além de produzir e ler textos, o aluno enquanto sujeito, consiga inaugurar, com a ajuda do professor, que não precisa *dar conta* de todos os sentidos, maneiras outras de articular o conhecimento.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo (BAGNO, 2002, p. 145).

Apoiada na perspectiva dialógica de linguagem, desenvolvi esta pesquisa participante (PP) voltada à construção, implementação e avaliação de uma unidade didática inscrita na perspectiva dialógica de linguagem, em concepções freirianas de educação e nos estudos de LRC. A pesquisa foi executada durante quatro encontros, compreendendo oito aulas de língua portuguesa para uma turma de 2º ano do ensino médio em uma escola pública no interior de Goiás. Utilizo a palavra *encontro* para me referir às aulas que ocorreram no dia. Dessa forma, cada encontro equivale às duas aulas (com tempo de quarenta minutos cada), ministradas em seguida. Cada encontro, portanto, durou cerca de uma hora e vinte minutos.

Não há uma única definição para a pesquisa participante, no entanto diversos autores concordam que o diálogo problematizador e flexível estabelecido entre seus sujeitos sociais e pesquisador, em determinado espaço, compreende-se como sua principal característica (SCHMIDT, 2006). Brandão (2006, p. 2) a compreende como uma “ação agenciada em favor de algum tipo de mudança ou desenvolvimento social”. Conforme o autor, “a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos” (BRANDÃO, 2006, p. 5).

Assim, entendo que esta pesquisa se configura como PP, haja vista se pautar na construção de conhecimentos, por meio de práticas científicas, que não se restringem a técnicas ou fórmulas prontas e definidas. Antes, trata-se de práticas que advêm de múltiplos lugares sociais e experiências distintas, tornando possível o diálogo entre mim – professora-pesquisadora – e os participantes, durante a construção, organização e viabilização de um processo de ensino-aprendizagem relacionado ao LRC. Desse modo, considero que este estudo contribui, a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos, para a produção de conhecimentos vinculados ao LRC, capazes de tornar não apenas seus participantes, mas também a mim, professora e a outros professores de língua portuguesa quando puderem

acessá-la, seres humanos mais instruídos, igualmente mais justos, livres, críticos, criativos, participativos, solidários e responsáveis por uma sociedade mais justa.

Conforme enunciado na introdução deste trabalho, são meus objetivos específicos: i) analisar os posicionamentos dos estudantes acerca do antirracismo; ii) identificar as percepções dos estudantes acerca unidade didática desenvolvida na aula de língua portuguesa; e iii) compreender em que medida aspectos relacionados a elaboração e implementação da unidade didática colaboram para um processo autorreflexivo envolvendo minha prática enquanto professora-pesquisadora. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) e em setembro do ano de 2022 obteve aprovação para sua realização⁹.

Para que fosse possível executar esta pesquisa, inicialmente, me reuni com a diretora a fim de explicar como ela ocorreria, salientando que de forma alguma os estudantes sofreriam prejuízos relacionados às suas atividades diárias na disciplina de língua portuguesa ou em outras disciplinas. Em seguida, convidei aos estudantes e esclareci que suas participações ocorreriam de forma voluntária. Além disso, foi necessário informar aos pais e responsáveis sobre a pesquisa e pedir sua autorização para que os estudantes pudessem participar, uma vez que esses eram menores de idade. Assim, todos os termos de responsabilidade foram devidamente assinados pelos/as discentes que desejaram participar e pelos pais.

O antirracismo surgiu a partir de uma consulta aos alunos. Quando questionados acerca de um tema que gostariam de discutir, o assunto mais apontado pelos/as estudantes foi: racismo. Por acreditar ser relevante a discussão a partir de uma narrativa que caminha em uma direção contrária ao racismo, ou dito de outra forma, uma história, narrada sob outras perspectivas, decidi abordar, portanto, a temática antirracista.

2.1 Quem são os participantes da pesquisa?

Os participantes desta pesquisa, executada no ano letivo de 2022, são alunos e alunas de uma escola pública no interior de Goiás. Atualmente cursam o 3º ano do ensino médio. Portanto, quando participaram das atividades estavam matriculados no 2º ano, no período noturno. Escolhi desenvolver esta pesquisa com a referida turma por alguns motivos: o primeiro é que, apesar de agitada, a turma, demonstrava interesse às aulas de língua portuguesa, visto que, em outras experiências propostas por mim, os/as estudantes apresentaram disposição quanto ao seu desenvolvimento. Também considerei que realizar a

⁹ Número do parecer de aprovação final do Comitê de Ética de Pesquisa: 5.555.862.

pesquisa em uma turma do 2º ano médio seria o ideal, já que no 1º ano existem características relacionadas aos aspectos pedagógicos que talvez pudessem me impedir de conseguir envolver os estudantes nas atividades. Do mesmo modo, no 3º ano, há uma quantidade de atividades voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e esse fator também poderia me impossibilitar de realizar o que havia programado em tempo hábil. Por fim, a disposição de meus horários com a turma contribuía para a realização das atividades.

A escola está situada no centro da cidade, no entanto, recebe alunos que moram em bairros periféricos e que utilizam transporte público escolar para chegarem à unidade. A turma, com cerca de pouco mais de trinta alunos, era constituída por uma maioria de estudantes brancos, entretanto havia quatro estudantes negros; duas irmãs, sendo uma delas mãe de uma criança de nove meses, e dois outros meninos. Importante também considerar que um número razoável desses alunos trabalhava durante todo o dia. Alguns exerciam a função de jovem aprendiz, outros trabalhavam realizando trabalhos informais ou temporários.

2.2 Algumas palavras sobre o *corpus*

Constituem *corpus* desta pesquisa: i) a proposta de unidade didática desenvolvida por mim; ii) os diários reflexivos produzidos pelos estudantes ao final de quatro encontros; e iii) meus diários de bordo com o registro de minhas percepções sobre as atividades ministradas e o material (*posts*) produzidos pelos participantes.

Por compreender que a perspectiva dialógica de linguagem organizada por Bakhtin, me permite um olhar interpretativista para os textos/discursos produzidos pelas/os alunos, adoto uma perspectiva qualitativo-interpretativista, uma vez que há a inquietude em saber como o mundo e a sociedade são compreendidos ou interpretados (MASON, 1998 apud KLEIMAN, 2015, p. 23). Logo, observo nos enunciados elaborados pelos/as participantes, os sentidos produzidos, suas interpretações ou percepções suscitadas a partir das práticas de LRC viabilizadas em sala de aula. Entendo que as atividades desenvolvidas, possivelmente, contribuíram com o posicionamento dos/as discentes considerando que o entendimento da linguagem nunca se dá no vazio, mas sempre em uma situação concreta de interação.

A fim de iniciar os gestos de leitura, apresento antes como organizei as análises. Elas estão divididas em três categorias; na primeira, analiso o posicionamento dos participantes sobre o antirracismo, sendo assim, nesse bloco, meus gestos de análises contemplam meus diários de bordo relacionados aos três primeiros encontros, também a alguns enunciados produzidos pelos discentes e aos posts elaborados pelos mesmos. Ressalto que os posts foram

criados pelos estudantes somente após o final do quarto encontro, entretanto, entendo que eles constituem seus posicionamentos e, por isso aparecem no primeiro bloco. No segundo grupo, meu olhar volta-se às percepções tecidas pelos alunos/as, em relação à unidade didática, desse modo, contemplei, portanto, seus dizeres registrados nos diários. Destaco que estão organizados seguindo algumas regularidades. Enquanto na terceira parte, finalmente, meus gestos de leitura incidem sobre minha própria prática. Aqui, minhas considerações partem do meu relato sobre o quarto e último encontro.

Passo a algumas considerações sobre o diário reflexivo, a fim de apresentar breves apontamentos relacionados ao gênero.

2.3 O diário reflexivo como espaço em que (me)revelo

Não há registro de uma exata data para o surgimento dos diários, entretanto, segundo Lima (2009, p. 27), “os primeiros usos do termo ‘diário’ datam do século XIV e se referem a registros de caráter público. Somente a partir do renascimento europeu os diários deixam de ser públicos”. Galiuzzi e Lindemann (2003) apontam que o diário teria sido utilizado num período em que as mulheres eram proibidas de estudar, assim, as moças, realizavam diariamente, anotações em seus cadernos, posteriormente, fiscalizados por suas mães e/ou acompanhantes. Nesse contexto, o diário promovia a oportunidade de as mulheres poderem ter algum contato com a escrita e leitura. No entanto, grande parte dos registros que elas realizavam girava em torno de suas angústias, desabafos e anseios, como é possível assistir em filmes e teledramaturgias que reproduzem um contexto temporal não atual. Esse fato está culturalmente, relacionado ao uso do diário que se constitui de uma narrativa subjetiva, íntima, reflexiva e até informal, como se a maior motivação de quem o escrevesse estivesse concentrada em confessar algo sobre si ou sobre uma ação que praticara, não estando muito preocupado com os aspectos textuais do texto, o que reitera a constante necessidade que todos temos de narrar nossas experiências ao outro e por que não a nós mesmos?

Conforme os estudos bakhtinianos, os gêneros discursivos se adaptam às nossas necessidades, assim, atualmente, são muitos os espaços onde podemos narrar sobre nossas atividades diárias, como, por exemplo, as redes sociais. Logo, o diário também ganhou espaço no meio acadêmico como instrumento capaz de reunir dados utilizados por pesquisadores e como objeto de estudo dos próprios professores que, a partir de seus registros e dos discentes podem realizar reflexões relacionadas às suas práticas pedagógicas. Portanto, os diários reflexivos, cada vez mais, constituem-se como um espaço em que professores e estudantes,

relatam/registem suas convicções de forma mais flexível, já que uma (possível) característica do gênero é justamente seu caráter menos rígido, o que permite ao enunciador construir sua narrativa de forma mais livre, isto é, sem, necessariamente, seguir uma estrutura definida.

Segundo Reichmann (2007, p. 229), “o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos-enfim, documentar suas tensões, reflexões e re(elaborar) crenças e práticas”. Para Soares (2005, p. 85), por sua vez, os diários podem revelar a relação do aluno com o conteúdo, com o professor ou outros colegas, com a metodologia, com experiências anteriores.

Dessa forma, os diários reflexivos podem materializar a oportunidade de docentes e alunos posicionarem-se. Concordo com Brito (2012, p. 67) quando afirma sobre os diários: “intitulados como ‘reflexivos’ ou não, os diários têm sido comumente compreendidos como um instrumento que possibilita a atitude de introspecção, (auto)avaliação, conscientização, crítica e transformação.” Ainda de acordo com Brito (2012, p. 68), “o processo de (re)escrita dos diários é marcado por um gesto de leitura que leva em conta a opacidade da linguagem e a heterogeneidade dos sujeitos”.

2.4 Quanto aos contextos de produção dos diários reflexivos

Os diários reflexivos - *corpus* desta pesquisa- foram produzidos, pelos estudantes, em sala de aula, sempre após o término das atividades. Ainda que considerado um gênero ‘livre’, os participantes utilizaram uma folha impressa, na qual havia quatro perguntas norteadoras, para relatar/registrar suas perspectivas: “1) qual foi o tema discutido/abordado nas aulas de hoje?; 2)sobre o que leu/ouviu: você acredita ser útil/relevante a discussão a respeito do assunto durante as aulas de língua portuguesa ou em outras aulas? Por quê?; 3)acredita que lhe foi proporcionado um espaço de enriquecimento ou aprendizado a partir do que você vivenciou nas aulas de hoje? (Ao responder “sim” ou “não”, gostaria que você pudesse comentar sobre os motivos); e 4)-a atividade contribuiu de alguma forma para que você conhecesse ou conhecesse mais sobre o assunto? Como?”.

Além das perguntas, havia um “espaço livre de escrita” com cerca de dez linhas para que os participantes pudessem escrever sobre o que desejassem: seus anseios, opiniões, pontos de interesse e desinteresse. Saliento que nenhuma exigência foi feita em relação à linguagem utilizada pelos estudantes, assim como não receberam minha ajuda para elaborar seus relatos. Cerca de 90 diários foram produzidos, durante os quatro encontros ocorridos, semanalmente, sempre às terças-feiras, entre os dias 18 de outubro e 08 de novembro de 2022.

Considero que os diários reflexivos são perpassados por relações de poder que incidem nas (im)possibilidades dos dizeres, isto é, não são aqui concebidos como um ‘instrumento transparente’, antes são vistos a partir das relações de alteridade que atravessam os contextos de produção dos textos/discursos: o sujeito enunciativo ao enunciar, o faz a alguém, de algum lugar e escolhe determinadas palavras, ao mesmo tempo em que deixa de escolher outras. Entendo dessa maneira, que minha voz, repercutindo de um lugar de autoridade, em relação aos discentes, interfere/ressoa em seus dizeres.

No que diz respeito aos meus diários de bordo, busquei compreender a partir de minhas narrativas o modo como percebi a produção do conhecimento em sala de aula, ou em outros termos, como se deram as *relações* entre mim e os participantes: as associadas ao ensino e as que escapavam a ele. Realizava minha escrita sempre após as aulas, no entanto nem sempre eu conseguia concluir, por isso utilizava também o intervalo para o fazer ou ainda o horário após o expediente.

2.5 Uma unidade didática: por que abordar o antirracismo?

A partir da ótica de uma LA que postula uma educação preocupada em construir formas pluriversas que possam superar um ensino fundado na hegemonia eurocêntrica, em que narrativas não constituídas no ponto central de origem europeu são silenciadas, marginalizadas e, por vezes, estereotipadas em nossa construção sócio-histórica, compreendo que buscar vias de fortalecer o LRC no ensino é poder contribuir para uma educação formadora consciente, que caminhe no sentido de desatar os nós estruturais vigentes desde o surgimento da modernidade.

Assim, inteirando-me de ideias pautadas em uma Educação Antirracista, sem pretensão de esgotá-las, busquei sensibilizar a turma por meio de discussões originadas da leitura de textos, vídeos, músicas, imagens e pesquisas realizadas pelos estudantes em sala de aula. Utilizei o livro¹⁰: *Pequeno Manual Antirracista*, lançado em 2019, por Djamila Ribeiro¹¹ com o intuito de despertar nos participantes uma maior compreensão pelo tema proposto. Dessa forma, elaborei a unidade didática com o intuito de sustentar meu exercício em sala de aula, durante a execução desta pesquisa. Entendo que ela se compreende como instrumento para a produção dos posicionamentos dos estudantes e se estabelece ainda como parte do

¹⁰ Os estudantes utilizaram fotocópias do livro durante as aulas para realizarem as atividades propostas.

¹¹ Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma filósofa, feminista, negra escritora e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade de São Paulo. Tornou-se conhecida no país por seu ativismo na internet. Atualmente é colunista do Jornal Folha de São Paulo.

corpus, uma vez que meus gestos de análises também estão voltados a ela. Evidencio, por fim, que a unidade didática está disponibilizada no apêndice e que nela constam as atividades aplicadas durante os quatro encontros. Acredito na escola enquanto um espaço propício na existência de diálogos geradores de criticidade, em que os professores e estudantes possam pensar as relações ideológicas incutidas em discursos que segregam e discriminam, por exemplo, podendo então, a partir de um (re)tomada de sentido da palavra, ressignificarem e ampliarem seu conhecimento inaugurando outras perspectivas. É trilhando caminhos como esses que a possibilidade de uma educação democrática e respeitosa possa se aproximar e não o contrário.

CAPÍTULO 3

GESTOS DE ANÁLISES

Palavra puxa palavra,
Uma ideia traz outra,
E assim se faz um livro,
um governo, ou uma revolução,
alguns dizem que é assim
que a natureza compôs as suas espécies.
(ASSIS, 1994, p. 42)¹²

3.1 Desenhando sentidos a partir de meus diários de bordo, dos diários reflexivos e dos posts produzidos pelos discentes

Neste capítulo, apresento meus gestos de análises que estão organizados sequencialmente, conforme as propostas de meus objetivos, que compreendem a) identificar os posicionamentos dos estudantes acerca do antirracismo, b) analisar as percepções dos estudantes acerca da unidade didática desenvolvida nas aulas de língua portuguesa; e c) compreender em que medida aspectos relacionados à elaboração e implementação da unidade didática colaboram para um processo autorreflexivo envolvendo minha prática enquanto professora-pesquisadora. Assim, na próxima seção, minhas análises estão voltadas à tomada da palavra dos participantes.

Início a partir do meu próprio diário de bordo, correspondente ao primeiro encontro, no qual iniciei as discussões sobre o tema antirracismo. As aulas ocorreram no dia 18 de outubro de 2022 e duraram cerca de pouco mais de uma hora e trinta minutos. Estavam presentes vinte e dois alunos. Ressalto que, em grande parte de minhas intervenções, busquei delinear um contexto em que os alunos vislumbrassem cumplicidade e coletividade em relação a mim. Dessa forma, antes de iniciar as aulas, minha postura se constituía de maneira mais flexível, sendo assim, antes de iniciar as atividades planejadas, eu conversava com a turma sobre assuntos externos ao contexto escolar durante alguns minutos. Minha intenção era criar um ambiente em que eles estivessem aptos a trocar e interagir comigo. Somente após esse momento, tomava minha posição de precisar orientar sobre atenção/comportamento/dos estudantes para dar início às atividades. Parece-me que isso contribuía para uma aula com maior comprometimento por parte dos alunos.

¹² Trecho do conto Primas de Sapucaia, publicado originalmente no jornal "Gazeta de Notícias", em 1883.

3.2 A tomada de posição dos estudantes

Encontro nº 1: sensibilização (18/10/2022)

Iniciei o primeiro encontro apresentando um videoclipe da música: *That's My Way* – canção interpretada por Seu Jorge e Edi Rock com o objetivo de que toda a turma pudesse conhecer o cantor, já que algumas reflexões planejadas para esse primeiro encontro partiriam do vídeo em que ele relata ter sofrido racismo, recentemente, em um show realizado em Porto Alegre. Em sua fala Seu Jorge narra sobre o episódio e conclui convidando a sociedade a participar da luta antirracista. Percebi que muitos alunos já conheciam a canção escolhida por mim e também o cantor, o que facilitou a execução da atividade, pois a turma demonstrou interesse em assistir ao clipe. Assim que terminamos de assistir ao relato tomei a palavra questionando a turma se acreditavam na existência de casos isolados quando o assunto é racismo. Perguntei quem se lembrava de algum caso de racismo noticiado e um participante (Ricardo) respondeu citando o caso do “homem negro que era inocente”, morto pelo policial branco nos Estados Unidos. Outros dois alunos (Cecília e Aline) comentaram sobre o movimento *Black Lives Matter*, presente nas redes sociais após a morte de George Floyd. Penso em quais são as razões que (nos) levam, imediatamente, a pensar em casos de racismo que ocorrem fora do Brasil, como o de Floyd, enquanto milhares de assassinatos de jovens negros em nosso país parecem não produzirem a mesma comoção entre a sociedade brasileira.

Continuei minha fala remetendo esses casos ao racismo estrutural existente não só nos Estados Unidos, mas no Brasil. Destaco que em outras aulas, durante o segundo bimestre, por exemplo, já havíamos lido e conversado sobre a ideia de racismo estrutural para a produção de um texto dissertativo argumentativo. Em sequência, fiz a leitura de um trecho da introdução do livro *Um Pequeno Manual Antirracista*. E encerrei as atividades deixando que um aluno escolhesse um texto presente no livro para ler. *Apoie as políticas educacionais afirmativas* foi o título escolhido. Durante a leitura surgiu uma dúvida relacionada à palavra meritocracia.

Figura 1 – Seu Jorge se pronuncia sobre racismo sofrido durante show em Porto Alegre



Fonte: Ao povo... (2022)

3.3 A linguagem sempre me escapa

Inicialmente, considerando meus primeiros gestos de análises, que compreendem uma reflexão acerca da tomada da palavra de alguns participantes, busco refletir acerca do enunciado: “homem negro que era inocente”, proferido por um estudante durante a primeira aula em que apresentei materiais de discussão em torno do tema racismo. Pontuo a respeito de (outros) discursos que constituem esse enunciado, isto é, sinalizo para o *já dito* por outras vozes em diferentes contextos e que sustentam o discurso do aluno.

“Era inocente”. Penso sobre a palavra “inocente”. É como se a partir dela houvesse a construção de uma justificativa pela indignação ou comoção social envolvendo o contexto em que ocorreu a morte de George. Portanto, faz-se necessário ao estudante, afirmar que George – homem negro – era inocente. Seu discurso reverbera *verdades*, historicamente, estabilizadas acerca do corpo negro. Fica clara a identificação do que foi e continua sendo perpetuado pelo sistema racista estrutural: a de que o natural, o esperado, ou comum é que ao negro esteja designado o lugar (sempre) de suspeito ou culpado, fator que ajuda a endossar a violência cometida contra a população negra no Brasil e fora dele.

Recordo as representações simbólicas atribuídas a homens negros e mulheres negras, em nossa sociedade, e que nos atravessa diariamente. Penso, a exemplo, nas histórias registradas nos livros didáticos, a citar o período de colonização no Brasil, também ao que havia nas páginas desses mesmos livros sobre a população negra e suas condições de vida durante a escravidão e, após esse período, entoadas em um tom de naturalização, como se as precárias possibilidades de vida fossem as únicas. Pauto-me nessas referências como marcas de uma memória vigente que nos constrói e nos constitui.

Tendo disto isso, entendo que, ao lembrar o fato ocorrido nos Estados Unidos e mesmo intencionado posicionar-se contra o caso de violência acudido ao americano, algo escapa na fala do estudante. Atribuo essa ocorrência a não transparência da língua(gem), já que, enquanto ideológica, é constituída de elementos que o sujeito não controla. Retomo a noção de alteridade que estabelece: o sujeito não inaugura seu dizer. Antes, os sentidos surgem quando o sujeito (sempre social) enuncia em condições específicas, é que surgem os sentidos, ao passo em que a história, os valores ideológicos e sociais constituem esse próprio sujeito.

A ideia de que as aulas em torno do antirracismo ocorressem sempre a partir da indagação: *Que história ainda não é contada?* surgiu com o intuito de que, por meio dela, pudessem vir à tona, possíveis respostas, reflexões, sugestões e posicionamentos dos estudantes no decorrer das atividades. Discutir, ouvir (outras) histórias – as não hegemônicas – é de alguma forma, possibilitar a quem as conhece uma reformulação de interpretações para a realidade social de hoje e seu funcionamento, pois, é na/pela história, que surgem as estruturas a nós impostas e que acabamos também por impor.

Nesse sentido, de acordo com Skerrett (2011, p. 314, apud FERREIRA, 2014, p. 250), “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. E ainda segundo Guinier (2004), citado pela mesma autora, “Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros” (GUINIER, 2004, p. 114 apud FERREIRA, 2014, p. 250). Portanto, entendo que, para nos distanciar cada vez mais, de uma sociedade injusta e desigual, é necessário mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e, assim, a partir desse deslocamento, ser possível realizar um movimento no sentido de trilhar caminhos (outros) que possam contribuir para um trabalho capaz de promover a ocorrência do diálogo crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo, incluindo a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade.

3.4 A apropriação do discurso do Letramento Racial Crítico

Apresento aqui minhas análises do material produzido pelos alunos após o quarto encontro, isto é, os pôsteres criados pelos estudantes ao término de todas as atividades desenvolvidas, pois, entendo que eles são constituídos pela tomada da palavra dos discentes. Minha ideia acerca da elaboração de posts publicados em uma rede social da turma, criada

especialmente para este fim, foi motivada por entender que os estudantes se interessam muito pelas redes sociais e que esse fator determinaria empenho e dedicação de suas partes. Assim, ao explicar a proposta, não percebi nenhum tipo de resistência dos estudantes. A sugestão foi a de que eles produzissem posts informativos sobre os temas discutidos em sala de aula durante os quatro encontros e que os textos fossem didáticos, de forma que pudessem ser compreendidos facilmente por qualquer potencial leitor.

Dividi a turma em quatro grupos e sorteei os temas: racismo estrutural e antirracismo. Ainda que as discussões estivessem voltadas ao antirracismo, foi fundamental abordarmos sobre a compreensão do que é racismo estrutural/sistêmico no Brasil. Considerei importante ressaltar a turma que os grupos poderiam me procurar para tirar dúvidas sobre os temas, e se necessário fosse, poderiam solicitar minhas sugestões acerca do que produziriam e como o fariam. Sugeri ainda que pesquisassem mais informações sobre os temas. Entretanto, entendi que seria importante que eles mesmos se organizassem quanto ao que abordariam e o que, de fato, gostariam de dizer. Ressalto que sugeri o aplicativo canva¹³ e que alguns alunos já o conheciam. Assim, os posts foram produzidos sem que eu participasse ou auxiliasse os estudantes.

Dois grupos publicaram o post no dia 21 de novembro de 2022, e outros dois grupos, em 22 de novembro. Publicados em uma página criada para esta finalidade, alguns participantes também os compartilharam em suas redes pessoais. Os textos ainda foram divulgados na rede social da escola, sendo assim, visualizados por um maior número de pessoas, fato que gerou entusiasmo entre os participantes.

Figura 2 – Grupo 1: Post 1



Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

¹³ *Canva* é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos e mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.

As imagens dispostas aqui foram organizadas de maneira idêntica à ordem estabelecida pelos próprios alunos no formato de publicação conhecido como *carrossel* na rede social *instagram*. Logo na primeira imagem os estudantes trazem como referência, para introduzir o assunto, uma fala da autora e ativista Angela Yvone Davis, conhecida, mundialmente, desde a década de 1960 por defender o direito da população negra e das mulheres nos Estados Unidos, o que despertou minha atenção, pois, em nenhuma aula ou atividade, o nome da escritora foi mencionado. Ponto que os estudantes pesquisaram e se preocuparam em se aprofundar em relação ao que gostariam de criar. Davis representa uma das principais e mais importantes vozes femininas na luta antirracista.

Figura 3 – Grupo 1: Post 3



Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

O *post* ilustra a tomada de posição dos estudantes e expressa seus posicionamentos e práticas inseridos no letramento antirracista discutido em sala de aula. Nesse contexto, como autores, os estudantes ocupam um lugar social de conscientizar, informar e enunciar sobre a importância do antirracismo. Seus dizeres apresentam ressonâncias com as experiências e diálogos vivenciados na escola. Houve, portanto, a apropriação do discurso do LRC imbricado em uma abordagem anticolonialista. Segundo Vieira Moraes (2022, p. 63), “letramento racial [...] pode ser compreendido como um esforço de sistematização de práticas discursivas que se insurgem contra o racismo, tanto na sua dimensão epistemicida, como simbólica e letal”. Dessa forma, o LRC viabiliza formas outras de alfabetizar e tornar possível em uma linguagem pedagógica a promoção de um ensino que seja emancipador e descolonizado.

Considerando a linguagem como prática social que tem na língua a sua realidade material e não individual, isto é, sabendo que é a partir de uma rede dialógica discursiva que se instituem sentidos e que esses não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um *continuum*, ressalto a inserção da obra de Djamila Ribeiro (*Pequeno Manual Antirracista*, 2019), abordada em nossas aulas, no texto produzido pelos estudantes. Ao enunciarem: “seis práticas antirracistas que devemos adotar”, eles atribuem uma espécie de valor/apreciação à obra da ativista e professora e reproduzem em seus dizeres não somente as práticas apresentadas pela autora, mas recorrem a um discurso de Djamila, como podemos ver na Figura 4 abaixo. “A escolha das palavras para a construção de um enunciado leva em conta outros enunciados de outros sujeitos, em relação, aos quais, o locutor se posiciona” (PIRES, 2002, p. 43).

Figura 4 – Grupo 1: Post 4



Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

Meu interesse é mostrar como os diálogos ocorridos em sala de aula constituíram e potencializaram os posicionamentos dos estudantes acerca da ideia de antirracismo, de fato, já que os estudantes não demonstraram qualquer conhecimento acerca do tema antes do início das atividades. O texto publicado pelos participantes aponta a finalidade do movimento antirracista a partir da retomada de informações, que contextualizam o leitor e deixam claro o posicionamento ideológico dos estudantes: “não basta só reconhecer o privilégio, precisa ter ação antirracista de fato”. Parece-me que a tomada da palavra alcança uma relação de proximidade entre os temas discutidos e as vozes que enunciam. Saliento que duas integrantes do grupo são negras. As estudantes são irmãs e uma delas se destaca, frequentemente, nas aulas de língua portuguesa, pois se apresenta sempre empenhada e disponível à organização e

realização das atividades, principalmente quando elas ocorrem em grupo. A estudante, inclusive, se propôs a me auxiliar na criação da rede social da turma e se manteve engajada durante todas as postagens dos grupos, publicando alguns posts em suas redes sociais pessoais. Segundo Kleiman (2007, p. 15), “os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades”. Dessa forma, enfatizo que, para produzirem os posts, os participantes pesquisaram sobre os temas, sendo assim, houve a necessidade de selecionarem o conteúdo de suas pesquisas e organizarem o que gostariam de anunciar.

Entendo que o processo de geração desses dados, iniciado na seleção de ideias que apareceriam nos posts, compreendendo as pesquisas realizadas pelos estudantes, até a organização do texto, auxiliou na construção de um fio discursivo que, além de educar, conscientizar e provocar, também acolhe, defende e endossa discursos que caminham na contramão da violência, da discriminação, do ódio e do preconceito contra a população negra. Há, pois, uma luta instaurada a partir do signo ideológico e dialógico, e nesse contexto, os estudantes duelam. De outro modo, existe um embate político, uma vez que não há neutralidade em qualquer enunciado.

A linguagem constitui-se num espaço de tensão entre vozes sociais, num movimento dialógico que indissocia forças interdependentes, não dicotômicas: as forças centrípetas e as centrífugas. Ao lado da centralização verbo-ideológica e da união, caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. Enquanto as forças centrípetas se empenham em manter a “unidade” e procuram resistir às divergências, as forças centrífugas se empenham em manter a variedade, as diferenças (DI FANTI, 2003, p. 103).

É a partir desse entrave que também ocorre uma possibilidade de diálogo, reflexão e problematização com o leitor a partir de uma concordância dos enunciadores em relação aos sentidos atribuídos aos temas, já que esse movimento de tensão é natural da linguagem, isto é, próprio do discurso. Enunciar é dialogar, sendo assim, é nesse entremeio que a linguagem ganha vida e forma em um processo concreto, real e, constantemente, plurissignificativo.

Figura 5 – Grupo 2: Post 1



Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

Figura 6 – Grupo 2: Post 2



Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

Nos dizeres acima, pode-se notar que os enunciadores refutam a concepção de racismo compreendida pela sociedade, ou seja, o entendimento comum e popularizado de que a prática da violência seja um fato isolado. O objetivo dos estudantes está voltado em deixar claro ao leitor o que é racismo estrutural e como ocorre seu funcionamento. O trecho inserido na terceira imagem demonstra clareza do grupo em relação à ideia. Nesse sentido, o discurso se organiza na afirmação da necessidade de a sociedade pensar o racismo como parte de nossa estrutura social. Seus posicionamentos são sustentados a partir de uma referência utilizada. Os estudantes surgem, portanto, como sujeitos e agentes do LRC, sob a ótica antirracista ao enunciarem e utilizarem a palavra entendida como produto ideológico, marcada por valores que se deslocam, num movimento contrário a discursos que reforçam a compreensão de que não é necessário entender e refletir sobre racismo. Dessa forma, suas vozes ecoam

contradizendo e modificando imposições herdadas, incorporadas pela/na história, relacionadas ao racismo no Brasil. Posições essas que, de alguma forma, contribuem para a não disposição da sociedade em problematizar e refletir acerca de dispositivos que performam o padrão eurocêntrico – branco. Assim, pois, compreendo que, ao se apoderarem de um lugar em que seus posicionamentos são validados, observados, os participantes aparecem dispostos no jogo conflituoso como sujeitos, entretanto, não apenas inseridos no contexto social, mas integrados com o seu tempo. Não ajustados ou acomodados, porém, incluídos em um movimento de compreensão e captação dos problemas sociais, logo, aptos a operarem na transformação social. “Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade” (FREIRE 1967, p. 39).

A partir desse pressuposto, reinauguram significados e interpretações para si e para o outro, uma vez que, abertos à reflexão, isto é, comprometidos com o processo de produção de um texto que buscou conscientizar a respeito de um problema, revelando uma lucidez, por vezes, ainda desconhecida pela sociedade, os estudantes transitaram de um lugar de passividade para uma instância enunciativa crítica e reflexiva.

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender. A sua transcendência, acrescentando-se, não é um dado apenas de sua qualidade “espírita” [...] Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um “eu” de um “não eu” (FREIRE, 1967, p. 40).

Logo, infiro que a tomada de posição dos estudantes tenha possibilitado-lhes a oportunidade de uma redefinição das imagens de si. Ademais, é constituída uma interação dialógica concreta entre os enunciadores e os leitores dos posts, na qual, os primeiros revelam valores a partir da palavra arquitetada. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos” (PIRES, 2002, p. 37). Apesar de o racismo estrutural, ter sido o tema abordado pelo grupo, os estudantes abordaram o antirracismo no texto e apresentaram três práticas que foram introduzidas pelos autores a partir dos dizeres: “como combater”, como se observa na Figura 7.

Figura 7 – Grupo 2: Post 3



Fonte: estudantes participantes da pesquisa.

No texto, enunciam a respeito da importância da reflexão dos privilégios de pessoas brancas em relação à população negra, fazem referência à importância de apoiar pessoas negras no mercado de trabalho, e por fim, enunciam sobre as maneiras pelas quais, culturalmente, lançamos mão de expressões linguísticas que discriminam pessoas pretas. Importante ressaltar que, durante as aulas, essas práticas foram discutidas a partir dos materiais utilizados e que, ao discutirmos o racismo estrutural como uma construção social ideológica, eu conduzia as reflexões para o tema central da unidade didática: *Discutir o antirracismo importa a quem? Que história ainda não é contada?*, enfatizando a convicção de que ainda que seja importante falar sobre racismo é necessário, sobretudo, discutir o antirracismo. Recordo que, em uma das aulas, ao perguntar à turma sobre qual seria o significado de antirracismo, eles não souberam responder, então reiterei que grande parte da sociedade ainda desconhece o assunto. Infiro, então, que os estudantes foram interpelados de forma pragmática quanto aos estudos referentes ao antirracismo. Destaco ainda os elementos visuais na composição do texto, as imagens selecionadas pelo grupo, que acabam funcionando como um recurso pedagógico utilizado para salientar aquilo que os enunciadores entenderam como importante revelar.

Nesse contexto, avalio que houve a problematização do discurso hegemônico bem como a conscientização crítica por meio do confronto, do questionamento e das estruturas preconceituosas e excludentes. Segundo Cavalleiro (2001, p. 24),

Por meio de uma consciência crítica, primeiramente se desestruturaram as relações de concepções racistas e discriminatórias. Num segundo estágio, se reconstruem novas possibilidades de igualdade e respeito multiétnicos e multiculturais críticos, baseados na riqueza aportada e proporcionada pelas suas diferenças e similaridades, e não apenas em uma educação rotulada como multicultural que predeterminam fórmulas de como devem ser conduzidas.

Em resumo, no que se refere à aprendizagem, pontuo que ao tomarem a palavra, os estudantes posicionaram-se como agentes de conhecimento.

3.5 Compreendendo a origem do preconceito racial no Brasil

Encontro nº 2 - sensibilização - (25/10/2022)

O encontro anterior encerrou-se com o surgimento de uma dúvida acerca do conceito de meritocracia. O termo passou a ser parte das reflexões após a leitura de um trecho do texto *Apoie as políticas educacionais afirmativas* do livro *Pequeno Manual Antirracista*. Portanto, iniciei a aula lendo o significado do termo e, em seguida, falei brevemente sobre o que havia lido. Percebi que esse tema gerou interesse em alguns alunos que manifestaram suas opiniões. A discussão ocorreu por alguns minutos, já que uma quantidade maior de estudantes se manifestou a partir da fala. Um estudante (Ronaldo - que raramente participa) discordou do que eu havia lido, questionando-me, se então, não valeria a pena se esforçar pelos seus sonhos; Ricardo parecia orgulhoso, ao relatar que, sua irmã havia ganhado uma bolsa em uma escola particular e que após ouvir de muitos colegas que não passaria em determinada universidade passou a estudar por mais horas (também porque precisava manter boas notas) e por fim, ser aprovada e dessa forma conseguiu; Maicon afirmou que “as oportunidades aparecem se você se esforçar”. Para mim foi muito interessante perceber que muitos alunos estavam de fato envolvidos com a aula e curiosos para assistir ao vídeo. Após ouvir os alunos, utilizei a TV e apresentei algumas imagens para melhor representar meritocracia.

Enquanto eu mostrava as imagens, uma aluna (Fernanda) ergueu a mão dizendo que “a questão da meritocracia é sobre oportunidades”. Eu provoquei os estudantes com algumas indagações enquanto apresentava as imagens: “você acreditam que homens e mulheres possuem os mesmos privilégios?”. “E quanto aos jovens que trabalham, será que possuem o mesmo tempo livre que os (jovens) que não precisam trabalhar?”, “Pessoas negras possuem os mesmos privilégios que pessoas brancas?”, “Se, sim, quais?”. As respostas não surgiram de

imediatamente, mas apareceram, ainda que tímidas, a partir de argumentos e comentários. Encerrei a aula apresentando um trecho de um vídeo de Djamila Ribeiro, em que ela aborda as origens do racismo no Brasil. Muitos estudantes mostraram-se atenciosos ao assistirem ao vídeo. Fiz algumas pausas e deixei que quem desejasse comentar algo o pudesse fazer. Em sua fala, Djamila aborda a origem do racismo estrutural e aponta a importância da ideia de práticas antirracistas serem conhecidas por toda a sociedade. Antes do início, novamente, enfatizei quem é a autora, quais temas ela estuda, e o quanto poderíamos aprender ouvindo suas palavras. Expliquei por fim, que ler e estudar autores negros já se constitui como uma prática antirracista. Após as atividades reservei 15 minutos para que os estudantes pudessem produzir nos diários.

Figura 8 – Djamila Ribeiro sobre George Floyd e as origens do racismo no Brasil (reprodução do vídeo)

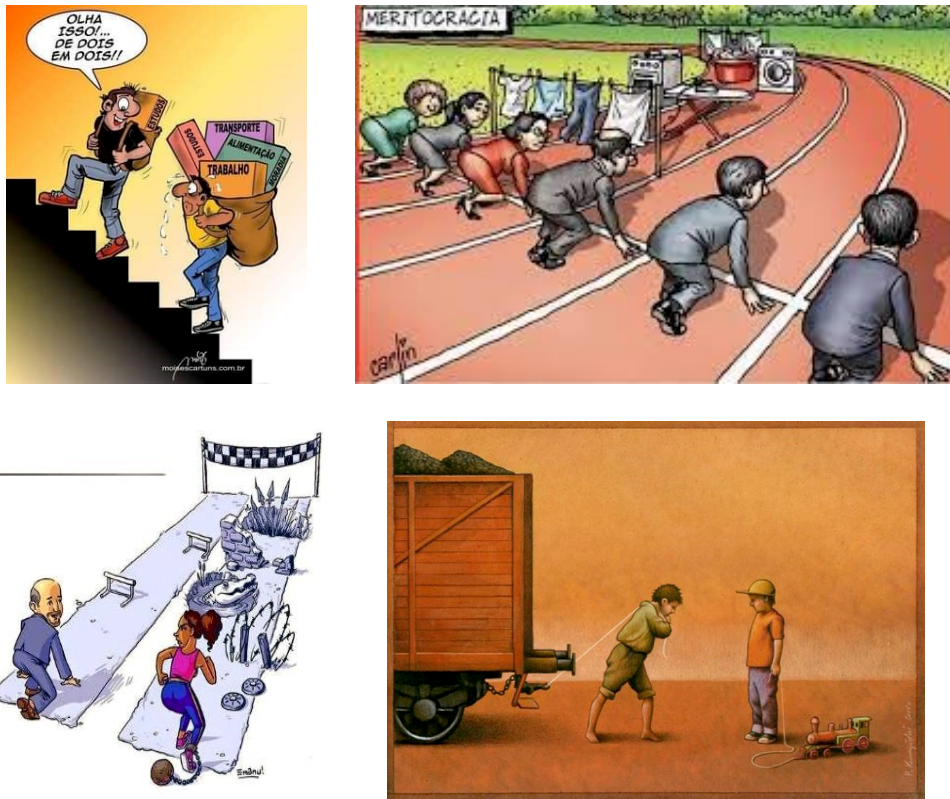


Fonte: Djamila (2020).

Seguem as imagens utilizadas durante aula com a finalidade de contribuir na construção da reflexão sobre a ideia de *meritocracia*:¹⁴

¹⁴ As imagens acima não estão presentes na unidade didática, pois, entendi que registradas nesta seção a visualização para o leitor seria melhor.

Figura 9 – Representações da ideia de meritocracia



Fonte: Toda Matéria (2023).

Inicialmente, a partir do meu diário de bordo, penso no modo como a temática da meritocracia redefiniu os caminhos das discussões, pois a ideia de abordar o assunto não havia sido planejada por mim em um primeiro momento. Reflito em como esse fator contribuiu com a produção de saberes durante o segundo encontro. Lembro que o interesse pelo tema surgiu de um participante durante a leitura da introdução do livro de Djamila Ribeiro. Os diálogos gerados em torno da ideia de meritocracia, palavra até então desconhecida pela maioria dos discentes, redesenhou os rumos dos debates, que, em minha compreensão, ocorreram de forma muito proveitosa no segundo encontro, uma vez que percebi entre os estudantes, (re)posicionamentos, indagações/questionamentos sobre o que ouviram/leram.

Tomando a linguagem como dialógica e os sentidos como polifônicos, vale salientar que, enquanto eu apresentava alguns questionamentos a respeito de privilégios e oportunidades entre negros e brancos em nossa sociedade, também estava atenta à leitura dos não-ditos ou do silêncio dos estudantes, já que também significam (ORLANDI 2020, p. 82), pois a falta é também lugar do possível, da produção de efeitos de sentidos, isto é, do discurso.

Apresento aqui três relatos transcritos exatamente do modo como foram redigidos nos diários reflexivos dos estudantes e que, em minha compreensão, dialogam com as falas de Djamila durante o vídeo:

Relato 1: “A sociedade aprendeu que o lugar do negro é um lugar inferior. Saber que vivemos em uma sociedade que o negro é visto como diferente só pela cor e às vezes não é visto como um ser incrível que é em vários quesitos, apenas está aguardando oportunidade”. (Samuel¹⁵)

Relato 2: “A sociedade aprendeu que o negro pode ser somente assaltante, traficante. Os negros não podiam estudar, não podiam ter propriedade por conta da sua condição”. (Ricardo)

Relato 3: “O racismo estrutural como o próprio nome diz, começa bem na estrutura da sociedade, onde atualmente ela entende que o lugar do negro é um lugar inferior”. (Henrique)

É possível perceber nos enunciados dos participantes uma interlocução com a fala da estudiosa. Os discentes estabelecem diálogo com o discurso da filósofa que esclarece acerca da origem social das desigualdades e da construção do racismo sistêmico no Brasil, explanando sobre a opressão que alguns grupos sociais impunham a outros. Djamila usa o vídeo para conscientizar sobre ato de nos calarmos diante de uma sociedade que oprime. Ela convida a sociedade à execução de ações que possam sustentar a superação da opressão. Ribeiro também discute a naturalização da inferiorização do negro justificada pela construção sistemática do racismo, recordando fatos históricos, como o pós-abolição e a Constituição de 1824, que proibia negros de irem à escola e o início da favelização.

Nos relatos de Samuel e Ricardo, respectivamente, aparecem: “a sociedade aprendeu que”. Sabendo que “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI 2020, p. 38), isto é, nas palavras do sujeito, penso que, ao articularem suas leituras/percepções, identificadas com os efeitos de sentido presentes no discurso da filósofa acerca da origem do racismo no Brasil e de seu surgimento como resultado de uma construção social, os estudantes enquanto sujeitos, puderam estabelecer algum significado para o que ouviram. Infiro que os participantes estivessem sentados em dupla, já que durante as aulas, por vezes, optei manter os alunos em duplas ou até mesmo em grupos, o que pode justificar a semelhança nos registros. Assim, ambos os textos/discursos, tomados em um mesmo contexto, reproduzem parte do discurso.

Destaco também, nos enunciados de Samuel e Henrique, a palavra: “lugar” quando mencionam a respeito de posições, espaços e delimitações reservados ao corpo negro. Essa

¹⁵ Foram atribuídos nomes fictícios aos estudantes, a fim de resguardar suas identidades.

tomada de consciência, em relação à opressão sofrida pela população negra em dizeres que naturalizam o negro como “inferior”, “assaltante” ou “traficante”, coaduna com a proposta do LRC, que está centrada, principalmente, em fazer emergir essa postura crítica, tal como a capacidade de compreensão do preconceito e racismo tão latente, atualmente no Brasil.

Encontro nº 3 - sensibilização – (01 /11/2022)

O objetivo, a partir do terceiro encontro, foi oportunizar aos alunos que conhecessem algumas práticas antirracistas. Iniciei então, apresentando três textos curtos, parte do livro de Djamila. Cada texto falava sobre uma prática¹⁶. São elas: 1-Informe-se sobre o racismo; 2-reconheça os privilégios da branquitude, 3- reconheça o racismo internalizado em você. A leitura foi feita por mim e por alguns participantes que também desejaram ler. Durante a atividade promovi pausas e oportuneizei diálogos sobre os textos lidos, instigando os alunos a trazerem suas compreensões sobre os textos. Além disso, conversei sobre as atividades vivenciadas pelos estudantes nas últimas aulas e os convidei a pensarem que práticas antirracistas estavam presentes nelas.

Promovi uma reflexão ainda sobre os possíveis proveitos que os estudantes teriam ao conhecer essas atitudes. Considero que foi um momento de muita troca entre mim e os alunos. Para encerrar, apresentei um vídeo cujo tema era: “Não ser racista não é suficiente. Por que é preciso ser antirracista?” (NÃO SER... 2021), em que uma ativista exemplifica a Lei de cotas raciais e outras práticas antirracistas. Após o vídeo, dois alunos, Maicon e Igor, respectivamente, interagiram compartilhando sobre o assunto com o restante da turma. Utilizando um tom de voz que todos pudessem ouvir, Maicon, me questionou: “Mas professora, assim não parece que eles entram na faculdade só porque são negros?”. Igor respondeu: “Não, eles entram para igualar”. A fala de Igor dizia respeito à possibilidade de redução de desigualdades entre negros e brancos, a partir da política de cotas, e completei citando Djamila Ribeiro, que, em sua fala, explana sobre direitos básicos, que, durante muito tempo, foram negados a negros e negros no Brasil, a partir do sistema de opressão. Completei e reiterei sobre a importância de políticas públicas de inclusão como uma reparação histórica. Houve ainda um questionamento que penso ser importante relatar: Ao tomar a palavra, Pedro fez a seguinte pergunta dirigida a mim: “Professora, então o racismo nunca vai acabar?”.

¹⁶ Os textos citados em meu relato constituem a unidade didática que está disponibilizada na seção: “apêndice”.

Mesmo antes que eu começasse a respondê-lo, ele próprio afirmou que não acreditava que o racismo teria fim, pois, “todos os dias nasce gente”.

Figura 10 – “Não ser racista não é suficiente. Por que é preciso ser antirracista?” (reprodução do vídeo)



Fonte: Não ser... (2021).

A partir do meu relato, penso em alguns sentidos produzidos pelos participantes mencionados acima. Acredito que os elementos utilizados durante a aula contribuíram na produção dos diálogos. Considero que houve a possibilidade de os participantes (re)pensarem e (re)constituírem posições outras sobre racismo e conseqüentemente sobre a importância do antirracismo. Retomo a fala de Maicon, que questiona a legitimidade da entrada de pessoas negras na universidade pelo sistema de cotas: “Mas professora, assim não parece que eles entram na faculdade só porque são negros?”. Quando enuncia (questionando), o estudante traz vozes. Vozes que, ao questionarem a política de cotas, contribuem para a manutenção de um sistema produtor de mais discriminação e preconceito. Entretanto, essas vozes não aparecerem-se originaram durante a aula. Considerando que seu discurso tenha se delineado por meio de uma pergunta, julgo que há, então, a busca por uma interlocução que concorde com o que ele está questionando, ao mesmo que, parece-me, ainda haver um tom de reprovação em sua fala, refiro-me aqui às cotas raciais. Assim, sua fala não se apoia nos materiais utilizados em sala de aula, mas em outros dizeres ouvidos/lidos e que o constituem. Contudo, do participante Igor emerge um posicionamento contrário, incisivo, iniciado a partir do “Não”, em “Não, eles entram para igualar”, em que há uma identificação com os discursos presentes nas falas reproduzidas nos vídeos.

Importante avaliar, levando em consideração o discurso do participante Maicon, que é por meio do diálogo, do acolhimento e da escuta respeitosa, estabelecida entre educador e

educando, que perspectivas de ambos podem se transformar, isto é, que prováveis deslocamentos, possam efetivamente ocorrer. Compreendo ainda que, a partir desse movimento, seja possibilitada a produção de uma consciência crítica a respeito de uma realidade. Conforme Freire (1987), professor e aluno, quando envolvidos em uma relação dialógica que supere a ótica da educação bancária, podem produzir o saber, crescer juntos, enquanto sujeitos, pois, o professor, nesse contexto, compreende que pensar, saber e falar, por exemplo, não são ações que se restringem a ele apenas, mas ao aluno também. Dessa forma, o educador não se sustenta em uma posição fixa, invariável na qual ignora o que o aluno pensa, expressa e acredita.

No que diz respeito à apropriação do LRC, na segunda interação, ainda que se dirija a mim, Pedro se constitui como seu próprio interlocutor, quando ele mesmo responde à inquietação que lhe é subjetiva: “Professora, então o racismo nunca vai acabar?”, “todos os dias nasce gente”. Interessante avaliar que sua primeira fala é constituída por uma espécie de desconforto. Algo o provocou. Seu segundo enunciado, mesmo não apresentando argumentos, revela seu posicionamento e evoca os sentidos apresentados nas falas durante encontro.

Ressalto que, durante as discussões promovidas a partir da leitura coletiva dos textos, voltei a enfatizar que se comprometer com a luta antirracista é, antes de tudo, entender que a estrutura racista existe e que cada um de nós está inserido nela. Para isso, recordei algumas falas de Djamila presentes no livro. Conduzi a reflexão no sentido de demonstrar que ter atitudes antirracistas significa ter comportamentos e hábitos que podem contribuir para mudanças na sociedade relacionadas à prática do racismo e que essas atitudes são acessíveis a todos e a todas. A conscientização da sociedade, por exemplo, se constitui como algo valioso na transformação da sociedade.

Infiro que repensar o ensino a partir de outros pilares, que não sejam exclusivamente os eurocêntricos, mas que se baseiem a partir de outro lugar de conhecimento, implica entre outros recursos, em o professor propiciar a seus alunos um ambiente de ensino que promova a valorização da cultura africana e afro-brasileira como forma de solidificá-las a partir de aspectos positivos, enquanto os incentivem a refletir sobre as origens do racismo no Brasil e a questionarem, dessa forma, a cultura consumida diariamente por nossa sociedade. É necessário que professores possam auxiliar seus alunos a compreenderem a estrutura que mantém esse sistema de exclusão e segregação, a fim de que o letramento racial crítico, a partir do viés antirracista, seja, cada vez mais, propagado entre estudantes.

3.6 Percepções dos estudantes sobre a unidade didática

Analiso aqui registros produzidos nos diários reflexivos, em que os participantes enunciaram suas percepções sobre as atividades da unidade didática desenvolvida, isto é, a partir das experiências que lhe foram geradas, após a execução das atividades elaboradas, sob a perspectiva dialógica de linguagem, envolvendo a temática do LRC, especificamente, Práticas Antirracistas. Avalio que, em muitos diários, constavam apenas descrições das atividades, ora superficiais, ora detalhadas, assim, utilizei as produções que apontassem para tomadas de posição mais consistentes por parte dos estudantes e as organizei com base em minhas próprias percepções de seus posicionamentos.

3.7 Afetividade: encontros se estabelecem a partir de diálogos

A afetividade revelou-se em dizeres de três participantes. O verbo gostar (*gostei, gosto*), o adjetivo *melhores* caracterizando as aulas, e o advérbio de exclusão, *apenas*, apresentados, respectivamente, nos dizeres abaixo, delineiam a reação dos participantes às aulas ministradas. Destaco um trecho do enunciado da participante Maria Eloisa (relato 6): *achei uma aula normal*. Penso que, ainda que a aluna tenha caracterizado a aula como comum, isto é, em que provavelmente não tenham ocorrido atividades que representassem uma novidade, há uma identificação com *o jeito* como conduzi a aula.

Acredito que oportunizar aos estudantes que possam se expressar, de modo a sentirem que suas falas implicam significados, seus posicionamentos acarretam valor e suas vozes contribuem para a construção de reflexões durante a aula, cooperando com os próprios colegas e comigo enquanto professora, possa ter sido fundamental para suscitar alguma identificação com a disciplina de língua portuguesa, já que, por várias vezes, em todas as aulas, eu mencionava sobre a relevância da existência do diálogo entre os colegas e dos colegas para com professores, além de validar as interações que ocorriam em sala de aula.

Relato 4: “Gostei, na verdade é uma das aulas que mais gosto, pois a gente também fala e expressa nossos argumentos”. (Ronaldo)

Relato 5: “Nessa aula tivemos o debate¹⁷, não estamos acostumados em fazer muitos em sala de aula, apenas na matéria de língua portuguesa, devemos ter mais oportunidade para nos expressar”. (Mariana)

Relato 6: “Achei uma aula normal, mas gostei bastante do jeito que a professora ensinou na aula, em que analisamos algumas imagens sobre a meritocracia. Concordei que faltam oportunidades iguais. Isso fez com que eu não perdesse o interesse.” (Maria Eloisa)

A ocorrência de a afetividade ter surgido em alguns dizeres pode ser compreendida pelas características predominantes à turma: adolescentes de baixa renda, estudantes de escola pública, que, em grande parte, trabalham durante todo o dia. Alguns deles, negros e que vivem em bairros de periferia. Muitos deles, inclusive, necessitam ajudar suas famílias no sustento da casa, em razão disso, estudam no período noturno, estando assim limitados a dedicarem-se, durante o dia, a qualquer outra atividade extraclasse. Entendo que ter abordado a temática da meritocracia, explicando aos estudantes, suas consequências, possa ter representado a eles acolhimento quanto a suas realidades. Na aula em que abordamos o referido tema, minha fala apontou as diferenças de oportunidades entre jovens que precisam ou não trabalhar, e o quanto isso diz respeito ao acesso desse público às universidades públicas e ainda como esse quadro é agravado quando esses jovens são negros. Ainda que não fosse o assunto de interesse principal, o diálogo ocorreu no segundo encontro em que falávamos sobre antirracismo.

Infiro que os diálogos ocorridos entre mim e os alunos no decorrer de todas as aulas (aqui incluo as conversas mais informais que aconteciam antes do início das atividades) possibilitaram a percepção, por parte dos alunos, de uma aula agradável, capaz de promover um sentimento de proximidade não apenas comigo, enquanto sujeito professora apenas, mas com a disciplina de língua portuguesa, com os encontros, e principalmente com o espaço oportuno de diálogo. Posto isso, identifico que se desvela, a partir do meu próprio diário de bordo e dos dizeres selecionados, um movimento dialético que faz estreitar uma estima entre mim e a turma durante as aulas.

¹⁷ A palavra *debate*, utilizada pela participante Mariana no segundo relato corresponde aos diálogos ocorridos em sala de aula.

3.8 Produtividade: quando aprender começa no ato de refletir

A ideia de uma *aula produtiva/produtividade* aparece relacionada nos próximos excertos. Ainda que os dizeres dos participantes apresentem reflexões que compreendem apenas as ações, enfatizo que o exercício de raciocínio gerado pela própria escrita alcança uma instância ainda mais complexa sobre si e sobre o outro. Segundo Zabalza (2004), a prática de escrever sobre o que fazemos nos permite alcançar certa distância das ações, assim é possível que possamos enxergar as coisas e a nós mesmos sob outras perspectivas.

Nesse sentido, o diário constitui-se em um campo em que a possibilidade de um olhar reflexivo de quem escreve é lançado sobre si mesmo, sobre o outro e às situações em que esse sujeito se insere, já que o processo de escrita propõe que, ao enunciar, o locutor reflita, reconsidere seus feitos, palavras e sentimentos. No entanto, como pode ser entendida a ideia de reflexão? Dorigon e Romanowski (2008, p. 10) ao citarem Dewey, esclarecem que para o autor “o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto de situações problemáticas”, assim, a partir da identificação de um conflito, de um lugar de tensão e de angústia surge o pensamento reflexivo. Tal estudo dialoga com o que, em meu entendimento, revelam os dizeres de Maicon e Ana Carolina, apresentados abaixo. Os estudantes discorrem em relação ao modo como entendem a ocorrência da aprendizagem, em relação ao conteúdo visto:

Relato 7: “Aulas como essa são as melhores para o entendimento, sem caderno, sem quadro, acho que todas as matérias poderiam ter aula assim que nos estimula a falar, participar, a expressar opinião”. (Maicon)

Relato 8: “Deveríamos ter mais momentos de fala, de compartilhar, de ser ouvidos”. (Ana Carolina)

Ainda segundo Dewey (1979) *apud* Morell e Ferreira (2012, p. 145-146), “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento”. Dessa forma, considerando o contexto desta pesquisa, que dentre outros objetivos, busca analisar as percepções dos estudantes acerca de uma série de atividades, a partir dos dizeres selecionados, percebo que houve a ocorrência de uma tomada de consciência dos estudantes. Ainda considerando o relato de Maicon, proponho-me a refletir como o participante foi provocado, a partir dos caminhos pensados para a realização das atividades, isto é, em como foi interpelado, quais gestos lhe possibilitaram a oportunidade de reflexão e como ocorreu o seu envolvimento com as práticas executadas. A análise que aqui faço envolve a experiência do estudante ao vivenciar uma aula sem o uso de um recurso de

ensino classificado como tradicional, me refiro ao quadro, por exemplo. Penso no estímulo gerado ao discente a partir do uso de outros dispositivos metodológicos que não os habituais (como os utilizados durante as aulas: vídeos, clipe musical e imagens). Concluo que tais instrumentos produziram um ambiente de aprendizagem de ensino que interpelaram o estudante. Seu enunciado demonstra uma percepção positiva, um discurso que revela aprovação/validação a respeito do andamento da aula, no que diz respeito à sua capacidade subjetiva de compreensão e aprendizagem. O estudante também manifesta o interesse de que a mesma experiência se repita em outras disciplinas. É importante, entretanto, observar que o discurso do aluno pode refletir um desinteresse em atividades que exigem a cópia do quadro, por exemplo.

Por fim, Ana Carolina, deixa explícito em seu relato o desejo de poder vivenciar outros momentos como o promovido durante a aula. Destaco em seu discurso a trecho: “de ser ouvidos”, (referindo-se ao seu desejo). Nos dois registros, há uma escrita que revela uma tomada de consciência dos estudantes tendo como ponto de partida o que a eles foi pertinente.

De acordo com Liberali (1999, p. 32), o gênero diário é “orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente”. Assim, entendo que o termo *atividade* aludido pela autora nesse contexto, refere-se aos caminhos tomados pela reflexão, ou seja, às possibilidades que o indivíduo, ao escrever, alcança. Olhar para si, para seu comportamento e para o ambiente em que vive e ser capaz de pensar em maneiras outras de fazer. Constatado que as discussões (por vezes, curtas e tímidas, mas existentes) também ajudaram a mobilizar os sentidos desses enunciados, pois compreendo que elas interpelaram a turma. Nos dois registros, há uma escrita reflexiva que denota uma tomada de consciência dos estudantes tendo como ponto de partida o processo pedagógico utilizado e, conseqüentemente, percebido por eles. Abaixo, os participantes, Samuel, Cecília e Isabela denotam suas percepções por meio do que consideram relevantes em relação ao modo como ocorreu a aula:

Relato 9: “Muito produtiva hoje, pudemos colocar nossas opiniões a público sobre um assunto pouco abordado, teve imagens no visor da televisão que nos mostraram como ocorrem algumas práticas antirracistas”. (Samuel)

Relato 10: “Teve conhecimento, explicação, todos bem concentrados assim, fazendo com que entendêssemos melhor, foi bem significativo”. (Cecília)

Relato 11: “Hoje fizemos uma atividade de muito enriquecimento, tanto da música até o depoimento do Seu Jorge. Extremamente útil. Acho que as pessoas poderiam ter acesso a esse material, conhecendo a Djamilia Ribeiro e sua forma muito didática de explicar”. (Isabella)

O participante Samuel classifica a aula como “muito produtiva”, haja vista que puderam expressar suas opiniões acerca de um assunto “pouco abordado”. O discente cita o aparelho de TV que mostrou as imagens selecionadas e afirma que elas demonstraram como ocorrem as práticas antirracistas. Dessa forma, considero que há uma espécie de análise, uma conclusão no dizer do participante, que aprecia a construção da aula. Questiono então, quais são as acepções e os pareceres atribuídos à palavra *produtiva* pelo aluno? Que outras ações pedagógicas definiriam uma aula como improdutiva?

Cecilia enuncia a ocorrência de conhecimento e de explicação. Menciona que todos estavam bem concentrados, o que fez com que pudessem entender melhor o conteúdo, e encerra nomeando o que vivenciou como “significativo”. Penso, portanto, na palavra utilizada pela aluna ao se referir ao processo experimentado e pontuo que, ao mencionar sobre estarem “todos bem concentrados”, é possível que a participante tenha relacionado, somados à explicação, os fatores como o comprometimento e o bom comportamento dos colegas durante a atividade a uma aula produtora de significados.

Em seu relato, Isabella, por sua vez, cita alguns recursos utilizados durante a aula. Ela caracteriza a atividade como “extremamente útil”, assim, a participante infere valor utilitário à atividade, identificando nela uma relevância. Além disso, a discente registra seu desejo de que as pessoas pudessem ouvir a fala de Djamila, que, segundo ela, explica de forma “muito didática”. A palavra *didática*, muito utilizada no meio escolar, principalmente, por professores, refere-se a um conjunto de técnicas ou métodos de ensino. Penso na relação estabelecida pela estudante, entre a fala de Djamila, coerente, clara, pontual e a importância da atividade, rica.

Refletindo até aqui averiguo que os diários reflexivos produzidos pelos participantes acabaram fornecendo-me referências de como percebem não somente as aulas de Língua Portuguesa, mas também outras aulas, além dos dispositivos utilizados pelo grupo de professores. Assim, baseada em minhas leituras e observações, acredito que os diários, considerando o contexto desta pesquisa, funcionaram também como uma fonte de investigação para traçar um (possível) panorama de como os alunos enxergam as práticas em sala de aula.

3.9 Uma aula como espaço de diálogo e escuta

Nos relatos selecionados abaixo, predomina a ocorrência do diálogo como característica marcante durante as aulas. Em ambos, os estudantes registram o que foi

propiciado por meio do ato de *dialogar/conversar*. A discussão que aqui tomo consiste no exercício de que o ato de pensar e planejar uma atividade que envolva oralidade, necessariamente, precisa oportunizar aos alunos que se sintam direcionados. A ocorrência de que a partir do diálogo a mudança pode ocorrer em nossa sociedade está registrada e converge com a proposta da unidade didática. Interessante perceber que nos dois fragmentos abaixo há o reconhecimento, a reflexão, de que é possível, por intermédio do diálogo, questionar realidades, transformar contextos, se posicionar, aprender “mudar alguns pensamentos” e ser capaz de gerar contextos de aprendizagem em outros cenários, inclusive fora da sala de aula. Os dois participantes apropriam-se do discurso de que enquanto sujeitos sociais, eles podem influenciar, interpelar outros sujeitos e modificar a sociedade em que vivem.

Relato 12: “Conversar sobre esses assuntos delicados não é tão ruim, acaba ajudando a mudar alguns pensamentos e faz com que a gente sinta menos receio de falar sobre isso com outras pessoas”. (Ana Carolina)

Relato 13: “Pudemos dialogar sobre essas ideias e saber que podemos fazer isso com várias pessoas fora da escola e ir passando de geração em geração”. (Henrique)

Entendo que o diálogo visto como um potencial meio para a produção/redução de sentidos perpassa, antes, pelo exercício de escuta e acolhimento. Nesse sentido, tornar a aula um espaço em que as/os discentes sejam instigados, provocados, mas, sobretudo que se sintam importantes, isto é, tenham seus posicionamentos considerados/apreciados é também viabilizar que enquanto sujeitos percebam-se como agentes de conhecimento e responsáveis pelas transformações e mudanças na sociedade. Conforme Gadotti (1996):

A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios [...] (GADOTTI, 1996, p. 84).

Sendo assim, para ao autor, é necessário haver a valorização do saber do aluno. Ainda em suas palavras, “o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação” (GADOTTI, 1996, p. 81), para tanto, o diálogo como forma de construção, de essência respeitosa e democrática valoriza o saber de todos. A partir dessa perspectiva, o conhecimento do aluno não é apagado. No entanto, o professor não deve estar limitado ao saber do aluno, “o professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno” (GADOTTI, 1996, p. 81). O autor faz referência à educação problematizadora fundamentada por Freire,

na qual a relação dialógico-dialética entre educador e educando é essencialmente defendida. Nos relatos a seguir, Izadora e Fernanda expressam a respeito da importância de o conhecimento que acessaram poder ser acedido em outros espaços.

Relato 14: “Podemos repassar o que aprendemos dentro da escola, muitas pessoas não conhecem que as oportunidades foram negadas aos negros no passado. Precisamos conscientizar a população e a sociedade”. (Izadora)

Relato 15: “Sobre esses assuntos poderia ser conversados em todos os lugares não só na escola, eu acho que isso mudaria um pouco, pois muitos, acredito que nesse mundo tem pessoas com pouca consciência e respeito. (Fernanda)

Ao mencionar a respeito de poder “repassar” o que aprendeu, entendo que o conhecimento gerado durante a aula não consistiu para Izadora, em mero conteúdo escolar, antes parece ter estabelecido, para ela, relações capazes de reverberar em outros contextos. Em seu dizer, a participante Fernanda também se manifesta acerca da necessidade de o assunto (referindo-se à temática do antirracismo) ser “conversado em todos os lugares”. Compreendo, pois, que ambas as participantes designaram o diálogo ocorrido como um promotor de sentidos.

Acredito na dialogicidade como um exercício produtor de consciência, bem como no surgimento de *novo* outro, dessa maneira, uma transformação; alguém que elaborou outra forma de pensar, capaz de vislumbrar diferentes percepções, agora, pois, pode se reposicionar. Resumo minha fundamentação com um pensamento de Freire e que a mim faz todo o sentido, considerando as relações no ambiente escolar: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 51).

Igor e Henrique traçam, em seus dizeres, uma espécie de avaliação relacionada à minha fala (explicação) sobre o tema. Ambos atribuem características otimistas como: “bem calma” e “ótima”, respectivamente. Penso em como o olhar dos participantes estão voltados ao momento da partilha e da escuta, seja na forma como compartilho meu saber com a turma e também aos modos como eles mesmos se expressam em grupo.

Relato 16: “A professora trouxe assuntos para a gente discutir e explicou de forma bem calma e explicada”. (Igor)

Relato 17: “A explicação foi ótima e respondeu todas as minhas dúvidas, não participei bastante, mas outras pessoas da sala participaram e eu ouvi”. (Henrique)

Segundo Dunker (2020, p. 124), “escutar é colocar-se e criar-se dúvidas compartilhadas, escutar é postergar juízos demandando mais fatos e evidências ou mais reconhecimento da diferença entre solidariedade e convicção [...] ela também realiza a transformação da partilha social dos afetos em forma de sentimentos. Afeto, vem de afatio, ou seja, capacidade de receber, de ser afetado ou de perceber passivamente o que o outro diz ou os oferece”. Como professora, penso que a escuta em sala de aula é o meio pelo qual poderemos acessar nossos alunos. É pela escuta do outro que formulamos e reconstruímos sentidos, mudamos de opinião. Reposicionamo-nos. É pela e na escuta que a troca é permitida. Acredito que colocar-se em um lugar de vulnerabilidade talvez seja o ponto de partida para o exercício da escuta, assim, pois, reconheço que não é necessário ter – sempre – todas as respostas, me permito renunciar à palavra, para receber o que o outro tem a dizer, o que inclui suas convicções, demandas e anseios. Para Dunker (2020, p. 127), “a escuta é uma experiência simultaneamente política”. Se a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, é valioso recuperar, pois, o seu valor pela escuta. A escuta de si, bem como a escuta do outro e sua não transparência. Por fim, “a capacidade de escuta é proporcional ao cultivo de uma língua estrangeira, a língua do outro, que mesmo que fale português tem seu idioleto único que é o daquela pessoa” (DUNKER, 2020, p. 136).

Ao exercer minha docência no ensino médio, entendo o quão desafiador é conseguir que os estudantes, enquanto adolescentes, vivenciem o exercício da escuta, diariamente, ao mesmo tempo, compreendo que para mim também é trabalhoso colocar-me sempre disposta a experimentar o mesmo processo. Reconhecer que esse movimento é complexo, em qualquer que for a relação, seja entre familiares, amigos e entre professores e alunos, é, a meu ver, dar o primeiro passo à verdadeira disposição da escuta.

Relato 18: “Esse tipo de aula é muito importante, pois chamou a atenção dos alunos e deveria ter mais aula sobre o assunto para mais pessoas entender sobre o assunto e também temos a oportunidade de falar e a professora também incentiva a falar. Isso ajuda a compartilhar a opinião de todos”. (Izadora)

Relato 19: “Percebi que tem muita gente que não sabia o que era antirracismo. A professora me deu a oportunidade de entender mais e poder passar para quem não entende ainda”. (Mariana)

Relato 20: “Compreendi o quão e mais difícil para uma pessoa negra ter uma oportunidade na vida e na nossa sociedade”. (Leonardo)

Izadora, ao dizer que “esse tipo de aula é muito importante”, elabora uma espécie de avaliação, uma apreciação à metodologia utilizada na aula, ainda que a participante não

conheça sobre concepções metodológicas ou didáticas. A participante visualiza a aula como positiva, pois existe a oportunidade de a turma se expressar. Mariana, por sua vez, parece reconhecer a necessidade de se discutir o que foi proposto. É válido avaliar nos respectivos relatos a forma como os alunos se reconhecem: agentes ativos na reprodução do conhecimento ao registrarem a possibilidade de transmitirem o que aprenderam e discutiram em sala de aula. Saliento que durante todos os encontros, desde a primeira aula, eu provocava os participantes a refletirem sobre a falta de acesso da sociedade ao conhecimento relacionado ao tema abordado durante as atividades. Conduzia uma reflexão no sentido de que eles pudessem questionar se uma parcela considerável da sociedade saberia responder o significado de termos como: *estrutural* e *antirracismo*.

Ademais, eu lhes propunha a pensarem no que acreditavam ser de fundamental importância dizer à comunidade a respeito do que estavam aprendendo e como poderiam fazer. Mesmo nem sempre surgindo respostas, eu continuava explorando e promovendo esses momentos de reflexão. Conforme Kleiman (2007, p. 4), “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. Reitero, a partir desse sentido, que promovi aos participantes, oportunidades de leitura e escrita, não somente no planejamento e produção dos posts, mas nas pesquisas realizadas em sala de aula e nos registros nos cadernos, assim como nas reflexões após os textos lidos durante as aulas, isto é, foram proporcionados momentos de vivências de práticas letradas relacionadas ao LRC aos participantes da pesquisa.

Interpelou-me o dizer de Mariana, pois, acredito que é papel da escola gerar possibilidades ao educando de perceber uma visão integral da sociedade em que está inserido, além de poder se perceber como sujeito, apto a compreender as diferentes formas de vida e grupos sociais, isto é, quem é o oprimido e quem é o opressor. Quanto ao discurso de Leonardo, saliento que a mim remete a uma tomada de consciência a respeito das desigualdades entre pessoas negras e brancas.

É necessário que o estudante tenha oportunidades de olhar para sua história, na tentativa de entender o contexto histórico atual em que vive, além de conhecer os interesses do Estado. Não entendo a escola como um contexto no qual há apenas espaços para a reprodução de conhecimentos alheios e estáticos à realidade do aluno, mas a enxergo como um espaço de discussão, reflexão, análise e crítica do contexto local e mundial.

3.10 Uma autorreflexão sobre minha experiência enquanto professora-pesquisadora: alegrias, dificuldades e (im)possibilidades

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2010, p. 58).

A partir daqui minhas análises estão voltadas às minhas tomadas de decisões, ações e de suas repercussões no contexto de ensino referente à unidade didática produzida por mim. Entendo que a autorreflexão sobre a ação pedagógica pode ser considerada um importante caminho para a docência, visto que permite a professores repensar etapas de ensino relacionadas ao seu trabalho em sala de aula.

Encontro nº 4: Encerramento (08 /11/2022)

No quarto e último encontro propus uma atividade em que os estudantes se reunissem em grupo. Elaborei um exercício em que eles pudessem pensar em atitudes articuladas contra o racismo. Orientei que, discutindo em grupo, eles pesquisassem utilizando a internet e anotassem em seus cadernos outros exemplos de práticas antirracistas. O tempo de pesquisa durou cerca de 15 minutos. Observei que enquanto pesquisavam, interagiam sobre o conteúdo que encontravam. Durante a atividade, caminhei pela sala e conversei com alguns alunos enquanto produziam. Em alguns grupos surgiram, por exemplo, registros relacionados às pessoas negras assumirem seus cabelos; a não reprodução de piadas que discriminem as religiões de matrizes africanas; ao ensino de pessoas do seu convívio sobre o racismo estrutural; e ao uso consciente da linguagem de forma a prevenir a reprodução de falas racistas. A última proposta de atividade consistiu que os grupos compartilhassem os resultados de suas pesquisas com a turma. Alguns participantes falaram e eu aproveitei para pontuar o que achei necessário. Encerrei a aula lendo uma breve biografia da escritora Ana Carolina De Jesus. Cada aluno recebeu uma cópia do texto para acompanhar a leitura. Por fim, orientei à turma sobre a produção dos posts e reservei 15 minutos para que os participantes produzissem nos diários.

Quando construo uma leitura de mim mesma, posso enxergar supostas fragilidades assim como identificar aspectos já sólidos compatíveis ao meu exercício docente e, assim,

vislumbrar outros rumos de atuação. Dessa forma, há que se considerar sua importância não somente nos níveis de educação básica, mas na docência superior também. Entretanto, para além do ensino, a meu ver, o exercício de poder, enquanto professora lançar meu olhar sobre mim e minha forma de proceder, me possibilita prestar atenção aos meus sentimentos, pensamentos e emoções enquanto estou em sala de aula e desse modo entender o que me afeta, me constrói, e o que me movimenta. Minha postura de auto-observação ocorre com o intuito de desenvolver um exercício em que eu possa, dentre outros anseios, contemplar, problematizar, refletir e até mesmo avaliar minhas ações, visando, portanto ao aperfeiçoamento da minha disposição em ensinar, assim, como a dos alunos em aprender. Essa postura surge não de um vazio, mas da procura da compreensão de conhecimento relacionado ao campo do processo de ensino e aprendizagem, especificamente, do ensino de língua portuguesa.

Destaco que durante todas as aulas ministradas, além de professora regente da sala, eu me constituía também como pesquisadora, pois entendo que tal processo se deu de forma continuada, inacabada. Constatado que a observação do modo como foram executadas as atividades, a disposição dos discentes em realizá-las, os diálogos espontâneos surgidos a partir das discussões eram sempre parte importante durante meus passos. É sobre algumas dessas etapas que desenvolvi minha escrita nesta seção.

3.11 Quanto à elaboração das atividades: um olhar sobre minhas inquietações

Início meu relato descrevendo a respeito de como foi minha experiência no início do processo desta pesquisa. Penso ser importante relatar sobre as angústias do começo, pois elas definiram meu trajeto até aqui. Após algumas mudanças de percurso em relação ao tema que seria abordado por mim, defini, portanto, que desenvolveria uma pesquisa relacionada ao gênero *Debate*. No entanto, outras mudanças ocorreram e finalmente, após algumas reflexões, pude perceber o que me inquietava enquanto professora, ou seja, o que, genuinamente, despertava meu interesse.

Decidi que gostaria de produzir sobre algo que já fizesse parte da minha rotina em sala de aula. Dessa forma, incluí em minha pesquisa, a elaboração de atividades inscritas na perspectiva dialógica de linguagem. Gostaria de poder estudar e ler sobre o que de alguma forma sempre me afetou, e que, posteriormente, deu origem à unidade didática. A temática do antirracismo ressoou em mim após ter cursado, no ano de 2021, a disciplina de *Tópico em Linguística Aplicada: corpo e linguagem*, ministrada pela professora Simone Hashiguti, no

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU). O acesso a textos tão categóricos e às ricas discussões conduzidas pela professora e pelos colegas contribuíram para esclarecer sobre as origens sistêmicas do racismo no Brasil e a articulação de práticas antirracistas, principalmente nos ambientes acadêmico-escolar. Assim, após meus alunos sugerirem o tópico racismo, optei por abordar então o termo antirracismo. Quando me propus a produzir uma série de atividades e aplicá-las, a fim de tentar identificar as percepções que os estudantes traçariam sobre elas, pude vivenciar certo desconforto. Planejar maneiras de abordar um assunto tão importante como o antirracismo em sala de aula, representou para mim, enquanto pesquisadora, uma oportunidade de poder construir uma relação inquietante, instigante e problematizadora com o tema, para em seguida buscar por materiais que pudessem contribuir na articulação do letramento racial crítico por meio de uma didatização flexível, emancipadora e potencialmente positiva.

Enquanto professora de língua, reconheço que a linguagem importa, pois, é na e pela linguagem, que podemos ser e intervir. Para tanto, a necessidade de adentrar, ainda que brevemente, nos estudos de LRC, representou para mim um rico momento de aprendizagem não somente na condição de docente, mas de ser-humano. Constituir-me como pesquisadora agregou aspectos fundamentais ao planejamento das aulas. Analiso que minha própria ótica a respeito do tema se ampliou, e depreendo que, ao compreender as origens do sistema racista em nossa sociedade, posso, enquanto professora de língua portuguesa, colaborar, de alguma forma, com outros professores, a partir desta pesquisa. Nesse aspecto, ter a oportunidade de elaborar uma autorreflexão a respeito de minhas ações executadas, contribui para que eu possa reafirmar quais eram meus desejos e expectativas quando optei por realizar algo de determinado modo e não de outro, isto é, trazer à consciência minhas tomadas de posições, e conseqüentemente, poder atribuir significados ao que foi realizado.

A reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (CARABETTA JUNIOR, 2010, p. 581).

Reitero, portanto, que os resultados de minhas próprias investigações moldavam o planejamento das atividades. Relaciono essa oportunidade de construção do saber que pude vivenciar durante minha pesquisa a uma espécie de manutenção do meu desejo de continuar aprendendo e me constituindo como professora de língua portuguesa. Para Dunker (2020), há

um novo tipo social na escola brasileira que se desloca exatamente na contradição da manutenção que mencionei e que o autor denomina de: “o não professor”:

professores disciplinados transmitem disciplina; professores críticos transmitem perguntas; professores amorosos transmitem sua capacidade de amar; e há tantos tipos de professores quantos modos de relacionar desejo e saber. Contudo, ao apagão de professores corresponde a emergência de um novo tipo social na escola brasileira: o não professor. O não professor não é o que deixou a sala de aula, mas aquele que se tornou um gestor ou um síndico de processos educativos. Exatamente como um bom vendedor de bananas, ele não entende nada de bananas, ele apenas agencia ou administra um processo em torno delas (DUNKER, 2020, p. 199).

A manutenção do desejo no professor pelo conhecimento é o que faz com que ele possa prosseguir se desenvolvendo. Compreendo ainda que tal processo possa ser influenciado por alguns fatores, em uma ordem mais ampla, por exemplo, as políticas de valorização do professor. Refiro-me ao incentivo e suporte do Estado à sua formação continuada, a uma carga horária que não seja massacrante e que possibilite ao professor a pretensão de capacitar-se e, também a salários mais justos que assegurem ao professor a não necessidade de conciliar rotinas exaustivas, por vezes em diferentes escolas.

Além de precisar pensar em ações que pudessem envolver e mobilizar os estudantes, foi necessário planejar atividades que envolvessem distintas habilidades: leitura, pesquisa, escrita e fala. Mencionei a palavra *desconforto*, acima, pois havia em mim incertezas relacionadas à forma como ocorreriam as atividades, o que considero normal, já que compreendo a sala de aula como um espaço passível ao incerto, fluído. Minhas inquietações eram: quais seriam os significados atribuídos pelos participantes? Quais seriam os desafios? O que daria certo? O que não daria? Quais seriam minhas percepções?

Ainda que planejar como a aula acontecerá possa se caracterizar como a antecipação de alguns cenários, compreendo que não está sob o controle do professor que tudo saia como exatamente o programado. Planejei iniciar a execução das atividades no dia 04 de outubro de 2022. Recordo que desenvolvi um diário específico para que os alunos pudessem registrar seu conhecimento acerca do antirracismo. Mesmo percebendo que estavam inquietos, propus a atividade e orientei como produziriam, no entanto, ao final da aula, um número significativo de estudantes não havia conseguido realizar a escrita, ou se empenhado para conseguir. Pareciam pouco atentos, então orientei que poderiam escrever qualquer informação, por mais breve que fosse, contudo, muitos diários foram recolhidos por mim em branco. Deixei a sala de aula angustiada pensando em quais formas eu utilizaria para mobilizar os participantes.

Constato que ter a oportunidade de construir uma autorreflexão a respeito de minhas ações executadas contribui para que eu possa reafirmar quais eram meus desejos e expectativas quando optei por realizar algo de determinado modo e não de outro, isto é, trazer a consciência minhas tomadas de posições, e conseqüentemente, atribuir significados ao que foi realizado.

Dessa maneira, ao passo que visualizo minha atuação e desempenho em sala de aula, entendo que experimento reconhecer minhas fragilidades e alegrias durante o processo de elaboração e implementação das atividades. É experimentando esse lugar, de voltar um olhar reflexivo para mim enquanto professora, sempre em constituição, que presumo ser possível ponderar sobre meus percursos. Ainda de acordo com Carabetta Júnior (2010, p. 581): “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz”.

3.12 Vislumbrando outros cenários de Ensino - aprendizagem

Ocorreram quatro encontros, totalizando oito aulas ministradas. A cada aula, apesar das angústias e incertezas, eu percebia o quão gratificante era perceber o envolvimento dos alunos com as atividades; na produção dos diários, na maneira como interagiam entre si quando registravam a partir da escrita e até mesmo na forma como manifestavam suas dúvidas a mim, após as aulas. Recordo que havia uma preocupação com a escrita, um anseio em conseguir dizer o que gostariam de dizer. Enquanto produziam os diários, sempre após o término das aulas, sentia-me realizada ao perceber que um considerável número de discentes encontrava-se mobilizado. Para mim foi significativo constatar a apreciação dos participantes em relação às atividades, ainda que em alguns dias, estivessem dispersos ou um pouco mais agitados que o comum.

No decorrer do desenvolvimento das atividades, os participantes puderam ler, (leitura compartilhada em voz alta), pesquisaram e registraram suas pesquisas no caderno, produziram os diários após as atividades e os posts, utilizando ferramentas digitais. Reitero que durante as leituras detalhei dúvidas em relação ao vocabulário, promovi diálogos acerca do texto, provoqueei questionamentos a serem respondidos e oportuneizei reflexões. Avalio também que possibilitei a partir das atividades elaboradas, algumas temáticas fundamentais propostas pela Educação Antirracista e que dialogam com os estudos do LRC como reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; ensinar às crianças uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; buscar materiais que contribuam para a

eliminação do *eurocentrismo* dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial; pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

Averiguo mediante uma ótica positiva que, por intermédio das propostas em sala de aula, promovi o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita, fala e escuta, podendo os participantes contribuir ativamente na produção do conhecimento, ao pesquisarem por práticas antirracistas, a exemplo de como ocorreu no último encontro ou quando produziram os posts utilizando suas próprias pesquisas. Entretanto, no que se refere às atividades, acredito que possibilidades de construção de processos de ensino em língua portuguesa relativas à temática antirracista podem ser inúmeras: a leitura do diário autobiográfico mencionado no último encontro, por exemplo, Quarto de despejo -1960, de Carolina Maria de Jesus, pode ser um potente dispositivo na promoção do LRC, já que é possível pensar diversas atividades a partir dela. Penso ainda em um projeto interdisciplinar capaz de envolver meios de ensino e abordagens díspares a respeito do antirracismo. O que pretendo é reconhecer que ter a perspectiva de pensar sobre o que foi feito, permite-me, nesse momento, vislumbrar formatos outros de atividades, isto é, modos complementares de alcançar meus objetivos ou ainda novos.

Dessa maneira, a partir de um distanciamento de minhas ações, é possível que eu as visualize, teça uma análise e até as re programe. “O distanciamento da prática oportuniza melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente” (CARABETTA JÚNIOR, 2010, p. 581). Pondero que, estar no lugar de averiguar/pensar o que realizei, é me propor a pensar nos modos como me relaciono com o conhecimento, nas crenças que possuo em relação à minha própria conduta em sala de aula e no exercício de autorreflexão quanto as minhas práticas.

Posiciono-me a favor de uma construção do saber democrática. Não presumo uma educação que se baseia no resultado, apenas, isto é, em parâmetros. Penso, levando em consideração as atuais consequências de um projeto político de desmonte da educação brasileira, nos últimos quatro anos, que a educação deve se (re)estabelecer como educação e não como algo que se pareça com ela. Nas palavras de Carabetta Júnior (2010, p. 581), “a reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Enquanto professora de linguagens, entendo a língua como espaço de inconclusão ou, de outra forma, compreendo que seu caráter seja da ordem da incompletude, do equívoco. Por ser assim, percebo que produzir essa reflexão em relação a minha prática durante a execução desta pesquisa, não se trata apenas de elaborar um exercício linear de autorreflexão acerca do

processo que me trouxe até aqui, mas significa (re)considerar algumas possibilidades, ao mesmo tempo que desconsidero outras. Vivenciar uma escrita reflexiva sobre o que me perpassa enquanto sujeito, revelou a mim, aspectos imbricados à minha prática docente que foram capazes de me reafirmar as finalidades da educação que acredito, bem como as funções da própria escola enquanto instituição e como eu me posiciono entre elas.

3.13 Quando não enunciam os participantes

É válido mencionar que, em muitos diários, não constavam registros que representassem a tomada de posição dos estudantes, havendo apenas descrições, ora detalhadas ora superficiais. A esse fator, relaciono a dificuldade de alguns alunos em articularem suas reflexões, o desconforto surtido da necessidade de exposição de suas perspectivas inerentes ao racismo/antirracismo, considerado o tabu envolvido a esses temas. Penso ainda nas marcas que perpassam os diários e no modo como elas podem ressoar/influenciar nas vozes dos estudantes; refiro-me aqui, à minha posição enquanto professora, ocupando um lugar de autoridade em relação aos alunos/as.

É fundamental pensar sobre as razões que podem justificar os silêncios dos participantes que não enunciaram. Desejaram não dizer? Não souberam? Ou simplesmente consideraram irrelevante enunciar? Correlaciono os diários em que os textos não apresentam posicionamentos, à representação da neutralidade de grande parcela da sociedade, no que diz respeito às temáticas sociais tão importantes quanto o racismo. No silêncio também há algo sendo reverberado. Efeitos de sentido podem ser produzidos no lugar onde as palavras faltam e ao faltarem podem ressoar falhas.

Julgo essencial salientar acerca das não garantias e das incertezas acarretadas em sala de aula, apesar de haver o planejamento. Acredito que a escola é um espaço fluido em que o professor precisa rever sua programação durante o próprio percurso, considerando que muitas vezes, é necessário readaptar ações, conforme necessário.

Averiguo que apesar de ter percebido aspectos favoráveis relacionados à grande parte das atividades, em alguns momentos, identifiquei impasses ao tentar envolver toda a turma nas atividades pensadas, como, por exemplo, o uso do celular e o horário das aulas. Recordo que os encontros ocorreram no turno noturno, sempre nos dois primeiros horários e que, grande parte dos participantes da pesquisa, trabalhava durante o dia, sendo assim, percebia, em alguns alunos/as cansaço e sono durante o período de aulas, o que, certamente, pôde prejudicar o processo de vivência das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identifico que após a implementação das atividades, os participantes puderam conhecer e se apropriar do discurso do LRC, manifestando seus posicionamentos e ocupando um lugar social de conscientizar, informar e enunciar sobre a importância do tema. Seus dizeres apresentaram ressonâncias com as experiências e diálogos vivenciados na escola.

Tendo em vista a contribuição desta pesquisa com a ampliação de discussões acerca da temática do antirracismo, por meio de uma didatização em língua portuguesa, voltada à educação básica, capaz de iluminar o LRC promovendo aos participantes adentrar em discussões sobre antirracismo, explorando conceitos como o de racismo estrutural, considerando também sua colaboração a professores de língua portuguesa, a partir das atividades elaboradas, no sentido de lhes proporcionar, possivelmente, caminhos capazes na consolidação de práticas voltadas ao antirracismo, concluo que os objetivos propostos, nesta pesquisa, foram atingidos.

Conseqüentemente, entendo que a partir das atividades, os discentes elaboraram percepções acerca das experiências vivenciadas durante a pesquisa. Alguns sentidos suscitados foram: a afetividade a partir do diálogo, a produtividade relacionada ao ensino-aprendizagem nas aulas e a referência do diálogo e da escuta. Saliento que ao constituírem tais percepções, os discentes atribuíram significados de acordo com suas convicções.

Por conseguinte, efetuar uma escrita reflexiva a respeito da minha prática docente, me permitiu rever e examinar minhas ações. Esse exercício contribuiu para a reafirmação de meus desejos e expectativas quando optei por realizar algo de determinado modo e não de outro. Dessa forma, voltar um olhar reflexivo para mim, enquanto professora e pesquisadora, me fortaleceu e me fez acreditar que é possível, sempre, ir à procura de conhecimento. Esse movimento me refaz e me potencializa enquanto ser humano.

Em meio à propagação de discursos de ódio, violência, discriminação, homofobia, machismo, misoginia, racismo e outros tantos, penso ser necessário romper com os silêncios. Acredito ser indispensável à sociedade questionar ideologias que endossam a violência de tantas formas, em nosso país, inclusive a ideologia racial, em um país onde a maioria é negra. Retomo uma fala de Djamila Ribeiro, em uma palestra em São Paulo, em que ela citou que silêncios são capazes de negar humanidade aos silenciados. Ao se referir aos silêncios, a autora não fala sobre a incapacidade de alguém responder a um insulto ou algo assim. Djamila fala de algo mais grave, como o silêncio das instituições, o silêncio da sociedade em relação à naturalização de aspectos depreciativos relacionados ao corpo negro, o silêncio em relação às

desigualdades, o silêncio dos marginalizados, como se esses não fossem capazes de falar ou não tivessem *permissão* para isso.

Discurso sobre um texto que conheci na disciplina da professora Simone Hashiguti: *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010) em que a autora provoca o leitor a pensar sobre o silenciamento do sujeito subalterno, definido pela escritora como aquele que pertence “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12). Entendo, nesse sentido, que estudar, ler, ouvir, pesquisar e considerar o que têm a dizer sujeitos – (ainda que, por muitas vezes, impedidos de falar, isto é, silenciados por uma única voz que insiste em controlar, ditar e aparelhar formas de poder – é abrir caminhos para outras vozes (plurais, diversificadas, necessárias). Dessa forma, defendendo uma educação problematizadora, que rompa com silêncios, contribua na formação de sujeitos capazes de enxergarem o mundo e os conscientizarem de suas realidades a partir de outros olhares. Assim, entendo que abordar o LRC nas escolas, de forma que a temática antirracista seja discutida por professores e alunos, com a finalidade de que cada vez mais cedo, estudantes possam aprender a perceber, identificar e valorizar a diversidade cultural e humana, é contribuir para o fortalecimento dessa educação.

É necessário, assim, viabilizar que estudantes aprendam sobre a história, a cultura africana e afro-brasileira, pois compreendo que essa possa ser uma potente possibilidade de superação do racismo em nossa sociedade. É urgente transformar a maneira como algumas dicotomias relacionadas ao corpo negro e ao corpo branco foram construídas socialmente, isto é, perpassadas por relações de poder, menciono a exemplo: bonito-feio, inferior-superior, capaz-incapaz. Esse olhar, apesar de naturalizado precisa ser modificado.

Posicionada no lugar de professora de língua portuguesa, em uma escola pública, e, identificada com a concepção dialógica de linguagem, acredito na língua materializada em discursos, em seu caráter sempre político e ideológico, e por ser assim, é que busco em minha prática diária um exercício de ensino que contribua na construção de um sujeito dialógico, capaz de produzir, interpretar e compreender os mais diversos discursos, mas não apenas isso, no entanto, que possa questioná-los, problematizá-los. Foi experimentando esse modo de conceber o ensino que me mantive durante todo o processo deste estudo, a partir da execução de uma pesquisa participante, na qual tive a oportunidade de identificar as tomadas de posição dos estudantes acerca do tema antirracismo nas atividades propostas por mim, professora-pesquisadora; de analisar as percepções dos estudantes acerca da unidade didática

desenvolvida nas aulas de língua portuguesa; e compreender em que medida aspectos relacionados à elaboração e implementação da unidade didática colaboram para um processo autorreflexivo envolvendo minha prática enquanto docente. Considero que os objetivos traçados me propiciaram formas de me aperfeiçoar e me reconhecer em outros lugares, a partir de leituras e estudos, escuta e diálogo, escrita e correções. Finalizo manifestando minha imensa alegria em ter podido realizar esta pesquisa e ter oportunizado a meus alunos pensarem, questionarem e dialogarem acerca do antirracismo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, T. F. Letramento crítico e o ensino de língua portuguesa: análise de um livro didático. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 1419-1434, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.5768>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5768/4940>. Acesso em: 12 jul. 2022
- AO POVO do Rio Grande do Sul. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo perfil Seu Jorge. Disponível em: <https://youtu.be/FzI9-Rwg5nY>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- ASSIS, M. Primas de Sapucaia! *In*: ASSIS, M. **Obra completa**: conto. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2. Disponível em: https://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/28_b10fd1f9a75bcaa4573e55e677660131. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOTLER, L. M. Á. R. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa**: concepções e práticas. Recife, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13088/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20LA%c3%8dS%20BOTLER.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRITO, C. C. de P. Entretecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. **Signum**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 65-83, dez. 2012. Número especial. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p65>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13028>. Acesso em: 2 jul. 2023.

CARABETTA JÚNIOR, V. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Associação Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 580-586, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, p. 5-12, jan./jul. 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020/6615>. Acesso em: 2 jul. 2023.

CAVALLEIRO, E. S. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

DI FANTI, M. da G. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1/2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268/14293>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DIAS, R. H. Linguagem, interação e socialização: contribuições de Mead e Bakhtin. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos completos do X Anped Sul**. Florianópolis, Udesc, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/539-0.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

DJAMILA Ribeiro sobre George Floyd e as origens do racismo no Brasil. [*S.l.*; *s.n.*], 2020. 1 vídeo (16 min). Publicado pelo perfil Elle Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQWlftntMM4>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v3i5.123>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: a escuta entre a Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020. (Educação e Psicanálise, 1).

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem?: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FERREIRA, A. de J. Letramento racial crítico. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes, 2022. p. 207-214.

FERREIRA, A. de J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. *In*: FERREIRA, A. de J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 2 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GALIAZZI, M. do C.; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 135-150, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1396/1041>. Acesso em: 2 jul. 2023.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GILLBORN, D. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos da pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2015.17045>. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/download/17045/13923>. Acesso em: 2 jul. 2023.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 2 jul. 2023.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf. Acesso em: 2 jul. 2023.

LIMA, N. L. de. **Escrita virtual na adolescência**: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84XNCM/1/n_dia_lagu_rdia_revis_vers_2003.pdf. Acesso em: 2 jul. 2023.

MATOS, J. C. M.; ALI, T. F. John Dewey e George Orwell: sobre a relação entre o pensamento, a comunicação e o poder. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 142-161, maio/out. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4530>. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4530>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MEDEIROS, C. M. O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta. **Revista da Faculdade do Seridó**, Currais Novos, v. 1, p. 1-7, jan./jun. 2006. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20101682416f6e498282f7198ec8db0c/o_sujeito_bakhtiniano_um_ser_de_resposta_clia_maria_de_medeiros.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, Perdizes, v. 5, p. 3-14, jan./dez. 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4107/2753>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

NÃO SER racista não é suficiente! Por que é preciso ser antirracista? [*S.l.*; *s.n.*], 2021. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo perfil Brasil de Fato. Disponível em: <https://youtu.be/CfWV7spyJaA>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.29782>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782/18403>. Acesso em: 2 jul. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

REICHMANN, C. L. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. **Leitura**, Maceió, v. 39, p. 223-240, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download/7268/5037/25576>. Acesso em: 26 fev. 2020.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/gCsZ9jM78SQ43SB6twJvytt/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SIGNOR, R. Os gêneros do discurso. **Gatilho**, Juiz de Fora, v. 7, p. 1-6, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26929/18609>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SILVA JÚNIOR, H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129721>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SILVA, W. R. Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 119-139, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1382>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 8, p. 79-90, 2005.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TODA MATÉRIA. [S.l.: s.n.], 2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional: a consciência crítica**. Rio de Janeiro: ISEB, MEC, 1960. v. 2. (Coleção Textos Brasileiros de Filosofia, 1).

VIEIRA, B. D. M. Letramento racial: da emergência de uma formulação. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 22, n. 234, p. 53-64, abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60366/751375153961>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Unidade didática elaborada e implementada nesta pesquisa

FALAR SOBRE ANTIRRACISMO IMPORTA A QUEM? QUE HISTÓRIA AINDA NÃO É CONTADA?

O movimento antirracista é um movimento contrário ao racismo! Mas, você sabe o que é racismo? Como surgiu? Vamos compreender?

I-ENTENDENDO O QUE É RACISMO ESTRUTURAL:



Silvio Almeida, filósofo, advogado e professor universitário, é o atual ministro de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil. Ele é autor do livro *país referências para os estudos raciais* e explica que **racismo estrutural** é quando o preconceito e a discriminação racial estão consolidados na organização da sociedade como um todo, privilegiando determinada “raça” ou etnia em detrimento de outra.

A seguir, leia sobre o surgimento da ideia de raça, como uma construção social. O texto é da professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, pioneira nos estudos de letramento racial crítico, no Brasil:

[...] Entendo raça como social, histórica e discursivamente construída. Com isso quero dizer que as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos e que foram sendo construídas socialmente, discursiva e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros grupos de pessoas. E neste caso, a identidade racial branca tem maior evidência.

(MARIA APARECIDA DE JESUS FERREIRA- é professora universitária e escritora. Tem doutorado e Pós-Doutorado pela Universidade de Londres. Como professora Associada da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, ministra aulas no curso de Letras, Graduação e Mestrado. Como pesquisadora da questão racial na Educação, tem vários artigos publicados em periódicos, no Brasil, Inglaterra, Estados Unidos e Espanha.

A autora refere-se aos colonizadores europeus, que desenharam um esquema, sem dúvida, hierarquizante, que perpetua-se ideologicamente, ainda nos dias de hoje, ancorando valores visivelmente tendenciosos em o que o branco eurocêntrico representava a legítima civilidade e supremacia, detinha todo o poder e conhecimento intelectual e cultural, traçava o ideal de beleza e de comportamento moral, enquanto ao não branco era reservado espaços em que recebia tratamentos lançados abaixo da linha da humanidade, pois, enquadrado, era posto à margem, visto como alienado e incapaz de expressar marcos de civilidade, de forma que vivia limitado ao *servir*, marcado pelo desespero, pelo medo, pelo tremor e escravidão. Os colonizadores, portanto, justificavam tais tratamentos às características fenotípicas dos colonizados, assim, todo o projeto colonial fundamentava-se pelas supostas diferenças biológicas existentes entre indivíduos.

Conhecer um pouco sobre as origens do preconceito vigente ainda nos dias de hoje, nos permite compreender a atual realidade em nosso país. No Brasil, casos de racismo são noticiados, diariamente, em telejornais e redes sociais. É importante saber que não são casos isolados. O cantor Seu Jorge foi vítima de racismo durante um show em Porto Alegre no início deste ano (2023) e se manifestou após os insultos. Clique no link para assistir ao depoimento completo do artista.



Cantor Seu Jorge se pronuncia sobre racismo sofrido durante show em Porto Alegre. (Reprodução do vídeo)

FONTE: (<https://www.youtube.com/watch?v=FzI9-Rwg5nY>)

O texto abaixo nos ajudará a compreender melhor o surgimento do racismo e as causas das desigualdades tão presentes ainda nos dias atuais:

QUANDO CRIANÇA, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava—palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. Se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico, para quem refletiu pouco ou nada sobre esse tema pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos.

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação. Havia também a Lei de Terras de 1850, ano em que o tráfico negreiro passou a ser proibido no Brasil — embora a escravidão tenha persistido até 1888. Essa lei extinguiu a apropriação de terras com base na ocupação e dava ao Estado o direito de distribuí-las somente mediante a compra. Dessa maneira, ex-escravizados tinham enormes restrições, pois só quem dispunha de grandes quantias poderia se tornar proprietário. A lei transformou a terra em mercadoria ao mesmo tempo que facilitou o acesso a antigos latifundiários

— embora imigrantes europeus tenham recebido concessões, como a criação de colônias.

Quando estudamos a história do Brasil, vemos como esses e outros dispositivos legais, estabelecidos durante e após a escravidão, contribuem para a manutenção da mentalidade “casa-grande e senzala” no país em que, nas senzalas e nos quartos de empregada, a cor foi e é negra. A psicanalista Neusa Santos, autora de *Tornar-se negro*, de 1983, um dos primeiros trabalhos sobre a questão racial na psicologia, afirma que: a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. {1} No Brasil, há a ideia de que a escravidão aqui foi mais branda do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta a forma como a sociedade se organiza. É necessário reconhecer as violências ocorridas durante o período escravista. Historiadores como Lilia Schwarcz, Flávio Gomes, João José Reis e Nizan Pereira Almeida já comprovaram que essa ideia não passa de um mito. São inúmeros os fatos históricos que a desmentem. Basta lembrar, por exemplo, que a expectativa de vida dos homens escravizados no campo era 25 anos, bem abaixo da média dos Estados Unidos para o mesmo grupo, 35 anos. {2} Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas. Como diz Silvio Almeida em seu

livro *Racismo estrutural*: Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. {3} Portanto, nunca entre numa discussão sobre racismo dizendo “mas eu não sou racista”.

O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente — a inação contribui para perpetuar a opressão. É preciso ressaltar que mulheres e homens negros não são as únicas vítimas de opressão estrutural: muitos outros grupos sociais oprimidos compartilham experiências de discriminação em alguma medida comparáveis. Este livro foca em estratégias para combater o racismo contra pessoas negras, mas espero que, se possível, ele possa contribuir também para o combate a outras formas de opressão. {4} O objetivo deste pequeno manual é apresentar alguns caminhos de reflexão — recuperando contribuições importantes de diversos autores e autoras sobre o tema — para quem quiser aprofundar sua percepção de discriminações estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação de nossa sociedade. Afinal, o antirracismo é uma luta de todas e todos.

(Djamila Ribeiro; *O pequeno Manual Antirracista*, p. 5, 6 e 7).

Proposta de atividade:

No texto acima (introdução) Djamila discute o surgimento das desigualdades entre negros e brancos, justificada pelo racismo. A autora aponta algumas causas que podem nos ajudar a compreender melhor as condições que ainda hoje imperam em nossa sociedade. Em outro texto denominado: “Apoie as políticas educacionais afirmativas” também parte de seu livro, Ribeiro escreve:

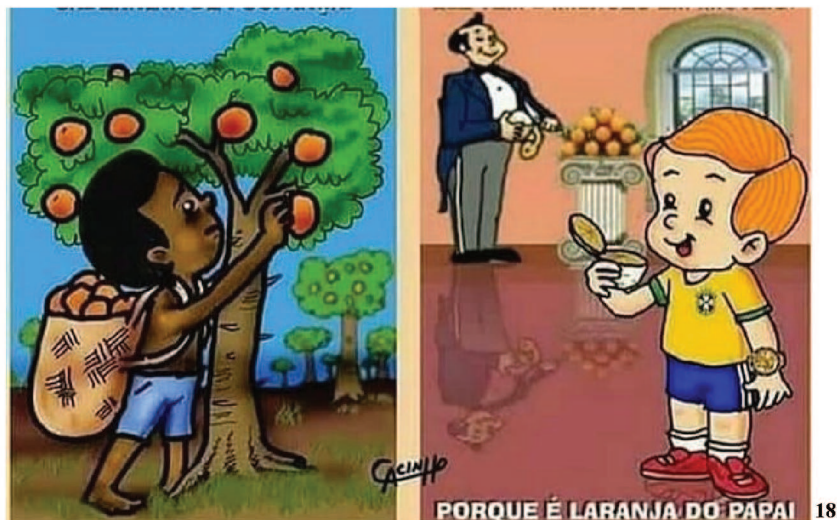
“ Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo. Esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidades e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto. Não são muitos os que podem se dar o luxo de cursar uma graduação sem trabalhar ou ganhando apenas uma bolsa de estagiário.”

Você concorda com o posicionamento da autora quando menciona sobre as diferenças de oportunidades impostas pelo racismo estrutural? Fique à vontade para comentar sua opinião.

II- DIALOGANDO SOBRE PRIVILÉGIOS E OPORTUNIDADES: SOMOS MESMO IGUAIS?

Você conhece ou já ouviu falar sobre meritocracia?

MERITOCRACIA: é a ideia de que as pessoas se destacam com base em seus esforços e habilidades. Assim, quanto mais se esforçam, produzem mais podem/devem conquistar.



Proposta de atividade:

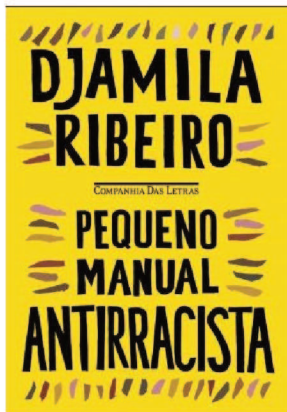
¹⁸ As imagens utilizadas na unidade didática não correspondem às imagens, apresentadas por mim durante o segundo encontro em sala de aula.

O que as imagem acima representam para você? Quais mensagens elas comunicam? Como você as descreveria?

Tente pensar nos privilégios e oportunidades entre negros e brancos em nossa sociedade. Em sua percepção, homens e mulheres possuem os mesmos privilégios e oportunidades? E quanto aos jovens que precisam trabalhar: você acredita que eles/elas possuem o mesmo tempo livre que os (jovens) que não possuem um emprego? Em nosso país, pessoas negras possuem os mesmos privilégios e oportunidades que pessoas brancas, quando pensamos, por exemplo, na ocupação de vagas no mercado de trabalho ou em universidades públicas? Responda: como essas desigualdades podem impactar a vida de pessoas que não possuem as mesmas chances e oportunidades que outras?

III- O ANTIRRACISMO - O QUE É E?

Antirracismo é um movimento que se opõe ao racismo enquanto estrutura social, contra o ódio, preconceito racial e a opressão cultural de grupos marginalizados racialmente e etnicamente. Esse movimento de oposição envolve conhecimento, práticas para minimizar ou erradicar essa desigualdade. Dessa forma, é preciso saber que conhecimento gera posicionamento.



No livro “Um pequeno Manual Antirracista”, Djamilia Ribeiro apresenta caminhos e reflexões para aqueles que queiram aprofundar sua percepção sobre as discriminações racistas estruturais. A autora apresenta dez práticas que podem ajudar na diminuição/erradicação do preconceito. Segundo a filósofa, a luta antirracista é de todos/todas e as atitudes, podem ser praticadas no cotidiano.

DJAMILA RIBEIRO nasceu em Santos, em 1980. É mestre em filosofia política pela Unifesp, colunista do jornal Folha de S. Paulo e foi secretária-adjunta de Direitos Humanos e Cidadania do município de São Paulo. Coordena a coleção Feminismos Plurais, da editora Pólen, e é autora de *O que é lugar de fala?* (2017) e *Quem tem medo do feminismo negro?* (Companhia das Letras, 2018). Seus livros também foram publicados na França e atualmente são preparadas edições em espanhol e em italiano. Atua no grupo Promotoras Legais Populares (PLPs), que forma lideranças femininas em periferias do estado de São Paulo, e participa da formação de juízas e juizes visando mudar o olhar judicial sobre a população negra. No quadro abaixo seguem as dez ações apresentadas por Djamilia Ribeiro:

- 1- Informe-se sobre o racismo
- 2- Enxergue a negritude
- 3- Reconheça os privilégios da branquitude
- 4- Perceba o racismo internalizado em você
- 5- Apoie políticas educacionais afirmativas
- 6- Transforme seu ambiente de trabalho
- 7- Leia autores negros
- 8- Questione a cultura que você consome
- 9- Conheça seus desejos e afetos
- 10- Combata a violência racial

Proposta de atividade:

Ao conhecer as ações antirracistas apresentadas por Ribeiro, escreva um comentário sobre as práticas número 8 e 10. Que atitudes podem representar essas práticas no dia-dia? O que mudaria na sociedade se as pessoas praticassem essas ações?

Leia dois textos que abordam as práticas 1 e 3 apresentadas pela autora. Neles, Djamila explica melhor sobre cada uma dessas ações:

1- INFORME-SE SOBRE O RACISMO

O SISTEMA RACISTA está em constante processo de atualização e, portanto, deve-se entender seu funcionamento. Segundo Kabengele Munanga, importante pensador negro e professor na Universidade de São Paulo, sem dúvida, todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. O brasileiro não é o pior, nem o melhor, mas ele tem as suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras, vítimas e não vítimas [do racismo]. Dessa forma, como explica Munanga, para entender o racismo no Brasil é preciso diferenciá-lo de outras experiências conhecidas, como o regime nazista, o apartheid sul-africano ou a situação da população negra nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, nas quais o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais. É verdade que o Brasil é diferente, mas nada é mais equivocado do que concluir que por isso não somos um país racista. É preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo

deles. Concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX, esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras. O livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, tornou-se um clássico mundial com a exportação dessa tese. A relevância da obra está em romper com uma tradição que legitimava o racismo científico — teorias biologizantes formuladas no século XIX que preconizavam uma suposta inferioridade natural do negro como forma de justificar a escravidão nas Américas —, tal como apresentado nas obras de Nina Rodrigues, por exemplo. Mas é preciso ler Freyre criticamente, indo na contramão daqueles que, estimulados pela naturalização da miscigenação forçada durante o período colonial, perpetuam o mito da democracia racial. Essa visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia. Na obra *Branços e negros em São Paulo*, Roger Bastide e Florestan Fernandes

apontaram: “Nós, brasileiros”, dizia-nos um branco, “temos o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social”. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. Como diz Munanga, “ecoa, dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: ‘Não somos racistas! Racistas são os outros!’”. Eu considero essa voz uma inércia causada pelo mito da democracia racial. Um bom exemplo dessa atitude está numa pesquisa do Datafolha realizada em 1995, que mostrou que 89% dos brasileiros admitiam existir preconceito de cor no Brasil, mas 90% se identificavam como não racistas. Na época, a pesquisa foi considerada a maior sobre o tema, entrevistando 5081 pessoas maiores de dezesseis anos, em 121 cidades, de todas as unidades da federação. Devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combater-lo. Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”,

“racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e suas implicações. A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos— mais grave é não reconhecer e não combater a opressão. Chegamos, assim, à seguinte pergunta: o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? O autoquestionamento — fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece “natural” — é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros. Simone de Beauvoir, em referência a Stendhal, autor que segundo a filósofa atribuía humanidade às suas personagens femininas, dizia que um homem que enxergasse a mulher como sujeito e tivesse uma relação de alteridade para com ela poderia ser considerado feminista. Esse mesmo raciocínio pode ser usado para pensar o antirracismo, com a ressalva de que sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo.

(Djamila Ribeiro; Pequeno Manual Antirracista)

3-RECONHEÇA OS PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE

QUANDO PUBLIQUEI O que é lugar de fala? muitos me perguntaram se pessoas brancas também podem se engajar na luta antirracista. Como explico naquele livro, todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos a partir de um lugar social. Portanto, é muito importante discutir a branquitude. Pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras

em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade. Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante. Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda

os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. É perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal — a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento. Os homens brancos são maioria nos espaços de poder. Esse não é um lugar natural, foi construído a partir de processos de escravização. Alguém pode perguntar: “Mas e no caso de homens brancos pobres ou homossexuais, que não necessariamente possuem todos os privilégios sociais de homens brancos heterossexuais ricos?”. De fato, é sempre importante levar em consideração outras intersecções. Porém, o debate aqui é sobre uma estrutura de poder que confere privilégio racial a determinado grupo, criando mecanismos que perpetuam desigualdades. Nesse sentido, mulheres brancas são discriminadas por serem mulheres, mas privilegiadas estruturalmente por serem brancas. O mesmo ocorre com homens brancos homossexuais, que são discriminados pela orientação sexual, mas,

racialmente falando, fazem parte do grupo hegemônico. Isso de forma alguma exclui as opressões que sofrem, mas o localizam socialmente no lugar da branquitude. O conceito de lugar de fala discute justamente o locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo — dependendo de seu lugar na sociedade — sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira. O racismo é uma problemática branca, provoca Grada Kilomba. Até serem homogeneizados pelo processo colonial, os povos negros existiam como etnias, culturas e idiomas diversos — isso até serem tratados como “o negro”. Tal categoria foi criada em um processo de discriminação, que visava ao tratamento de seres humanos como mercadoria. Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar.

(Djamila Ribeiro; Pequeno Manual Antirracista)

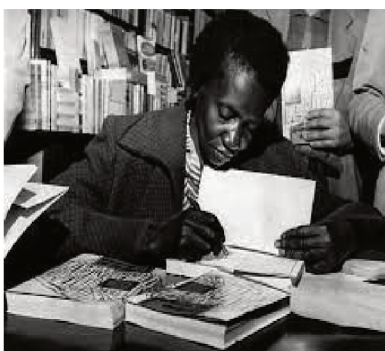
<http://www.stiueg.org.br/Documentos/7/582.pdf>

no link acima você encontra o conteúdo do livro na íntegra.

IV- ANTIRRACISMO - QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS CAMINHOS?

Proposta de atividade:

Que outras práticas antirracistas você sugeriria? Procure pensar em atitudes que você, seus familiares, vizinhos e amigos possam realizar! Descreva-as!



VOCÊ SABIA?

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora, compositora e poetisa brasileira, mais conhecida por seu livro Quarto de despejo: diário de uma favelada, publicado em 1960. Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país.

Assim como Djamila Ribeiro e Maria Carolina de Jesus, existem outras autoras e autores negros, muito importantes para a compreensão de nossa história cultural. Reúna-se com seu grupo e juntos, pesquisem quem são.

Volte na seção anterior e releia o texto “Informe-se sobre o racismo”. Em seguida escreva a respeito das ideias que mais chamaram sua atenção. O que você descobriu lendo o texto?

O que você mais gostou de aprender sobre o tema ‘antirracismo’?

Como você explicaria o que aprendeu sobre o movimento antirracista a alguém que ainda não conhece o assunto?
