



## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PRODUÇÃO DO DISCURSO IDENTITÁRIO DO JOVEM NEGRO NAS AULAS DE REDAÇÃO**

*THE FORMATION OF THE TEACHER FOR THE PRODUCTION OF THE IDENTITY DISCOURSE OF THE YOUNG BLACK IN WRITING CLASSES*

*LA FORMACIÓN DEL PROFESOR PARA LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO IDENTITARIO DEL JOVEN NEGRO EN LAS CLASES DE ESCRITURA*

### **Ivone Diná Ribeiro Lemes de Almeida**



Mestrado em Ensino  
(PPGEN/UNIC)

Professora na rede estadual de  
Mato Grosso (SEDUC-MT)  
[ivonealmeida53@gmail.com](mailto:ivonealmeida53@gmail.com)

### **Jhonatan Thiago Beniquio Perotto**



Mestrado em Ensino  
(PPGEN/UNIC)

Doutorando em Estudos de  
Linguagem (PPGEL/UFMT)  
Professor na rede estadual de Mato  
Grosso (SEDUC-MT)  
[jhonatanperotto@gmail.com](mailto:jhonatanperotto@gmail.com)

### **Josenil Araújo dos Santos**



Mestrado em Ensino  
(PPGEN/UNIC)

Professor na rede estadual de Mato  
Grosso (SEDUC-MT)  
[teacherjosenil@gmail.com](mailto:teacherjosenil@gmail.com)

### **Lucy Ferreira Azevedo**



Doutorado em Língua Portuguesa  
(PUC/SP)

Docente do Programa de Mestrado  
em Ensino (PPGEN/UNIC)  
[lucyfazevedo@gmail.com](mailto:lucyfazevedo@gmail.com)

### **Resumo**

É fato que com a evolução das práticas pedagógicas, outras formas de ensinar e aprender vão surgindo, como a utilização das ferramentas tecnológicas como o vídeo-minuto. A temática do vídeo-minuto relaciona-se à questão da identidade dos afrodescendentes que não expõem o que pensam sobre a situação do negro no Brasil. Assim, o objetivo foi verificar e descrever o uso do gênero digital vídeo-minuto como possibilidade de um posicionamento dos alunos afrodescendentes contra o racismo enfrentado na escola e no cotidiano. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, com natureza qualitativa, mediante a leitura referencial e ficcional em sala de aula. Os teóricos norteadores da abordagem que sustentaram este estudo foram Bakhtin (2000), Bronckart (2007), Marcuschi (2008), Almeida (2019), Quijano (2005) e Schwarcz (1993), além da BNCC (2018). Com o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se fomentar mais discussões sobre o negro no Brasil, estimular a opinião dos alunos sobre seu próprio contexto.

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura. Produção de texto audiovisual.

**Recebido em:** 1 de agosto de 2022.

**Aprovado em:** 1 de dezembro de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

ALMEIDA, Ivone Diná Ribeiro Lemes de *et al.* A formação do professor para a produção do discurso identitário do jovem negro nas aulas de redação. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. Especial Humanas, e22103, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.nEspecial.e22103.id1744>



### Abstract

It is a fact that with the evolution of pedagogical practices, other ways of teaching and learning are emerging, as the use of technological tools such as minute-video. The theme of the video-minute remained focused on the issue of the identity of Afro-descendants who do not expose what they think about the situation of black people in Brazil. Thus, the research aimed to verify and describe the use of the digital video-minute genre as a means to enable Afro-descendant students against the racism they face at school and in their daily lives. The methodology adopted was action research, with a qualitative nature, resorting to referential and fictional reading in the classroom. The theorists who guided the approach that supported this dissertation were Bakhtin (2000), Bronckart (2007), Marcuschi (2008), Almeida (2019), Quijano (2005) and Schwarcz (1993); in addition to the BNCC (2018). With the development of this dissertation, it is expected to foster more discussions about black people in Brazil, stimulate students' opinion about their own context.

**Keywords:** Teaching. Reading. Production of audiovisual text.

### Resumen

Es un hecho que con la evolución de las prácticas pedagógicas, están surgiendo otras formas de enseñar y aprender, como uso de herramientas tecnológicas como el video-minuto. El tema del video-minuto quedó centrado en el tema de la identidad de los afrodescendientes que no exponen lo que piensan sobre la situación de los negros en Brasil. Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo verificar y describir el uso del género video-minuto digital como un medio para que los estudiantes afrodescendientes se posicionen frente al racismo que enfrentan en la escuela y en su cotidiano. La metodología adoptada fue la investigación acción, recurriendo a un carácter cualitativo, recurriendo a la lectura referencial y ficcional en el aula. Los teóricos que guiaron el enfoque que sustentó esta disertación fueron Bakhtin (2000), Bronckart (2007), Marcuschi (2008), Almeida (2019), Quijano (2005) y Schwarcz (1993), además del BNCC (2018). Con el desarrollo de la disertación, se espera incentivar más discusiones sobre los negros en Brasil, estimular la opinión de los estudiantes sobre su propio contexto.

**Palabras clave:** Enseñanza. Lectura. Producción de texto audiovisual.



## 1 INTRODUÇÃO

A escola enquanto espaço criativo foi a proposta do presente estudo no que concerne à aplicação da utilização do gênero textual vídeo-minuto em um contexto pedagógico, bem como a discussão e análise da condição das pessoas negras no Brasil e em sua realidade diária.

A hipótese inicial foi que o vídeo-minuto como proposta de produção de texto potencializaria o trabalho do professor de língua portuguesa para o ensino de redação por meio de textos visuais e sonoros como ferramenta para a produção de texto assim como incentivaria a exposição livre do aluno sobre a sua condição de enfrentamento na comunidade em razão de ser afrodescendente. A partir daí, objetivou-se verificar e descrever o uso do gênero digital vídeo-minuto como um meio para possibilitar um posicionamento por parte dos alunos afrodescendentes contra o racismo que enfrentam na escola e em seu cotidiano, o que se configura em um grande desafio: autoconhecer-se como negro e posicionar-se contra o racismo em seu cotidiano.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, recorrendo-se à natureza qualitativa, com pesquisas de textos para leitura referencial (conteudística) e ficcional em sala de aula. Os teóricos que nortearam a abordagem que sustenta esta pesquisa foram os interacionistas da linguagem, filósofos, sociólogos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o principal documento que norteia o ensino fundamental e médio no Brasil, pensado pelo Ministério da Educação.

Com o desenvolvimento deste estudo e de outros com temas análogos, espera-se fomentar mais discussões sobre o negro no Brasil e estimular a opinião dos alunos sobre seu próprio contexto em material divulgado em um grupo de *Whatsapp*, pois a maioria deles não tem internet, são estudantes da periferia da capital.

Durante a evolução dos trabalhos, foram feitas anotações sobre a redação de futuros trabalhos de divulgação que se pretende organizar, com a finalidade de ampliar a discussão de um tema tão necessário nas escolas de Mato Grosso com sua diversidade étnico-cultural.

## 2 A ESCOLA E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: BASES DAS DISCUSSÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Alguns autores focalizam claramente a distinção entre *texto* e *discurso* e sua inter-relação e, por isso, valem ser destacados.

O primeiro, em uma perspectiva dialógica, é o entendimento de Beth Brait (2012, p. 52) que, ao percorrer trabalhos do Círculo de Bakhtin, ressalta uma inter-relação entre texto e



discurso: na perspectiva dialógica, o texto não é considerado autônomo, porque está ligado a um “enunciado concreto que o abriga a discursos que o constituem” (2012, p. 10), bem como a esferas de atividade, produção, circulação, interação.

Já Fiorin (2006) salienta os conceitos de interdiscurso e de intertextualidade para não considerar texto e discurso como sinônimos. Para o autor, o texto é mais concreto, é realização, enquanto o discurso, é imanência. Um discurso pode completar-se em um conjunto de textos. Exemplificando, pode-se colecionar vários textos e dizer que eles pertencem ao discurso sobre o racismo.

De acordo com Marcushi (2008, p. 54), o estudo do gênero discursivo atualmente envolve algo complexo, abrangente e multidisciplinar e a proposta da pesquisa-ação propôs o vídeo-minuto como consolidação de uma ação dialética entre professores e alunos e um momento prazeroso que exigiu pesquisa e interação entre os participantes.

O texto audiovisual, segundo o Dicionário Houaiss (2000, p. 35), é “qualquer comunicação, mensagem, material, etc. que se destina a ou visa estimular os sentidos da audição e da visão simultaneamente”, habilidades que exigem novas competências do professor e do aluno, acostumados à produção de texto verbal (escrito ou oral).

Para o trabalho em sala de aula, desenvolvido pelo professor de língua portuguesa, as necessidades se expandem, porque o docente terá que fornecer material de informação para a formação de opiniões; esclarecer sobre o desenvolvimento do vídeo do celular para a divulgação no grupo – construção composicional, oralidade, volume de voz, luz e ritmo, sincronia e mensagem do vídeo; refletir sobre ética para que os alunos se protejam quanto aos conteúdos e desenvolvam a sua aula de redação que normalmente cairia no lugar comum de temas já “batidos” (grifo nosso).

A abertura da obra oral – predominância do vídeo-minuto e, ainda conforme o autor Cirino (2012, p. 36), teoria em ato, – é muito maior que a abertura proporcionada pela interatividade em meios digitais, o que se dá pelo fato de que a primeira já se utiliza de uma interatividade responsiva datada de conversacionalidade, algo que a interatividade em filmes não alcança devido à sua base computacional, que precisa pautar-se no código fechado e no planejamento prévio das escolhas possíveis, ou seja, em um tipo de “programação”. Reforçamos, portanto, a interatividade como ferramenta para alcançar maior abertura da obra narrativa.



Nem toda narrativa oral, no entanto, será feita em um ato – com a gravação de um áudio, por exemplo. Sendo assim, podemos ter também narrativas orais que não apresentam nenhum grau de interatividade, constituindo-se em obras sem uma abertura de segundo grau. Nestes casos, a participação não se dá na forma interativa, mas na interpretativa.

O vídeo-minuto, considerado aqui uma narrativa oral em ato, busca das narrativas digitais e acaba por consistir na elaboração de uma interatividade qualitativa, voltada para a abertura maior da obra como já alcançada por aquele tipo de narrativa.

Os grupos, portanto, foram instruídos para observarem, na narrativa interativa, que não basta ter apenas a interatividade reativa, consistindo em vários momentos de escolha (predominância quantitativa), mas importa que esta interatividade tenha impacto na narrativa e esteja ligada a ela por meio de funcionalidade e objetivos dramáticos (predominância qualitativa).

Assim, este modelo de narrativa com distintos graus de abordagens foi sustentada, teoricamente, pelos eixos do Interacionismo sócio discursivo.

O interacionismo tem como representante de maior renome Jean-Paul Bronckart (2007, p. 33) e a equipe da Universidade de Genebra (UNIGE), conhecidos também como pesquisadores genebrinos. O foco do interacionismo sócio discursivo é a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem.

Na extensão das contribuições teóricas do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), as possibilidades de aplicação da teoria mostram-se tão diversas quanto se mostra o agir humano em sociedade. Entre tantos objetivos, como o mundo do trabalho, os textos midiáticos, a exemplo do vídeo-minuto, destacam-se pela preocupação com situações de ensino e aprendizagem.

O teórico avança para a delimitação do contexto de produção para os textos, chamando a atenção para o fato de que toda produção de texto resulta de um contexto físico, do qual destacam-se, como integrantes, o lugar de produção, o momento de produção, o emissor ou produtor e o receptor ou a pessoa que pode receber o texto. Essa ação de linguagem engloba todo ato material ou verbal num dado espaço-tempo. Para além do contexto físico, ele aponta o contexto socio-subjetivo e o decompõe em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo.

O autor entende o lugar social como o lugar institucional em que o texto é produzido, por exemplo, a escola, a interação comercial, entre outros. Já a posição social do emissor denota



o papel que é dado ao enunciador no momento da interação, a exemplo do papel de professor, de aluno, de pai, etc., assim como o papel de receptor tem a mesma denotação, assim, o objetivo indica o efeito, sob o ponto de vista do enunciador que o texto pode produzir no emissor.

De acordo com Bronckart (2008, p. 75), o objetivo do Interacionismo – ISD – é o de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira e coletiva, organizada pelas formações sociais, a qual visa adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais. No nível das mediações, postula que as mediações formativas se realizam em vários locais, com aprendizes de estatutos diversos.

Ainda, conforme Bronckart (2006, p. 54), a linha rejeita quaisquer determinismos próprios do ser humano e de sua ação e, paralelamente, sustenta a atividade de linguagem como lugar e meio das interações sociais que fazem parte do conhecimento humano. Essas interações constituem uma ação de significância, ou seja, tratam de uma forma de ação *de linguagem*.

No painel aqui exposto sobre como as discussões com os professores e alunos foram desenvolvidas, o tema principal do trabalho começou a se delinear, com a observância de todos os discentes sobre a falta de conhecimento sólido sobre a Lei 10.639/2003 e sobre os suportes teóricos necessários para desenvolvê-la.

## **2.1. ORIENTAÇÃO/EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: O LUGAR DO PROFESSOR**

Conforme Almeida (2019), o racismo contra indivíduos não brancos é, além de social, estrutural, institucional e individual, reforçando a necessidade de que haja uma abordagem do gênero discursivo citada pelo referido autor.

Uma construção identitária não é, então, um problema individual, mas sim um problema global, ou seja, a sociedade faz parte dessa construção diretamente, mesmo que não haja reconhecimento disso. Há também o envolvimento de questões mais amplas e profundas de caráter sociopolítico e econômico para a ocorrência da construção identitária.

O indicativo dessa situação de exclusão social é demonstrado no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017), que aponta uma diferença significativa de rendimentos entre pretos, pardos, amarelos e brancos. De acordo com o IBGE, houve uma redução nas taxas de analfabetismo no país nos últimos anos, porém subsiste uma distância entre negros (pretos e pardos) e brancos.

A exclusão racial é perceptível na sociedade. O preconceito e a discriminação se mostram negativamente nesse grupo étnico-racial mesmo com os avanços legais, a exemplo do



“Dia da Consciência Negra” em 20 de novembro, com a ressalva de que esta data só é comemorada em alguns estados brasileiros. A lei 10.639/2003 implica na obrigatoriedade da inserção da questão afrodescendente no currículo escolar. Até então, as comemorações de datas, especialmente, o vinte de novembro, eram o principal recurso de mobilização para a construção de projetos interdisciplinares nas escolas.

No que se refere ao enraizamento das práticas, notou-se que a inclusão do tema no projeto político pedagógico da escola, bem como o envolvimento de grupos culturais da comunidade, fortalecem de forma significativa a implementação de uma consciência capaz de confrontar o racismo, que é estrutural no Brasil.

O ambiente escolar e suas respectivas ações influenciam na formação dos sujeitos que a compõem. Estas, por sua vez, afirmam e/ou negam o cidadão em sua individualidade, bem como na coletividade, e, como consequência, ocorre a padronização de papéis sociais.

A escola, enquanto local de disseminação de conhecimento, intermedia processos de formação socioeconômicos, culturais e religiosos com conteúdos que reproduzem situações pelas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

A dificuldade em se tratar da temática do racismo na escola pode ser percebida nos depoimentos daqueles que carregam, em seu histórico escolar, as marcas do fracasso em relação ao seu rendimento em sala de aula e são identificados socialmente como negros (pretos e pardos). Esse resultado revela o fato de que o processo histórico de negação da cultura preta, da historicidade da África e da identidade étnico-racial negra ainda é um desafio para a escola como um todo, como também para a importante formação identitária do estudante.

Para Foucault (1987), o Estado usa a escola como instrumento de controle social. Já Althusser (1999) afirma que o Estado tem a escola como um de seus aparelhos ideológicos. Nessa concepção, cabe ao Estado, única e exclusivamente, a responsabilidade de uma boa construção identitária dos alunos em geral, inclusive dos discentes negros.

Por exemplo, a partir do Decreto nº 13.331, de 17 de fevereiro de 1854, não se admitiam escravizados nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Segundo Ribeiro (2015), a previsão para a instrução de adultos negros dependia da *disponibilidade* (grifo nosso) de professores.

No espaço escolar, ocorrem relações sociais diferentes e elas refletem a diversidade cultural da sociedade. Desse modo, este espaço tem, por obrigação, sua preparação para poder trabalhar a diversidade cultural e social desde os anos iniciais, de forma constante, pois nenhum conhecimento é periódico, ou seja, não possui começo nem fim, mas é ininterrupto.



Por meio de uma conscientização escolar, talvez, seja possível minimizar o preconceito racial contra os negros e permitir-lhes ser *eles mesmos* (grifo nosso), com sua cultura e religiões. É através da educação na escola, onde os alunos passam boa parte do seu dia, que a mudança pode ser incentivada contra o surgimento de uma mentalidade racista que, de forma lastimável, promove a desigualdade racial na sociedade em geral.

Complementando essa abordagem sobre a socialização, que ocorre no processo identitário, Pereira (1987) ressalta que a constituição da identidade do ser humano, como expressão de grupos e categorias sociais, está, indissolavelmente, ligada ao processo de socialização *tout-court*. Daí, pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *locus* espacial, temporal e sociocultural, ou, numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade.

Nesse sentido, entende-se que não é o ser humano que define o que ele é, mas essa definição provém do que a sociedade faz com ele. Para que o aluno negro se identifique com o que é, aceitando sua cor, seu cabelo, sem achar que é inferior, ele precisa ser orientado. O professor precisa trabalhar adequadamente o assunto, mesmo que o livro didático não aborde o tema étnico-racial positivamente, o que prejudica a autoestima da pessoa negra, porque o pouco conteúdo abordado vem carregado de preconceito, discriminação e atos racistas, o que segundo Silva (1995),

[...] em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. [...] Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social (SILVA, 1995, p. 47-48).

Diante desse contexto, sabe-se que os conteúdos abordados no livro didático são tidos como verdade absoluta. No tocante à história africana e afro-brasileira, o pouco que é abordado sobre os negros refere-se a eles apenas como indivíduos inferiorizados.

No contexto escolar público, pode-se perceber, claramente, uma cegueira ou falta de respeito em relação à questão étnico-racial. É rotina entre os estudantes o tratamento quase sempre em tom de brincadeira, de expressões com os colegas pretos, como “esse preto aí”, “sai, preto fedorento”, entre outros termos chulos. Na fala de uma discente participante da pesquisa, ao responder o questionário sobre o racismo, afirma que “a linguagem verbal utilizada no



contexto escolar não tem influência direta nas questões sociais do racismo, pois ninguém se posiciona”, como também afirma que “há resistência de alguns colegas para tratar de temas atuais como o racismo”.

Quando a escola festeja uma data relativa à história dos negros, normalmente são lidas poesias ou a escola faz cartazes, mas não há o pronunciamento identitário de nenhum aluno sobre a comemoração. O discurso de alunos pretos e pardos sobre si mesmos ou sobre como se sentem na comunidade é silenciado ou não oportunizado.

Na escola pública da rede estadual de Mato Grosso, *locus* da pesquisa, o negro é lembrado, especificamente, na data de vinte de novembro, Dia da Consciência Negra.

Neste dia, são desenvolvidos projetos na escola para se discutir e refletir sobre a questão afrodescendente. São apresentados projetos em sala de aula para visita à comunidade escolar, os quais, geralmente, estão relacionados à gastronomia e ao vestuário, em sua maioria, descritivamente, sem provocar polêmicas. Não aparece texto de tipologia dissertativa nem mesmo oral. Analisando, minuciosamente, não se vê nenhum projeto a ser desenvolvido em longo prazo direcionado à questão étnico-racial e, muito menos, a exposição por meio de oratória, por exemplo, de um discente afrodescendente de sua experiência pessoal, seja em um evento específico ou em uma aula interdisciplinar.

Kabenguelê Munanga (2005, p. 32) considera que esta situação pode ter contribuído para enfraquecer o sentimento de solidariedade entre os pardos e os pretos.

Na hora do intervalo, no pátio escolar, na fila para receber a merenda escolar, percebe-se uma diferenciação em relação ao tratamento entre os discentes e até um posicionamento de recolhimento por parte dos discentes em ambiente coletivo. É o que Stuart Hall (2005, p. 27) chama de identidade contraditória:

[...] quando diz que o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, diferença e inconstância, mantendo sua identidade aberta, e que se, de um lado, essa visão é perturbadora pelo seu caráter de imprevisibilidade, de outro, é positiva por desestabilizar identidades do passado e abrir-se à possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos (HALL, 2005, p. 27).

O livro didático, por outro lado, sempre trouxe uma proposta *branca* para o projeto pedagógico. Por exemplo, na obra *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação/volume 1*, Editora Ática, FARACO (2016), não há nenhuma discussão acerca da questão racial.

Foi possível trabalhar este tema, por exemplo, em sala de aula, de forma adaptada, em uma aula de literatura, localizada na página 150 do referido livro, onde se pediu para que os



alunos lessem o poema e, a partir da leitura feita, interpretassem, minuciosamente, o que o autor pretendia transmitir com aqueles versos.

Com essa discussão, conseguiu-se chegar ao tema do racismo social, ou seja, de forma indireta, dificilmente como foco central de um capítulo, por exemplo. Pode-se perceber que a temática é abordada timidamente ainda, de maneira indireta diante de sua complexidade. Surge aí a fragilidade do próprio professor.

No grupo de estudo sobre diáspora, raça e racismo, houve um grande impacto entre os professores sobre a historicidade que envolve os acontecimentos: raça e racismo. O entendimento sobre teorias que explicam raça é necessário, para que se entenda racismo com mais profundidade. Existem diferenças sobre o conceito “antes e depois” do advento da escravidão nas Américas.

Munanga (2004) registra teorias sobre o que era entendido como humanidade. Antes do conceito de raça, na modernidade, o pensamento acompanhava a teoria *monogenista*, isto é, a descendência de Adão (brancos) era tida como parte da humanidade. A teoria *poligenista* passou a fazer sentido, no corpo social, após as abolições.

Nesse contexto, Sílvio Almeida (2019), em seu livro “Racismo Estrutural”, apresenta um percurso a partir do século XV, encontros de civilizações: os europeus, índios americanos e asiáticos. Surge, então, a necessidade de questionar sobre como ficariam os negros africanos na humanidade.

Aníbal Quijano (2005), em seu texto, *Colonialidade do poder* expõe que a ideia de raça surge antes da modernidade, a partir do conhecimento sobre a América. A Europa – o eurocentrismo – era o centro da compreensão da chamada civilização.

No tempo, as novas identidades que surgiam, ou seja, índios, negros e mestiços permitiram outras definições. Junto à situação geográfica, esses povos traziam suas conotações culturais/raciais. Com isso, as relações coloniais pregaram a superioridade dos europeus pelo poder, pela dominação (QUIJANO, 2005, p.107).

No contexto escolar, sem interiorizar o conhecimento sobre os temas relativos ao racismo, o docente não pode auxiliar o estudante a apreender a memória de seu povo, a constituição de sua própria identidade a partir da diáspora negra. É relevante que seu povo tenha uma memória porque é a partir dela que o comportamento social se estrutura. Um povo sem memória é aquele que age à deriva, sem nenhuma referência histórico-social.



A diversidade que caracteriza o continente sul-americano e as experiências de escravidão e colonização ainda não são discutidas, e o que temos é a destruição da memória coletiva dos escravizados e dos colonizados. No entanto, sendo o elemento identitário um mecanismo importante para fortalecer a luta por direitos, muitos movimentos negros buscam construí-la a partir da *diáspora*, da experiência do preconceito vivenciada por todos os povos negros, das características do corpo negro e da ideia de uma ancestralidade comum.

Na unidade escolar pesquisada, as narrativas de discriminação feitas pelos alunos e, muitas vezes, até pelo próprio docente, refletem uma cultura racista. Mas é essa cultura que a escola precisa desconstruir, pois naturalizar as desigualdades seria o mesmo que negar a História. As marcas negativas histórica e socialmente construídas sobre o significado da identidade negra no Brasil que são absorvidas pela escola, constituem elementos da formação e ainda se revelam no atual cotidiano escolar.

É perceptível uma diferença de comportamento entre negros (pretos e pardos) e brancos na escola, especialmente na sala de aula. De acordo com Fernandes (2008, p. 278), comportamentos como isolamento, passividade ou não aceitação de regras são *mecanismos adaptativos* ou de *ajustamento social*, desenvolvidos pelos pretos. Alguns comportamentos de autodefesa utilizados pelos jovens buscam aceitação. Estes mecanismos são utilizados pelos discentes para que sejam aceitos no grupo e na sociedade de maneira geral. Os alunos buscam uma convivência harmônica e sem discriminação.

O racismo sobre a ótica do interacionismo discursivo reflete a possibilidade de se trabalhar esta temática em um contexto global, onde não se apresenta de maneira individual e sim, a partir de um cenário geral para que se atinja/ensine o indivíduo, em particular, no caso o aluno, seja ele branco ou negro. O recurso midiático do vídeo dialoga diretamente com o objetivo da presente pesquisa.

As questões raciais no Brasil não foram discutidas tendo como base a compreensão sobre os grupos africanos sequestrados para o Brasil, formadores da nossa história social. Ao invés disso, debruçou-se em torno de uma criação nacional: o “negro”.

O negro, enquanto categoria, é uma espécie de filtro das diferenças étnicas, unificando-as em torno de um “novo sujeito”. Utiliza-se aqui o termo “novo sujeito” entre aspas para destacar seu significado limitado, pois ele nasce ao mesmo tempo em que um lugar social específico é para ele estabelecido: o lugar da não existência ou, nas palavras de Frantz Fanon, a “zona de não ser” (FANON, 2008, p. 26).



Para que se compreenda a complexidade de nossa sociedade e dos significados compartilhados, é necessário que se observem os processos de racismo. Mais do que isso, precisamos de leituras transnacionais – ou “supranacionais”, nas palavras de Joel Rufino dos Santos (1985, p. 301), – que ultrapassem as fronteiras do nacional.

A modernidade e o progresso, como projetos para o país, bem como os dilemas e os desafios para sua consolidação, são temas que atravessam toda a literatura. E as diferentes compreensões sobre a “modernidade” (periférica, seletiva, revolução passiva, modernidade negra, entre outras leituras) trazem resultados muito díspares quanto à interpretação das relações raciais e do processo da diáspora.

A diáspora, mais do que um marco histórico iniciado pela dispersão forçada de africanos pelo mundo, significa a formação de rotas culturais criadas pela presença de africanos e de seus descendentes por todos os continentes, que originaram um circuito de expressões culturais, estruturas de sentimento, formas de sociabilidade e lugares de memória, hibridizadas e constantemente transformadas (GILROY, 2001; HALL, 2005).

Nesta perspectiva, o homem evoluiu de seu estado natural (ligado à natureza) para o aperfeiçoamento civil (mais civilizado/teoria evolucionista) desde meados do século XVIII. E, logicamente, o termo civilizado era ligado ao branco, o colonizador. As ciências, em sua evolução, fazem a humanidade refletir sobre a visão poligenista.

Na segunda metade do século XIX, essa visão, influenciada pelas ciências biológicas e pela resistência de muitos frente aos dogmas do cristianismo, divulgou a ideia de diferentes origens, “observadas cultural e fenotipicamente “(SCHWARCZ, 1993, p. 49). Por consequência, o poligenismo – raças biologicamente distintas.

O racismo moderno é diferente, pois envolve uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou início do século XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial, mesmo depois da abolição da escravidão.

O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou



escravizados). Esta doutrina justificava-se pelas diferenças raciais, a desigualdade de posição social e de tratamento, a separação espacial e a desigualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, entre conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos e, mais tarde, entre os descendentes destes grupos incorporados num mesmo Estado nacional. Trata-se da doutrina racista que se expressou na biologia e no direito (GUIMARÃES, 1999, p.104).

Diante do exposto, vale ressaltar que, segundo Hall (2005, p. 11), uma sociedade justa deve ser multicultural para que permaneça em um espaço heterogêneo e pluralístico. A escola urge de ser assim também.

### 3 PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

A fim de se compreender bem o processo metodológico desta pesquisa, o tipo de abordagem metodológica do estudo foi qualitativo e, com a intenção de alcançar os objetivos, a coleta de dados foi feita a partir dos instrumentos de pesquisa: *papers* sobre teorias, encontros entre os professores voluntários e pesquisa bibliográfica.

Com essa organização, professores voluntários e alunos do segundo ano – escola média – iniciaram leituras e participaram de discussões com o professor ministrante da aula de redação, momento em que começaram a aparecer resultados úteis não só para o grupo da investigação local, como também para viabilizar a outros profissionais o interesse em rever suas práticas pedagógicas, além de estimular estudos e transformações de atitudes do grupo, de outros grupos e de pessoas, nos hábitos de consumo, formas de autoridade e de comportamentos, além de, principalmente, estimular o discurso identitário de cada aluno negro ou afrodescendente.

Enquanto instrumentos de coleta, foram utilizados dois *corpora*: um mais denso, sobre as teorias relacionadas a raça, racismo, preconceito e outros assuntos conexos, todos discutidos entre os professores de forma livre e aberta; outro para análises dos alunos. Para ambos, houve uma dinâmica de afirmação e argumentação sobre pontos de grupos interessados para réplica dos demais. Foram utilizados, como procedimentos, análise documental para analisar o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela instituição (consideração já apresentada) e questionários específicos sobre o material lido com os grupos de professores – 5 professores – e com os três grupos de estudantes (um de cada período do ensino médio) com idades entre 17 e 21 anos, cujo número total foi de 64 participantes.

Entre os *papers* com material teórico, também foram selecionados textos literários (contos e poemas), que compreendiam os períodos de produção literária entre o Romantismo e



a Literatura Contemporânea. A instituição onde se desenvolveu a pesquisa foi uma escola estadual de Ensino Médio, localizada em Cuiabá – MT.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acreditamos que o objetivo geral foi alcançado tanto na proposta do vídeo-minuto, para a dinamização do ensino na escola, quanto no aprofundamento sobre o tema racismo. Assim, compreendemos a hipótese de que o vídeo-minuto, como proposta de produção de texto, potencializaria o trabalho do professor de língua portuguesa para o ensino de redação – por meio de textos visuais e sonoros – sobre a sua condição de enfrentamento na comunidade em razão de ser afrodescendente. Assim, pensamos que a suposição sobre o professor não estar pronto para um trabalho profundo com a fundamentação na Lei 10.639/2003 estava correta, uma vez que isso foi constatado nas reuniões do grupo de professores.

A abordagem do vídeo fez muitas expansões: a expressão oral, ou seja, um exercício que normalmente não é praticado na escola – a fala. Pensamos no grupo que a fala é condição mínima de convivência respeitosa numa sociedade e depende, antes de tudo, do reconhecimento do corpo enquanto legítimo; o assumir “eu sou negro” – o que antes não era reconhecido como característica e valores, agora começa a ser assumido sem dor. Os vídeos mostraram bem o que também preconiza Oliveira (2000) em relação aos livros didáticos que costumam mostrar imagens canônicas dos negros em seus afazeres subalternos. Em relação aos grupos formados, a liberdade de expressão foi uma prática de todos os momentos. Traduziu uma aproximação entre os professores que antes não acontecia.

Quanto aos vídeos, o grupo de alunos elegeram para a divulgação 3 vídeos (no momento, novamente, postados no *Youtube*): “Você lê poetas negros?”, “Negro no Brasil – trabalho de português” e “Negro sim!”. Em resumo, sobre as expansões culturais nos vídeos:

Figura 1 - Vídeo 1: Você lê poetas negros?



Fonte: Disponível para acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=EOAKgU6pIY>.

O grupo trata sobre os papéis sociais do negro na sociedade na maioria dos textos poéticos e mais: a dor, o sofrimento, a solidão e a falta de possibilidade para conseguir superar tudo isso. Chegaram à conclusão de que, indiscutivelmente, não leem poetas negros.

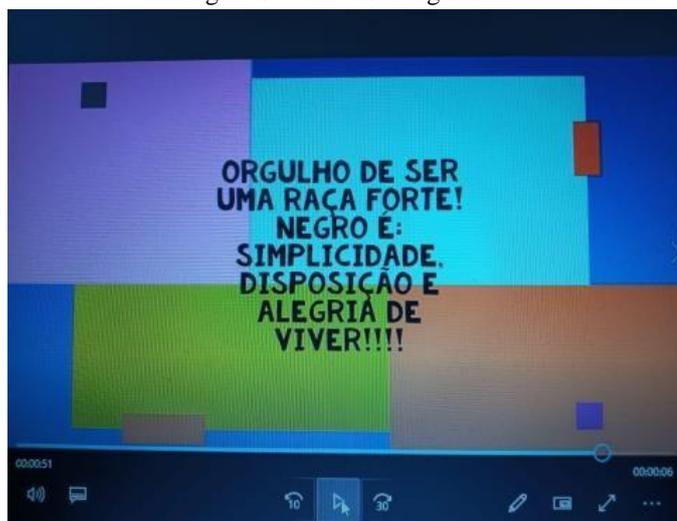
Figura 2 - Vídeo 2: Negro no Brasil



Fonte: Disponível para acesso em: <https://youtu.be/mjz6U7Byp1o>.

Este vídeo tratou do sentido da expressão da “zona de não ser” (FANON, 2008, p. 26) sobre o próprio negro não reagir às situações e acomodar-se na situação. Com a conscientização dos alunos, esperamos que talvez ajude a maioria a chegar ao “*niger sum*”, explicado por Guerreiro Ramos, no texto *O problema do negro na sociologia brasileira* (1957).

Figura 3 - Vídeo 3: Negro sim!



Fonte: Disponível para acesso em: <https://youtu.be/C2a5bEXXBHI>.

Os trabalhos culminaram na assunção dos jovens como negros. Eles valorizaram a possibilidade de serem, esteticamente, aceitos e considerarem a sua condição étnica como um dos suportes para o seu orgulho pessoal.

A seguir, em resumo sobre a questão do negro e sociedade, tivemos o posicionamento dos alunos em relação às questões colocadas nos vídeos: “as abordagens em sala, ela não é feita com profundidade de 100%, pois a escola prioriza outras temáticas mais relevantes para o contexto, sendo esta lembrada apenas no Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro de acordo com o calendário de eventos da escola”; “desigualdade e discriminação presentes na sociedade existe e tudo é discutido superficialmente”; “a gente poderia discutir mais estes assuntos em sala de aula, pois, da forma como está, não há possibilidade de expressar as ideias e nós poderíamos desenvolver algum projeto em relação aos temas polêmicos”. Em suma, tudo o que foi falado revelou que, no contexto escolar público, podemos perceber, claramente, uma cegueira em relação à questão étnico-racial.

O que percebemos, a partir dessa prática de vídeo, é que há um interesse genuíno dos discentes quando construímos este momento de discussão coletiva. Alunos, até então indiferentes, se mostraram participativos com relação ao assunto. Assim, o vídeo, de fato, é um recurso pedagógico exitoso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a compreender a ausência de discussões sobre o racismo na escola média e foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, bibliográfica e pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Também foi baseada em uma dissertação de mestrado concluída



recentemente, com a contribuição de alunos do ensino médio e professores de Língua Portuguesa.

Para que o trabalho não se limitasse à teoria, procuramos buscar, junto a três grupos de estudantes de 3ª série do Ensino Médio (uma turma de cada período), suas opiniões e percepções frente ao racismo estrutural, no livro didático e em *papers* literários. Então, a explicação sobre todo o processo histórico que envolve diferenças étnicas e racismo foi necessária, para que, inclusive, os estudantes se posicionassem ou compreendessem as vicissitudes dos povos africanos, que foram escravizados no Brasil, de seus descendentes e de toda população parda e preta que vive no país contemporaneamente.

Pelas informações colhidas, foi possível descobrir que grande parcela dos estudantes não discutia ou não conhecia o processo segregacional ocorrido no Brasil, muito menos sobre o que é ser preto na sociedade. Ademais, no que se refere à literatura negra brasileira e sua recepção entre os estudantes, foi possível observar que a maioria ainda não teve contato durante as aulas, muito menos lê literatura africana.

As respostas dos estudantes demonstram que há uma necessidade crescente de se estudar o racismo estrutural, pois muitos deles demonstraram uma visão mais voltada ao racismo individual apenas, não pensando de forma geral sobre o que os desdobramentos que um determinado projeto racista pode ocasionar (danos humanitários).

Para alguns professores, impera o silenciamento. Isso corrobora para que, embora a Lei nº 10.639, sancionada em 2003, torne obrigatória a abordagem sobre a História, a Arte, a Literatura e a Cultura dos povos africanos e negro brasileiros, dezenove anos se passaram e a maior parte dos estudantes ainda não possui educação voltada para o que, verdadeiramente, o racismo representa para a sociedade brasileira, sobretudo para a maioria da população que compreende pessoas pretas e pardas.

Logo, é importante que se observem as alterações curriculares na BNCC, realizando os reparos precisos quanto à utilização do livro didático em sala de aula, bem como a produção das próximas coleções didáticas, a fim de atender às novas orientações.

Por sua vez, o fato de o conhecimento dos estudantes, acerca de literaturas africanas e negra brasileira, ainda ser ínfimo revela que falta um maior empenho dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura em relação à abordagem citada. Ressaltamos que parte desse empenho também deve vir das instituições educacionais, que devem proporcionar formações continuadas para que os docentes realizem seu trabalho com eficiência e eficácia.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado e a escola**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. Trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em 01 mar. 2020.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand deSaussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-42, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CIRINO, Nathan Nascimento. **Cinema interativo: problematizações de linguagem e roteirização**. Recife, 2012. 144 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Comunicação, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11022>. Acesso em 14 out. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. Volume I. Ensaio de Interpretação Sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia Maria Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.



GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto Pereira (org.). **Cadernos Penesb 5**. Niterói: EdUFF, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo.(org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.107-130.

PEREIRA, João Baptista Borges. **A criança negra: identidade étnica e socialização**. São Paulo: cadernos de pesquisa (USP) nº 63, novembro de 1987. p. 41-45. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/654.pdf>. Acesso em 14 out. 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro. Andes, 1957.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. **Política e Administração**, v. 2, jul./set., 1985.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.