

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
FACULDADE DE LETRAS-FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA - PPGLL

NEDSON ANTÔNIO MELO NOGUEIRA

**ANÁLISE DISCURSIVA DAS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS NEGRAS:
AFROVIVÊNCIAS NUMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Maceió
2021

NEDSON ANTÔNIO MELO NOGUEIRA

**ANÁLISE DISCURSIVA DAS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS NEGRAS:
AFROVIVÊNCIAS NUMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto
Maior.

Maceió

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

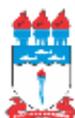
N778a Nogueira, Nedson Antônio Melo.
Análise discursiva das constituições identitárias negras : afrovivências numa turma do ensino fundamental II / Nedson Antônio Melo Nogueira. – 2021.
159 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior.
Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 127-136.
Apêndices: f. 137-139.
Anexos: 140-159.

1. Negros - Identidade étnica. 2. Discurso do sujeito coletivo. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Racismo. I. Título.

CDU: 811.134.3'42(=414)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

NEDSON ANTÔNIO MELO NOGUEIRA

Título do trabalho: “ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: AFROVIVÊNCIAS EM SALA DE AULA”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:

Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)

Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Maceió, 15 de março de 2021.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares: Nadgelson Nogueira (professor aposentado), Nadja Marí Nogueira e Maria de Fátima Nogueira, pelo incentivo afetivo e apoio financeiro depositados em meus estudos;

Ao meu primo Fábio Nogueira, por estar sempre à disposição de imprimir o material que compôs o *corpus* analítico deste trabalho;

À professora Dra. Rita de Cássia Souto Maior, pelo comprometimento profissional, apoio acadêmico, gentileza e credibilidade em minha atuação enquanto pesquisador. Por olhar sempre por mim;

À Karla, pelos momentos de diálogos e incentivo. Por ajudar-me a confiar e acreditar mais em mim;

À professora colaboradora, docente titular da instituição lócus desta pesquisa, pela acolhida e excelente recíproca mantida;

Aos/às alunos/as participantes, mas também co-autores/as das escrevivências e afrovivências tecidas, pelos momentos de aprendizagem, interlocução, interação mútua estabelecidos;

À coordenação, direção e demais funcionários/as da instituição escolar, pela atenção, respeito e sensibilidade de colaborar com este projeto de pesquisa, que passa a ser de todos/as e para todos/as empenhados/as e envolvidos/as socialmente e politicamente na luta contra o racismo, dentre outras práticas violentas de discriminação e preconceito.

Às professoras Rita Maria Diniz Zozzoli e Glenda Cristina Valim Melo, pelas excelentes e preciosas contribuições para a melhoria deste trabalho. Muito Obrigado!

RESUMO

No presente trabalho realizo uma pesquisa de base metodológica qualitativa (FLICK, 2013; LÜDKE & ANDRÉ, 2004), em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública de Maceió/AL. Tenho como objetivo delinear uma reflexão teórico-prática acerca da constituição identitária negra e de sua relevância em práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (GERALDI, 1997, 2010; SOUTO MAIOR, 2009), trazendo à baila análise discursiva de produções discursivo-textuais, obtidas através de aplicações de oficinas literárias afro-brasileiras e de formulário étnico-racial. Para tanto, adoto a concepção dialógica da língua/linguagem (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 1997), em interface com os postulados dos estudos culturais e identitários (HALL, 2002; 2006; MOITA LOPES, 2002); étnico-raciais (MUNANGA, 2002; 2003); decoloniais (FANON, 2008; OLIVEIRA, 2020) e da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; SOUTO MAIOR, 2018; 2019). Com base na análise dos Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; 2018; 2019) e nos indícios discursivo-linguísticos observados nas produções, evidencio que, apesar de os/as alunos/as possuírem conhecimento elementar dos aspectos sócio-históricos, culturais e valorativos que engendram a constituição identitária étnico-racial, especificamente a negra, ainda muitas dessas concepções estão arraigadas a antigos padrões ideológicos do senso comum, baseados em discursos envolventes raciais eurocêntricos predominantes na sociedade vigente, bem como no espaço escolar.

Palavras-Chave: Constituição identitária negra. Discursos Envolventes Étnico-Raciais. Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Questões Étnico-Raciais.

RESUMEN

En el presente trabajo realizo una investigación, con base metodológica cualitativa (FLICK, 2013; LÜDKE & ANDRÉ, 2004), en un curso de séptimo grado de la escuela primaria II en un colegio público de Maceió/AL. Mi objetivo es esbozar una reflexión teórico-práctica sobre la constitución de la identidad negra y su relevancia en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa (GERALDI, 1997, 2010; SOUTO MAIOR, 2009), llevando a primer plano el análisis discursivo de las producciones discursivo-textuales, obtenidas a través de aplicaciones de talleres literarios afrobrasileños y forma étnico-racial. Para eso, adopto la concepción dialógica de lenguaje (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 1997), en interfaz con los postulados de los estudios culturales y de identidad (HALL, 2002; 2006; MOITA LOPES, 2002); étnico-racial (MUNANGA, 2002; 2003); decolonial (FANON, 2008; OLIVEIRA, 2020) y de la Lingüística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; SOUTO MAIOR, 2018; 2019). A partir del análisis de los Discursos Circundantes (SOUTO MAIOR, 2009; 2018; 2019) y de la evidencia discursivo-lingüística observada, evidencio que, a pesar de los/as alumnos/as tener conocimientos elementales de los aspectos sociohistóricos, culturales y evaluativos que engendran la constitución de la identidad étnico-racial, específicamente la negra, aún muchas de estas concepciones están arraigadas en viejos patrones ideológicos de sentido común, basados en la participación de los discursos raciales eurocéntricos prevalecientes en la sociedad actual, así como en el espacio escolar.

Palabras clave: Constitución de la identidad negra. Involucrar discursos étnico-raciales. Enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa. Cuestiones étnico-raciales.

ABSTRACT

In the present paper I conduct, with a qualitative methodological basis (FLICK, 2013; LÜDKE & ANDRÉ, 2004), in the seventh grade class of elementary school II at a public school in Maceió/AL. I aim to outline a theoretical-practical reflection about black identity constitution and its relevance in teaching and learning practices of the Portuguese language (GERALDI, 1997, 2010; SOUTO MAIOR, 2009), bringing to the fore discursive analysis of discursive-textual productions, obtained through applications of Afro-Brazilian literary workshops and ethnic-racial forms. Therefore, I adopt the dialogical conception of language / language (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 1997), in interface with the postulates of cultural and identity studies (HALL, 2002; 2006; HALL, 2002; MOITA LOPES, 2002); ethnic-racial (MUNANGA, 2002; 2003); decolonial (FANON, 2008; OLIVEIRA, 2020) and Applied Linguistics (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; SOUTO MAIOR, 2018; 2019). Based on the analysis of the Surrounding Discourses (SOUTO MAIOR, 2009; 2018; 2019) and on the discursive-linguistic evidence observed, it is evident that, despite having elementary knowledge of the socio-historical, cultural and value aspects that engender the ethnic-racial identity constitution , specifically the black one many of these conceptions are still rooted in old common sense ideological patterns, based on Eurocentric racial engaging discourses prevalent in the current society, as well as in the school space.

Keywords: Black identity constitution. Engaging Ethnic-Racial Speeches. Portuguese Language Teaching and Learning. Ethnic-Racial Issues.

Os povos africanos ainda regressarão ao Brasil,
não mais na condição de escravos/as como
outrora foram submetidos/as por seus tiranos, mas sim
como soberanos de um legado magistral e grandioso
que é a África e suas distintas comunidades, falares e civilizações.

Nedson Nogueira

LISTA DE PRODUÇÕES DISCURSIVO-TEXTUAIS

Formulário étnico-racial de Vitória.....	107
Formulário étnico-racial de Francine.....	111
Produção discursivo-textual 1 – Relato de opinião de Bruno.....	113
Produção discursivo-textual 2 – Relato de opinião de Bruno.....	114
Produção discursivo-textual 3 – Relato de opinião de Bruno.....	115
Produção discursivo-textual – Reescrita de Bruno.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Painel escolar.....	58
Figura 2 – Intervenção colaborativa.....	117
Figura 3 – Autorretrato de Vanessa.....	122
Figura 4 – Autorretrato de Igor.....	123

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Cronograma de atividades pedagógicas.....	40
Tabela 2 – Terminologias étnico-raciais.....	102
Tabela 3 – Concepções étnico-raciais.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estereótipos com dizeres racistas.....	73
Gráfico 2 – Terminologias étnico-raciais.....	102
Gráfico 3 – Concepções étnico-raciais.....	103

LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
GEDEALL	Grupo de Estudos, Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas
MN	Movimento Negro
FNB	Frente Negra Brasileira
LA	Linguística Aplicada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura
TEN	Teatro Experimental do Negro
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
EUA	Estados Unidos das Américas
ACZ	Associação Cultural Zumbi
RG	Registro Geral
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
LD	Livro Didático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
SEPIR	Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	25
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA: PROJETO AFRO-BRASILEIRO NA ESCOLA PÚBLICA	38
2.1. Contextualização do projeto afro-brasileiro numa escola pública.....	38
2.2. Caracterização metodológica da pesquisa.....	44
2.2.1. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa de cunho etnográfico.....	44
2.3. Afrovivências compartilhadas numa turma do ensino fundamental II.....	49
2.3.1. O contato com a turma.....	51
2.3.2. Contexto das atividades.....	54
3. LÍNGUA/LINGUAGEM E DISCURSO	56
3.1. Língua/linguagem como processo de ação social no mundo.....	56
3.2. Discurso como constitutivo e constituinte dos sentidos	64
3.2.1 Discursos Envolventes Étnico-Raciais.....	66
4. IDENTIDADE, SUJEITO E NEGRITUDE	76
4.1. A negritude na escola: descolonizando os corpos negros.....	76
4.2. Os corpos negros existem, resistem e sobrevivem ao racismo institucional e linguístico.....	80
4.3. Identidade e sujeito.....	82
4.4. Pesquisa censitária racial.....	84
4.5. Políticas de ações afirmativas: histórico e leis.....	86
4.5.1. Histórico sobre curricularização.....	86
4.5.2. As questões étnico-raciais nos Parâmetros Curriculares de Ensino e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	88
4.5.3. O ensino da produção textual em sala de aula.....	90
4.5.4. Produção de bilhetes interativos e marginália como ação discursiva responsiva interventiva.....	95
5. ANÁLISE DISCURSIVA DAS AFROVIVÊNCIAS	101
5.1. Formulário étnico-racial.....	105
5.2. Relato de opinião.....	112
5.3. Autorretrato.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129

APÊNDICE – OFICINAS LITERÁRIAS AFRO-BRASILEIRAS.....	139
ANEXOS.....	142
Anexo A – TCLE.....	142
Anexo B – Formulário étnico-racial.....	145
Anexo C – Questionário de caracterização.....	147
Anexo D – Produção discursivo-textual	149
Anexo E – Produção autorretrato.....	153
Anexo F – Contos afro-brasileiros.....	154

1. INTRODUÇÃO

Eu achei esse projeto interessante. Falar sobre as histórias de lá da África, e também escrever textos como esse para melhorar a escrita é até interessante e ajuda algumas pessoas que tem dificuldade de escrever. Pode despertar o desejo de fazer textos e foi isso que eu achei desse projeto (O. H, 2019)¹.

Neste trabalho de dissertação, fruto de uma pesquisa de base qualitativa (FLICK, 2009; LÜDKE & ANDRÉ, 2004) serão abordadas as afrovivências compartilhadas numa turma de sétimo ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública de Maceió/AL. Aqui, afrovivências² recebe um novo encarte semântico, a partir da noção de vivências apresentadas por Mandigo (2011; 2013), significando os momentos de interação e dialogicidade vivenciadas em sala de aula. Notadamente, afrovivenciar é experienciar as histórias, os saberes, as culturas trazidas pelo/a outro/a, evocando-o/a a viajarem, precisamente, pelas nossas próprias narrativas. Nesse processo ou, mais precisamente, nesse transitar, valores, saberes, alegrias, tristezas, crenças, descrenças, informações, desinformações e afetos vão sendo (com)partilhados, quando não reformulados, na grande tessitura que os enredam: a língua/linguagem.

Mediante isso, tenho como objetivo refletir sobre as constituições identitárias negras nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, trazendo a baila análise discursiva de produções discursivo-textuais da turma referida acima. Notoriamente, a análise é discursiva, porque toma o discurso como posto central de observação, conforme as construções de sentidos que são configuradas através das propriedades textuais, linguísticas e histórico-sociais. Daí a adoção pela terminologia discursivo-textual³ acima mencionada.

Por entender a língua/linguagem em seu caráter também subjetivo, lugar onde nos marcamos e nos construímos enquanto sujeitos⁴, visto serem as nossas narrativas, empíricas e científicas, impregnadas ou, segundo Bazarim (2006), “contaminadas” pelas crenças, valores sociais, científicos, estilísticos, políticos e ideológicos, neste trabalho, adoto o discurso em primeira pessoa (eu), alternado-o sempre que necessário para a boa articulação textual com os sentidos ali desenvolvidos entre singular, plural e no impessoal.

¹ As epígrafes explicitadas nas seções deste trabalho foram extraídas das produções discursivo-textuais dos/as alunos/as e transcritas de acordo com o que expuseram. Para tanto, adoto nomes fictícios aos alunos/as, como forma de preservação de suas identidades pessoais.

² Termo já cunhado na área dos estudos literários (MANDIGO, 2011; 2013). Mais adiante o desenvolverei.

³ É a partir dos pressupostos de Antunes (2014) que faço tamanha adoção.

⁴ Termo adotado enquanto postulado teórico, sem com isso suplantar as referências de gênero, masculino e feminino, além de outros termos, como, por exemplo, alunos/as, sempre que possíveis.

No singular, quando precisar remeter às experiências epistemológicas próprias, mediante o meu lugar de pesquisador em Linguística Aplicada (LA) e no Grupo de Estudos, Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL)⁵. No plural, quando precisar reportar e envolver os/as leitores/as para as reflexões comuns e abordagens mais gerais ao presente texto. Desse modo, cada narrativa tecida torna-se construto inerente das condições de produção sócio-históricas (NOGUEIRA, 2017) de quem as escrevem, uma vez que “nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, [...] que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Sendo assim, as nossas singularidades não podem estar isentas ou suplantadas de sua devida ética discursiva⁶ (SOUTO MAIOR, 2018; SOUTO MAIOR & LUZ, 2019).

Precisamente, a adoção pela temática em tela partiu da necessidade de se problematizar as construções de sentidos acerca das concepções étnico-raciais engendradas pelos sujeitos no âmbito escolar, visto ser este ainda um dos espaços de práticas racistas, como bem postula Gomes (2005). Ainda assim, trarei algumas discussões e uma breve análise discursivo-textual referente a produção escrita/reescrita nas ações de sala de aula (ZOZZOLI, 2012), embora não seja este o foco principal desta discussão.

A título de esclarecimento, o meu primeiro contato com as questões étnico-raciais originou-se de dois momentos: o primeiro deles ocorreu durante o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, onde acompanhava e fazia observações de uma turma do sexto ano do ensino fundamental II; o segundo deu-se mediante minha atuação, enquanto professor-pesquisador bolsista, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID⁷/LETRAS/PORTUGUÊS/CAPES – de 2016 a 2018).

No Pibid/Letras, não apenas observava, mas ministrava oficinas de leitura e escrita/reescrita numa turma de sétimo ano do ensino fundamental II. Tanto no estágio quanto no Pibid/Letras, cheguei a presenciar discursos racistas entre alguns/umas alunos/as, inclusive entre alunos/as negros/as. Tais discursos sempre inquietavam-me pela maneira como eram

⁵ Grupo cadastrado no Diretório de grupos do CNPq, cuja criação remonta à década de 90. Sua atuação no PPGLL/UFAL está atrelada à linha de pesquisa Linguística Aplicada e Processo Textual-enunciativos.

⁶ A perspectiva ético-discursiva, à luz dos pressupostos de Souto Maior (2018) e Souto Maior e Luz (2019), implica responsabilidade no tocante as nossas ações, sejam elas discursivas e/ou sociais. Essa perspectiva não será aprofundada no presente estudo, mas atravessada através das discussões sobre discurso e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

⁷ O PIBID/LETRAS/PORTUGUÊS (2016-2018) apresentava uma proposta pedagógica com objetivo de ampliar e fortalecer a formação de futuros/as professores/as que ingressariam na área docente numa perspectiva do letramento e da abordagem discursiva de ensino e aprendizagem (informação extraída do projeto 2018). O projeto-base era promovido pelo governo federal em parceria com a Universidade federal e a Escola pública.

proferidos. Foi a partir disso que comecei a refletir e a envolver-me mais profundamente sobre as questões étnico-raciais para, assim, poder traçar ações sociais pedagógicas que viessem diminuir as práticas racistas difundidas em sala de aula. No Pibid especificamente, a partir de 2016, iniciamos no grupo uma abordagem discursiva nas atividades de sala de aula, através de bilhetes que prezavam a interação professor/a/aluno/a e os encontros discursivos acerca dos temas que eram trabalhados⁸. Precisamente, faço alusão dos bilhetes interativos como **ação discursiva responsiva interventiva**⁹ de retextualização e de reescrita (RUIZ, 1998; BAZARIM, 2006), como meio de estimulação e adequação da língua/linguagem a seus variados contextos de uso e circulação.

Neste estudo, com base em textos de autores/as¹⁰, como em Trindade (2013); Gomes (2013); Lopes (2013); Munanga (2003), fui incluindo atividades pedagógicas (chamadas oficinas afros), através de discussões orais e pela implementação do trabalho com bilhetes também, a fim de que houvesse a possibilidade de resgate da ancestralidade, dos saberes e dos valores culturais e sociais dos povos africanos e de seus/suas afro-descendentes, além de possibilitar o trabalho com as categorias de raça e etnia, sendo ambas categorias consideradas discursivas. Elas são discursivas, porque, segundo Hall (2009), funcionam como construto político, cultural e social, engendrado através de práticas discursivas “em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão racial – ou seja, o racismo” (HALL, 2009, p. 66).

Vale dizer ainda que, numa sociedade racista como é a brasileira, a raça é um dos principais divisores de águas (MUNANGA, 2003; MOREIRA, 2017) entre os sujeitos. Em muitos casos é ela quem determina os lugares (assimétricos) e papéis sociais nos quais negros/as e não-negros/as ocuparão e assumirão, seja na política, na mídia e demais setores de prestígio social (MOREIRA, 2017). Além disso, estamos vivenciando um novo contexto sócio-político de retrocessos no tocante aos direitos cívicos já conquistados pela população

⁸ Neste estudo, entendo o trabalho com bilhetes como **ação discursiva responsiva interventiva**, na perspectiva de retextualização e de reescrita, a partir de Ruiz (1998) e Bazarim (2006), e como meio de problematizar discursos, estimular a escrita e destacar o interesse no que o/a aluno/a produz.

⁹ O termo **ação discursiva responsiva interventiva** o qual cito, está sendo cunhado a partir dos postulados de Bakhtin (2011), à luz de sua abordagem acerca da **compreensão ativamente responsiva**, bem como das reflexões de Ruiz (1998). É importante enfatizar que há trabalhos acadêmicos com a expressão **produção responsiva ativa** (ZOZZOLI, 2012), em alusão a atitude responsiva ativa nas práticas de ensino e aprendizagem. Explicarei o termo **ação discursiva responsiva interventiva** na subseção 4.5.4.

¹⁰ Teóricos e teóricas que refletem sobre propostas de ensino e aprendizagem relacionadas aos temas étnico-raciais, especificamente, a temáticas africanas e afro-brasileiras.

negra. Sendo assim, o racismo tem estado cada vez mais latente na sociedade, e um dos caminhos viáveis para combatê-lo será sempre a sala de aula.

É na sala de aula, um dos principais lugares de formação para a criticidade e dialogicidade, onde a prática discursiva e os construtos identitários¹¹ (MOITA LOPES, 2002) são construídos e reconstruídos. É nela onde o sujeito não apenas interagi, mas também se constitui diante do/a outro/a (GERALDI, 2010). Logo, a sala de aula não pode torna-se um lugar distante ou indiferente aos sujeitos e as múltiplas diversidades (étnico-racial, de gênero, classe, sexual) nela existentes e nem de exclusão e/ou discriminação social, um dos principais motivos de evasão escolar entre boa parte dos/as alunos/as negros/as (GONÇALVES, 1987).

Foi através do Movimento Negro (MN) e de suas redes institucionais filiadas (HERINGER, 2002; SILVA, 2003; MUNANGA, 2003; OLIVEIRA, 2020) que a luta por equidade racial, religiosa, habitacional, de direito e salarial, tornaram-se espectros relevantes e preponderantes para o reconhecimento político e social da questão negra no Brasil. Sem a massiva atuação social, mas também política do MN, dificilmente haveria reparos aos danos históricos, causados aos povos negros que aqui habitaram e foram escravizados/as, e nem avanço político em detrimento a uma conscientização pública e jurídica (FANON, 2008; MUNANGA, 2013; TEODORO, 1987; OLIVEIRA, 2020), mediante a relevância da contribuição negra na constituição e instituição cívica brasileira.

Se há hoje leis sancionadas e diretrizes regulamentadas para a manutenção de uma pedagogia antirracista (OLIVEIRA, 2020), como no caso da Lei federal 10.639 de 9¹² de janeiro de 2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER) (BRASIL, 2004), isso se deve ao empenhado e incisivo trabalho do MN que nunca mediu esforços e iniciativas em tornar cada vez mais ampla e presente na sociedade a discussão entorno da questão negra, um dos enfoques capitulados deste trabalho.

Sendo assim, a incorporação de temáticas étnico-raciais, como tema transversal curricular, precisam ser predominantes em sala de aula, mais precisamente na disciplina de Língua Portuguesa, não como apêndice (aparecendo pontualmente em datas comemorativas),

¹¹ Segundo Moita Lopes (2002, p. 34), “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso”. Mais adiante, desenvolverei melhor essa discussão.

¹² Lei federal que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de setembro de 1996, tornando obrigatório o ensino das histórias, culturas, saberes e valores africanos e afro-brasileiros em instituições de ensino da rede pública e privada de todo país.

mas como práticas processuais de ensino e aprendizagem contínuas, aparecendo nos demais eixos disciplinares e em suas metodologias de conhecimento geral e específico.

De uma forma geral, a inclusão de propostas metodológicas para a promoção de temas transversais curriculares, sejam estes quais forem, precisam vislumbrar uma concepção de língua/linguagem respaldada nas interações dialógicas (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011) numa perspectiva ético-discursiva dos sentidos compartilhados (SOUTO MAIOR, 2018; SOUTO MAIOR & LUZ, 2019) entre os sujeitos, especificamente entre alunos/as e professores/as, porque considerando essas bases de diálogo, de construção de sentidos e de responsabilização do dizer, o trabalho desenvolvido em sala de aula pode gerar ações sociais para a integração e construção de uma sociedade mais inclusiva.

É no endossamento de uma concepção dialógica da língua/linguagem (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011), perspectiva sob a qual se ancora este trabalho, que as experiências (e não experimentos) de sala de aula, resultantes dos processos educacionais, sócio-históricos e culturais tangenciados em espaço-temporal (GERALDI, 2010), tornam-se experiências mais profícuas de serem interpretadas para o encaminhamento de ações sociais efetivas em sua trama movente (FABRÍCIO, 2006). Nesse sentido e de acordo com Melo e Moita Lopes (2015, p.02),

Com a globalização, o desenvolvimento e o acesso às ferramentas computacionais cada dia mais inovadoras, a vida se torna mais fluida e fragmentada. As informações transitam por continentes na velocidade da fibra óptica enquanto os atores sociais, por redes sem fio, tentam se situar nesse contexto móvel, escorregadio e movediço que colabora na construção de vidas em fluxos e contingentes.

Diante disso, nenhuma proposta metodológica que versa sobre uma concepção dialógica (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011) pode estar desarticulada da abordagem teórico-conceitual a qual tenhamos, epistemologicamente, sobre língua/linguagem, pois é ela quem nos conduzirá em nossas ações pedagógicas e discursivas. Logo,

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, *ao caminho por que optamos* (GERALDI, 2011, p. 40-41, grifo meu).

E o caminho pelo qual optei, como suscitado na citação acima, não o percorri senão pelo fulcro da língua/linguagem, prática social e discursiva (FABRÍCIO, 2006), mas também

histórica e cognitiva sem a qual os sujeitos não poderiam significar e nem atribuir sentidos as suas ações sociais (GERALDI, 2010; SIGNORINI, 2002). Logo, torna-se essa mesma prática condição *sine qua non* de constituição enunciativa entre os sujeitos (GERALDI, 2010; CHANAIDERMAN, 2002).

Com base nisso, a palavra, enquanto signo ideológico por excelência (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), não é propriedade autoral dos sujeitos que a detêm durante a ação discursiva momentânea, mas produto socialmente e historicamente construído e reconstruído entre eles/as (RAJAGOPALAN, 2003; GERALDI, 2010; BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003). Ela não pertence nem a um/a nem ao outro/a integralmente, mas a ambos/as, melhor dizendo, a todos/as, simultaneamente. Com base nisso,

Em termos de linguagem não há palavra própria, porque todas as palavras são patrimônio comum, cada uma delas sobrecarregada de vozes e sentidos. Mas é com elas que constituímos compreensões, rearranjando os já ditos para fazer surgir o novo: em linguagem, a repetição é já outro enunciado (GERALDI, 2010, p. 11).

Nesse enquadramento, toda discussão que enseja a língua/linguagem¹³ não pode estar dissociada das concepções de sujeito, discurso (s), texto (doravante produção discursivo-textual) e compreensão leitora que a elas comportam, pois, cada uma dessas categorias teórico-conceituais, são prismas imprescindíveis à reflexão sobre a língua/linguagem. Diante disso, faço alusão a tais concepções acima referidas, articulando-as aos pressupostos da LA, trazendo a reboque, quando necessário, pressupostos de outras áreas do conhecimento.

Estando este trabalho situado na linha da LA, sendo esta, segundo Moita Lopes (2006), campo teórico-metodológico interdisciplinar, é indispensável a qualquer pesquisa de cunho interdisciplinar ou transdisciplinar, a adoção de intravisiões para além de seu próprio eixo teórico. Pois, nenhuma abordagem teórica, dentro dessa vertente, pode pretender-se autossuficiente ou demasiadamente exaurível (FABRÍCIO, 2006).

Visto isso, adoto a perspectiva socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2002) para compreender a constituição identitária étnico-racial, especificamente a negra, entre os sujeitos. Segundo essa perspectiva, a identidade é um construto de base social e discursiva, contraditório, multifacetado, historicizado pelas múltiplas vozes discursivas que lhes são atravessadas e constitutivas na interação dialógica.

¹³ Notavelmente, as expressões língua/linguagem destacadas põem sob relevo a dualidade exponencial entre língua e linguagem, como expressões com implicações ambivalentes. Segundo Signorini (2002), elas são duais heurísticamente, mas não antagônicas entre si.

Para uma melhor compreensão sobre o discurso, adoto a perspectiva dialógica à luz dos pressupostos de Bakhtin e Voloshínov (2003). No âmago dessa vertente, entendo o discurso como fruto das interações verbais e sociais construídas entre os sujeitos, interações estas nas quais eles vão inscrevendo-se (marcando-se) historicamente e discursivamente na língua/linguagem. Logo, o discurso é histórico, porque implica interação, reformulação e interpretabilidade de sentidos entre o “eu e o outro”¹⁴. Nesse aspecto,

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003, p. 114, grifo dos autores).

Além disso, adoto ainda a perspectiva de discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; 2018), enquanto noções e/ou sentidos que causam “impressões de verdades” (SOUTO MAIOR; MOREIRA JÚNIOR, 2020, p. 125) concebidas (muitas vezes ditas, cantadas, mediatizadas, dramatizadas, pregadas, lidas, recitadas, ensinadas...) como únicas e universais. Tais discursos constroem estereótipos ora qualificadores, ora desqualificadores acerca do mundo, do/a outro/a e de seu entorno social. Por sua vez, os discursos envolventes, à medida que envolvem os sujeitos, também os movem em seus espaços sociais, dentre os quais: família, escola, trabalho, religião... Logo,

Ainda podemos dizer que o discurso envolvente é um sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia de manutenção de poder (SOUTO MAIOR & MOREIRA JÚNIOR, 2020, p. 125).

Somos, por assim dizer, impulsionados/as por esses discursos, assim como pelas instituições sociais hegemônicas que os projetam. É através dos discursos, melhor dizendo, das práticas discursivas (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2002) que os sujeitos vivenciam e ativam sentidos para significar suas identidades, reflexos dos processos culturais e sociais cada vez mais cambiantes no mundo global (HALL, 2006).

Visto isso, entendo a leitura, assim como a compreensão leitora e o texto, como práticas interativas, dialógicas e de **responsividade** ou **respondibilidade** (nos termos de BAKHTIN, 2011) entre autor/a e leitor/a. Conforme Ruiz (1998) destaca, é no transitar da leitura que a palavra do/a outro/a recebe acabamento discursivo pelo/ seu/sua interlocutor/a (leitor/a). Esse acabamento discursivo consiste no preenchimento (relativo) dos sentidos

¹⁴ Expressões empregadas por Bakhtin e Voloshínov (2003).

veiculados pelos enunciados. *Grosso modo*, não se trata de captação das ideias do/a autor/a e nem de sua intenção propriamente dita, mas de como o/a outro/a, na posição de eu-leitor/a, é afetado/a pelo dizível (GERALDI, 2010) no plano da escrita e de sua materialidade discursivo-linguística. Sobre isso, Menegassi assevera que

O leitor é coprodutor de sentido, não um mero reproduzidor do significado proposto pelo autor. Nele, o texto é ‘enunciação projetada’ pelo autor, permitindo ao leitor que produza, dentro dos limites estabelecidos pelo texto e pela situação de leitura, os sentidos possíveis. Outro ponto importante desse conceito é a viabilidade de se considerarem variedades possíveis de leitura, em relação ao momento sócio-histórico-ideológico da situação de leitura e do próprio leitor (2008, p. 44, grifo do autor).

Mediante isso, neste trabalho¹⁵ serão analisados recortes discursivo-textuais (formulário étnico-racial, relato de opinião, autorretrato) de alunos/as cujo fenótipo racial é negro e branco. Porém, o alvo central desta discussão são os recortes de alunos/as considerados/as fenotipicamente negros/as, devido os discursos racistas que ainda costumam inferiorizar quando não marginalizar a identidade negra, e como esta foi e está sendo constituída em sala de aula. Sobre isso, Melo e Moita Lopes (2016, p. 07), embasados em Muñoz (1999), consideram que “é preciso desidentificar os sujeitos sociais negros de Discursos que inferiorizem esta materialidade específica, reinventando-a e incluindo negras/os em todos os contextos.”¹⁶

Sendo assim, este trabalho adota os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa de cunho etnográfico, por se tratar de um tipo de abordagem qualitativa, na qual “os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem” (LÜDKE & ANDRÉ, 2004), concentrando-se “nos significados vinculados a alguns fenômenos ou nos processos que revelam como as pessoas lidam com eles” (FLICK, 2009, p. 35). Assim, podemos considerar a etnografia como “a ciência da descrição cultural” (LÜDKE & ANDRÉ, 2004, p. 15).

A partir disso, neste estudo, tenho como objetivos os seguintes: a) refletir acerca dos processos de constituição identitária negra e de sua relevância em práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; b) identificar indícios discursivo-linguísticos¹⁷ acerca

¹⁵ Projeto de pesquisa (CAAE nº 27957019.0.0000.5013) submetido a Plataforma-Brasil e aprovado pelo Comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

¹⁶Os autores, no texto citado, tratam de identidade numa abordagem performática, o que não é o caso do estudo em tela, no entanto encontramos algumas possíveis relações nas discussões, quando eles, por exemplo, tratam da necessidade de destaque dos discursos que sustentam o preconceito e a violência.

¹⁷ Refiro-me aos possíveis efeitos de sentidos que se estruturam através dos enunciados escritos.

dos discursos envolventes étnico-raciais operacionalizados em sala de aula; c) descrever as implicações sócio-históricas de sentidos respaldadas nesses mesmos discursos.

Emprego o termo **constituição identitária negra**, no singular, por entender se tratar de uma identidade política, funcionando como catalisador geral de reflexões “em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil” (MUNANGA, 2003, p. 15). Logo, essa identidade não é unitária, mas múltipla, uma vez que há diferentes constituições identitárias negras, bem como há diferentes afrodescendências pelo Brasil. Assim,

o contexto sociorracial local pode se revelar decisivo para fins de determinação da pertença racial dos indivíduos. Isso porque a formação étnico-racial da população brasileira se deu conforme a história de cada região e/ou Estado, impactando de modo relevante na distribuição da diversidade fenotípica das pessoas pelo País (SANT’ANNA VAZ, 2018, p. 41).

Sendo assim, cada civilização comunitária apresenta tipos variados de constituições étnico-raciais e afrodescendências, estando estas de acordo com as singularidades regionais, culturais e sociais de cada tempo, época e espaço (MUNANGA, 2003; SANT’ANNA VAZ, 2018). Não somos, por assim dizer, “um só povo e uma só gente”¹⁸ como propagado pelo senso comum, mas somos diferentes povos com culturas, costumes, religiosidades, tradições, ancestralidades, saberes, valores, histórias, identidades, crenças e dialetos distintos coabitando numa determinada nação.

Com base nisso, para maior sistematicidade analítica, parti das seguintes questões de pesquisa:

- a) Que discursos envolventes étnico-raciais são operacionalizados nas práticas discursivas de sala de aula dos sujeitos deste trabalho?
- b) Quais implicações sócio-históricas foram identificadas através dos indícios discursivo-linguísticos?
- c) De que maneira a pesquisa foi relevante para as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

Respondendo previamente as questões postas acima, observei que os discursos envolventes étnico-raciais operacionalizados através das produções discursivo-textuais dos sujeitos participantes configuram sentidos de uma concepção ainda eurocêntrica e colonialista, tanto sobre o próprio pertencimento racial quanto pelo ser negro/a na sociedade.

¹⁸ O referido discurso envolvente relaciona-se também com o discurso proferido pela atual gestão presidencial durante a inauguração da Usina Fotovoltaica de Sobradinho. Para maiores informações acessar: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/politica/peernambuco/noticia/2019/08/05/presidente-bolsonaro-inaugura-usina-fotovoltaica-em-sobradinho-384889.php>.

Além disso, o trabalho realizado em sala de aula possibilitou a desnaturalização dessas concepções eurocêntricas, que muitas vezes marginalizam a identidade negra.

Contudo, em algumas das passagens deste texto, utilizarei as respectivas terminologias: negro/a e branco/a ou não-negro/a, como referencial não antagônico, mas de identificação dos atores sociais pelos quais elas reportam, uma vez que a discussão em torno da questão étnico-racial é uma centelha que precisa das vozes e da mobilização de toda a sociedade brasileira, assim como o racismo excludente e outras práticas de preconceito e discriminação precisam da mesma visibilidade para a sua superação e erradicação social. Visto isso, as (sub)seções deste trabalho foram organizadas de acordo com a abordagem temática pretendida e de sua contextualização analítica, sendo assim:

Na seção intitulada **Abordagem metodológica: Projeto afro-brasileiro na escola pública**, trago um retrato qualitativo do presente trabalho desenvolvido na escola sede, desde sua recepção pelos sujeitos (participantes), pais/mães (e demais responsáveis), docentes, coordenação, direção e demais funcionários/as, até o momento de seu encerramento. Nessa mesma seção, teço reflexões sobre a pesquisa etnográfica (LÜDKE & ANDRÉ; FLICK, 2013) em sala de aula e de suas implicações no tocante aos métodos que orientam o/a pesquisador/a no processo de sua ação social e analítica, sob o espectro interdisciplinar da LA (MOITA LOPES, 2006). Devido ao seu caráter indisciplinar ou transdisciplinar, a LA é um construto teórico-metodológico que permite o/a pesquisador/a interpretar a língua/linguagem por diferentes âmbitos sociais: desde às relações de poder (GENERRE, 2003; GERALDI, 2010) até as que implicam ensino de línguas, ética e responsabilidade discursiva (SOUTO MAIOR, 2018; SOUTO MAIOR & LUZ, 2019; RAJAGOPALAN, 2003; FABRÍCIO, 2006). Sendo assim, o caleidoscópio da LA possibilita aos linguistas aplicados/a ou, linguistas implicados/as¹⁹, ultrapassar zonas fronteiriças antes não autorizadas.

Logo, a LA faz-nos ir além de nosso ponto (raio) de localização, impulsiona-nos a conhecer outras ilhas prontamente próximas, mas nem sempre visitadas por nós. Quantas vezes nos cercamos em nossas ilhas sem colocá-la à visitação de outros/as, e vice-versa? Por sua hibridação (MOITA LOPES, 2006), a LA torna-se área sem território a fixar-se, apenas a acampar-se provisoriamente. Passa a ser ela uma área nômade (FABRÍCIO, 2006) entre os/as que nela coabitam, sendo estes/as também pesquisadores/as nômades.

¹⁹ Faço adoção da terminologia dentro do viés teórico-conceitual da LA, diferente da discussão e campo teórico proposto por Marcuschi (2008).

Ainda nessa mesma seção, contextualizo os momentos que empreenderam o primeiro contato com a turma em sala de aula, bem como as atividades que foram aplicadas. Para a referida contextualização, faço alusão do termo afrovivências já explicitado.

Na seção intitulada **Língua/linguagem e discurso**, enfatizo a relevância de tais fenômenos supramencionados e os tipos de ações discursivas (SIGNORINI, 2002) que podemos mobilizar com eles. Sem a língua/linguagem não nos sociabilizaríamos e nem nos constituiríamos enquanto sujeitos enunciativos dialógicos (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011). Toda vez que a utilizamos, ativamos estratégias de nível discursivo e textual para a ativação dos propósitos comunicativos pretendidos ou não (ANTUNES, 2010). Diante disso, delinheiro uma contextualização sobre o discurso enquanto processo de interação social (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011), situando-o na história, conforme sua implicação nos fatos sociais e ideológicos. Explicito, ainda, algumas outras perspectivas, como, por exemplo, a de discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2018).

Como acréscimo a expressão acima referida, tomo-a por discursos envolventes étnico-raciais, referindo-me aos tipos de discursos seculares sobre etnia e raça prevalentes na sociedade, e de que forma eles são enunciados nas práticas discursivas de sala de aula. Etnia e raça são caracterizadas por Hall (2009), teórico dos estudos culturais e, por assim dizer, identitários, bem como por outros/as teóricos/as (ALMEIDA, 2010; MUNANGA, 2003; MELO & MOITA LOPES, 2015), enquanto categoria discursiva e não biológica ou patológica. É discursiva, porque construída socialmente e semanticamente.

Na seção intitulada **Identidade, sujeito e negritude**, trago uma discussão substancialmente teórica e historiográfica acerca do percurso do/a negro/a e dos principais movimentos políticos e sociais em prol de sua causa. Na arqueologia histórica desses movimentos sociais destacam-se a Frente Negra Brasileira (FNB) (SILVA, 2003; LIMA, 2005; FERREIRA, 2006), e posterior a ela MNs regionais localizados nacionalmente em todo o país. É válido lembrar que o primeiro ato político, por assim dizer, de libertação histórica e social das comunidades africanas e afro-brasileiras, deu-se nos primeiros quilombos ou mocambos (LINDOSO, 2011) organizados em Pernambuco, assim como em Alagoas. Em Alagoas, por exemplo, tivemos como sede e cenário da luta e resistência negra, o município de Palmeiras dos Índios, onde se encontra localizada a Serra da Barriga, patrimônio tombado²⁰ e reconhecido mundialmente pelo Mercosul.

²⁰ No dia onze (11) de novembro de 2017, a Serra da Barriga, antigo Quilombo dos Palmares (AL), recebeu o certificado de Patrimônio Cultural do Mercosul. O ato foi sediado numa parceria entre Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (Iphan), Fundação Cultural Palmares (FCP), Ministério da Cultura (MinC), Governo de

Na referida seção acima, trago uma contextualização acerca do olhar incisivo, ainda opressor, sobre o ser negro/a na sociedade. Tamanho olhar não foi superado da época colonial escravocrata. Mesmo mediante o processo de abolição, culminando na libertação, mas não emancipação social de negros/as escravizados/as em muitos países do globo, os corpos negros (HALL, 2009; ALMEIDA, 2019) continuam sofrendo às retaliações excludentes do sistema social. É preciso descolonizar o olhar (FANON, 2008), as atitudes e a forma de tratamento preconceituosa feita aos negros/as, principalmente o tratamento provindo pelos aparelhamentos de repressão estatal (ALMEIDA, 2019). Nesse bojo, explico também os pressupostos teóricos acerca do fenômeno identitário, pondo-o sob a ponta angular dos postulados discursivos da LA (MOITA LOPES, 2006) e culturais (HALL, 2002). Discorro também sobre o quadro teórico da pesquisa censitária racial no Brasil (PIZA & ROSEMBERG, 1988-1999; GOUVEIA & XAVIER, 2013; ARAÚJO, 1987).

Ainda nessa seção, apresento uma abordagem sobre curricularização em detrimento ao ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, colocando em evidência a lei federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que institucionalizou a circulação de metodologias com ênfase nos saberes africanos e afro-brasileiros. Nesse íterim, destaco as principais perspectivas lançadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a respeito de temáticas africanas e afro-brasileiras na área de linguagem direcionada ao ensino de Língua Portuguesa. Trago também um apanhado teórico sobre o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, desde a sua institucionalização, ocasionada pelas reformas Pombalinas datadas de 1757 a 1827 (OLIVEIRA; 2010; SAVIANI, 2018; GERALDI, 2010), até os momentos atuais. Nesse cenário houve mudanças significativas, possibilitando novas perspectivas teórico-metodológicas para se repensar o ensino da produção textual (escrita/reescrita) ou produção discursivo-textual, conforme venho adotando, nas escolas da rede pública, principal *lócus* de formação social e fonte de pesquisa (FREITAS, 2018).

O ensino da produção textual trouxe como mote a perspectiva de bilhetes interativos (RUIZ, 1998; BAZARIM, 2006), assim como o ensino de gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), para melhorar às problemáticas encapsuladas mediante a prática escrita/reescrita na escola (MENEGASSI, 2000; GAFFURI & MENEGASSI, 2010; MENEGASSI, 2003; OHUSCHI & MENEGASSI, 2007).

Alagoas. O ato histórico foi marcado com atrações artísticas, exposições e palestras. Para mais informações, consultar: www.portal.iphan.gov.br.

Na seção intitulada **Análise discursiva das afrovivências**, apresento: a) uma análise acerca da pesquisa censitária racial realizada entre os/as alunos/as em sala de aula. Para tanto, trago duas tabulações gráficas, uma com as terminologias étnico-raciais apresentadas pelos sujeitos participantes, outra com as concepções étnico-raciais; b) análise de dois formulários étnico-raciais, um sendo de uma aluna negra e o outro de uma aluna branca, para observarmos os discursos envolventes trazidos por elas sobre o seu pertencimento racial; c) análise de um relato de opinião mais o bilhete anexado e marginália, assim como sua reescrita; e d) análise de dois autorretratos ilustrativos, sendo um de uma aluna negra e o outro de um aluno negro.

Portanto, na seção conclusiva, faço uma recapitulação geral dos principais enfoques elencados no íterim deste trabalho, retomando implicações analíticas e de sentidos dos dados problematizados. A seguir, trago explicitações sobre língua/linguagem, discurso, sujeito, identidade, negritude, políticas curriculares, ensino e produção discursivo-textual, vetores centrais das reflexões aqui propostas, entre outras que virão mais adiante.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA: PROJETO AFRO-BRASILEIRO NA ESCOLA PÚBLICA

Eu gostei muito desse projeto, onde aprendi sobre alguns contos e um pouco sobre o racismo do cabelo. Gostei do professor, ele soube explicar bem os assuntos. Aprendi como fazer ou melhorar um texto, o que é muito bom para o futuro. Espero que venha novamente, para que possamos aprender mais esse assunto um pouco polêmico, sobre a cultura afro e dos contos (O. A., 2019)²¹.

2.1. Contextualização do projeto afro-brasileiro numa escola pública

Nesta subseção, faço uma sistematização geral do projeto de pesquisa na escola sede, desde sua recepção à direção e professora colaboradora. Procuo também caracterizar a escola, bem como suas dependências, para termos um panorama geral de sua infraestrutura.

O impulso que serviu de incentivo para a realização deste trabalho, tomou força a partir da necessidade de se problematizar sobre as concepções étnico-raciais engendradas pelos sujeitos em suas práticas de ensino e aprendizagem. Sendo assim, conforme Nascimento (2019), em uma sociedade estratificada racialmente, atravessada por diferentes relações de poder (GNERRE, 2010; GERALDI, 2010; FABRÍCIO, 2006), enfoques relacionados as categorias de raça, etnia e racismo precisam ser discutidas continuamente visto as inúmeras tensões ideológicas que incidem sobre elas, principalmente no contexto escolar.

Atualmente, estamos vivenciando uma série de situações racistas em todo globo, como, por exemplo, o caso George Floyd²², ocasionado nos Estados Unidos das Américas (EUA), e do menino Miguel²³, ocorrido aqui no Brasil. Tais fatos referidos tiveram grande repercussão nos veículos midiáticos, assim como nas redes sociais (*whatsApp, instagram, Twitter*), sendo caracterizados como reflexos do racismo, violência, cujo respaldo é a raça, que vitimiza à população negra. Tais situações servem para elucidar os novos crimes racistas que estão sendo praticados, repetidamente, contra as pessoas negras, entre muitos outros

²¹ Recorte de dado.

²² Homem negro de 40 anos assassinado em 25 de maio por um policial branco, imprensando este o joelho sob o pescoço da vítima. Para maiores informações consultar: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

²³ Menino negro de 5 anos cai de um prédio do 9º andar de um edifício de luxo no dia 2 de junho, em Recife. A patroa da mãe da criança foi acusada por abandono de incapaz, devido o fato de o menor encontrar-se sob sua companhia enquanto a sua mãe levava o mascote de estimação (cachorra) da patroa para passear. Para maiores informações consultar: <https://g1.globo.com/pe/paranaguano/noticia/2020/08/24/caso-miguel-familia-de-menino-que-caiu-de-predio-pede-indenizacao-de-quase-r-1-milhao-a-sari-corte-real.ghtml>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

crimes sob o mesmo viés que acontecem sem grandes repercussões, seja na mídia ou em outra esfera da comunicação social. Sobre o racismo e sua incidência, Fanon²⁴ (2008) afirma que não existem sociedades mais ou menos racistas, uma vez que o racismo não estabelece graus de maior ou menor frequência, isto é, o mundo é ou não é racista, mais precisamente, às sociedades e suas civilizações são ou não são racistas. Em relação a isso, sabemos que não há sociedades, pelos menos às ocidentais, que não reproduzam o racismo, iniciado na época colonial, em suas bases estruturais (ALMEIDA, 2019). Sobre esse fato, Fanon nos interpela com o seguinte pensamento:

Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas. Dizer, por exemplo, que o norte da França é mais racista do que o sul, que o racismo é obra de subalternos, o que, por conseguinte, não compromete de modo algum a elite, que a França é o país menos racista do mundo, é do feitio de homens incapazes de pensar corretamente (2008, p. 85).

Feitas tais ponderações acima, o projeto de pesquisa desta dissertação iniciou-se na instituição escolar²⁵ no dia vinte e três (23) de julho (terça-feira) de 2019. No entanto, o percurso até chegar aqui não foi fácil, visto algumas dificuldades vivenciadas. Uma dessas dificuldades ocorreu mediante a rejeição da proposta do referido projeto por uma das professoras²⁶ que havia concordado com sua realização. O motivo apresentado por ela foi devido a lei Escola Sem Partido (2015)²⁷, popularmente conhecida por Lei da Mordaza.

A lei referida, aprovada, primeiramente, pela Assembléia Legislativa Estadual de Deputados/as de Alagoas, vetou o ensino de conteúdos e quaisquer alusões a temas transversais de natureza ideológica, especificamente os relacionados as questões de gênero e sexualidade. Os/as professores/as que descumprissem à lei sofreriam, num primeiro momento, advertências, caso resistissem, seriam exonerados/as do cargo de servidores da Educação. Não trouxe aqui a referida lei por ela não ser o mote central desta discussão.

Inicialmente, a professora havia aceitado a proposta por não saber, de fato, do que se tratava, porém, quando ficou sabendo, optou por não acolher o trabalho devido às, segundo ela, supostas represálias que sofreria dos/as responsáveis pelos/as alunos/as quanto da escola. Busquei, contudo, outras instituições de ensino, bem como outros/as profissionais da área de

²⁴ Teórico psicanalista negro e um dos principais pensadores dos resquícios deixados pelo colonialismo.

²⁵ Para não me tornar repetitivo desnecessariamente, utilizarei ora o termo instituição escolar, ora escola.

²⁶ Esse fato ocorreu com a primeira professora a quem recorri.

²⁷ Essa lei foi elaborada em 2015 e promulgada em 2016. É válido lembrar que o Supremo Tribunal Federal (STF) a derrubou no dia 21 de agosto de 2020, conforme o site: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/08/22/interna_politica,1178514/supremo-derruba-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.shtml

Língua Portuguesa dispostos/as a acolherem o trabalho, mas não obtive êxito satisfatório, principalmente quando informava sobre o seu objetivo: abordar as questões étnico-raciais. Vemos, assim, o quanto ainda precisamos debater sobre as questões étnico-raciais no âmbito escolar, encaminhando cursos de formação entre os/as professores/as, para que preconceitos, medos e receios sejam quebrados e superados. Conforme as DCNERER,

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

Mediante isso, inicie uma nova busca por algumas instituições de ensino públicas. Precisamente, fui a dois Centros de Educação, chegando lá me informaram que não estavam abertos/as para receberem projetos pedagógicos devido o montante de projetos enviados pela Secretária de Estado da Educação (SEDUC). Além disso, num dos Centros de Educação visitados, eles me informaram que a sua instituição atendia apenas ao ciclo infantil e as crianças eram muito pequenas para compreenderem temáticas tratadas no meu trabalho. Contudo, indicaram-me outras instituições dentro da faixa etária e do nível escolar almejado, sétimo ano do fundamental II.

Na primeira instituição escolar visitada, a direção demonstrou interesse pela temática étnico-racial. Indicou, de antemão, duas professoras, uma delas era conhecida minha a outra não. De imediato, a professora (a qual não tinha conhecimento) ficou entusiasmada e interessada com a proposta do trabalho, colocando-se à disposição. Visto ser a turma dela dentro da série desejada (7^a ano), aceitei sua colaboração. Após algumas conversas com ela, agendamos uma reunião para discutirmos as questões mais pontuais, dentre as quais: horário, dias semanais, tempo de duração do trabalho, material para as oficinas afros etc. No dia da reunião foi definida a turma²⁸, os dias de aplicação (terças-feiras)²⁹ e coleta do material, no caso, no turno matutino. Para uma melhor explicitação das etapas processuais que foram realizadas, destaco, abaixo, um cronograma resumido:

Tabela 1 – Cronograma de atividades pedagógicas

²⁸ No caso, a professora ministrava outras turmas do ensino fundamental II, quinto e sexto anos.

²⁹ Podendo ocorrer mudança de dia, conforme houvesse necessidade. No entanto, às atividades mantiveram-se nesse dia, com alterações apenas nos horários devido à reforma na instituição escolar.

Mês	Atividades	Objetivos
Julho	Visitação à escola. Observação e primeiro contato com a turma.	Apresentação do projeto à escola, à professora colaboradora e aos/as alunos/as.
Agosto	Coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para conhecimento dos/as alunos/as, aplicação do formulário étnico-racial.	Explicitação do TCLE e do formulário étnico-racial, sendo este um meio de observar as concepções étnico-raciais engendradas pelos/as alunos/as.
Setembro	Questionário de caracterização. Oficina afro Quem sou eu? Como sou? ,	Aplicação do questionário para se traçar o perfil da turma e possíveis interesses (leitura, escrita, temáticas, etc) e da oficina afro para se refletir acerca da concepção étnico-racial existente, a partir do olhar sobre si.
Outubro	Oficina afro Cabelo bom? Cabelo ruim?	Abordagem sobre os tipos e texturas de cabelos afros na cultura brasileira.
Novembro	Oficina afro Capoeira e danças afro-brasileiras. Término do projeto em sala	Abordagem dos traços e estilos de danças afro-brasileiras.

Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

A escola em questão está localizada nas mediações periféricas da Pajuçara³⁰. Ela atende ao ensino fundamental II até o ensino médio, funcionando das 07h às 22h30. A instituição tem como propósito, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), fortalecer a Educação, a postura humana, os valores sociais apreendidos, a criticidade, a sensibilidade, a contestação social e a esperança. Ainda assim, nesse mesmo documento, são feitas menções a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, respaldada pela lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, além de outras menções, como, por exemplo, a Educação Ambiental, respaldada pela lei 9.795 de 1999. Com base nisso, o PPP tem como objetivo educacional

³⁰ Bairro de classe média alta e um dos principais pontos turísticos de Maceió. O bairro da Pajuçara é um dos mais tradicionais, sendo uma das principais referências turísticas, seja nacional e/ou internacional. Para maiores informações, consultar: <http://www.bairrosdemaceio.net/bairros/pajucara>.

Viabilizar ações pedagógicas que propiciem ao corpo discente um desenvolvimento amplo em relação ao conhecimento de si e do mundo, estimulando sua capacidade crítica, ética, cognitiva, afetiva e cultural, visando a inserção social e busca do exercício da cidadania (PPP, 2017, p. 7).

A instituição escolar possui duas entradas de acesso, uma principal e a outra nos fundos. Conforme exposto no PPP, o perfil socioeconômico³¹ dos sujeitos é de classe popular baixa. O bairro no qual se situa a escola não é seguro devido algumas práticas de violência, entre elas, uma que costuma ocorrer com frequência em suas mediações externas é o assalto, principalmente no turno da noite. O prédio, cujo nome é homenagem a um filósofo alagoano³², foi construído em 1970, tendo suas atividades letivas iniciadas no dia treze (13)³³ de abril do mesmo ano, contando com um contingente de quinhentos e três (503) alunos/as. Antes de ser deslocada para o bairro Pajuçara, a escola funcionava no Bairro Farol, situada dentro do complexo educacional Cepa³⁴.

Com base no PPP, a escola é composta por uma (1) diretora geral e uma (1) adjunta, duas (2) coordenadoras pedagógicas, dezenove (19) professores/as concursados/as e quatro (4) monitores/as. O setor administrativo é formado por um secretário escolar, três (3) agentes administrativos/as, três (3) merendeiras, cinco (5) auxiliares de serviços diversos e dois (2) vigias. As suas instalações físicas contam com treze (13) salas de aulas, uma (1) biblioteca, um (1) laboratório de informática, uma (1) sala para os/as professores/as, uma (1) sala da secretaria, uma (1) sala da diretoria, uma (1) sala para coordenação pedagógica, uma (1) sala para o S. O. E³⁵, catorze (14) banheiros, um (1) refeitório, uma (1) cozinha, uma (1) dispensa para merenda, dois (2) almoxarifados, um (1) pátio coberto e uma (1) quadra de esportes.

Na parte de equipamentos e mobiliários tem-se um (1) bebedouro com torneira, sete (7) condicionadores de ar, cinco (5) computadores na secretaria, duas (2) impressoras, dois (2) frizers horizontais, uma (1) geladeira, uma (1) mesa grande na sala dos/as professores/as, um (1) fogão industrial com forno, um (1) liquidificador industrial, dez (10) birôs, doze (12) estantes de aço e dez (10) arquivos.

³¹ Termo empregado no PPP da escola.

³² Formado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³³ Faço uso também de representação numérica para facilitar melhor à compreensão.

³⁴ Conhecido por Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA), o Cepa é um dos principais complexos educacionais da América Latina, sendo constituído por várias escolas, todas pertencentes a rede estadual de Maceió/AL. O referido complexo foi idealizado por IB Gatto Falcão, conhecido pelo seu apoio à Educação. O Cepa foi inaugurado em 1958, tendo todas as suas escolas construídas até 1971. Para maiores informações consultar: <http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/19585-cepa-formando-geracoes-de-alagoanos-ha-quase-60-anos>

³⁵ Não informado no PPP da instituição.

No PPP, a escola destaca como principais pontos fortes de sua atuação os seguintes elementos: regimento escolar, envolvimento da equipe docente com os projetos da escola e da SEDUC, docentes qualificados/as, bom relacionamento humano, apoio pedagógico, liderança forte, sendo bem vista pela comunidade, e um bom sistema de informação gerencial. Como ponto fraco sinaliza a baixa participação dos/as pais/mães e demais familiares no processo de formação escolar dos/as filhos/as, evasão estudantil no período noturno, alunos/as com envolvimento com entorpecentes, falta de profissionais qualificados/as para acompanhamento de alunos/as especiais, falta de instrutores/as suficientes para a informatização digital.

Sobre isso, destaco que dos elementos apresentados como pontos fracos acima, a falta de participação dos/as pais/mães não é aprofundada com possíveis motivos, uma descrição crítica do que contribui para isso, mas observei, como será apresentado em seguida, que registram a necessidade de projetos que possibilitem essa integração. Talvez a promoção de projetos de integração em que a escuta da família seja destacada em atividades escolares possa promover essa aproximação e, por isso, a importância de projetos integrados a vivências daqueles que estão na escola. Notadamente, a evasão estudantil serve de implicação para repensarmos o fortalecimento e ampliação de políticas de ação afirmativas, seja para o fortalecimento da segurança entre os/as alunos/as que estudam no período noturno, seja para a inclusão daqueles/as que continuam ausentes da escola. Além disso, faz-se necessário também a contratação de novos profissionais para a educação inclusiva dos/as alunos/as especiais.

A partir do que é posto como pontos fortes e fracos, no PPP encontram-se como prioridades a serem alcançadas as seguintes: prevenção ao uso de entorpecentes, formação continuada para os/as professores/as, diminuição do índice de reprovação escolar, fortalecimento do ensino inclusivo, aproximação das famílias à escola, ampliação de mais projetos interventivos, reavaliação de seu sistema avaliativo para o fortalecimento da ação-reflexão-ação³⁶ (PPP, 2017). Uma das prioridades que a escola diz priorizar é o aumento de cursos de formação sobre questões étnico-raciais para os/as professores/as, conforme mencionei em discussões anteriores. O pouco tempo que passei na instituição, percebi que há certa escassez no tocante a oferta de cursos de formação sobre as questões acima referidas, o que pode não coincidir totalmente com a informação de que os/as professores/a estariam qualificados/as (ponto forte) ou pelo menos isso deveria ser relativizado.

³⁶ Terminologia referendada no PPP da instituição escolar.

Conforme o PPP, o calendário escolar é organizado no início do ano letivo, durante a semana pedagógica³⁷, entretanto, ele pode ser reelaborado conforme as necessidades que venham surgir. O tempo de aula é de vinte e três (23) horas semanais, com sessenta minutos de duração cada aula. O plano de ação educacional busca envolver os familiares dos/as alunos/as nas atividades, incentivar o resgate dos valores morais e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem. Ainda segundo o referido documento acima, como componentes curriculares, destacam-se as respectivas disciplinas: Língua Portuguesa, Artes, Ed. Física, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, L.E.M. Inglês, L.E.M. Espanhol.

2.2. Caracterização metodológica da pesquisa

Na primeira subseção abaixo, apresento, como primeira parte, uma abordagem teórico-conceitual da perspectiva da pesquisa de cunho etnográfico de base interpretativista (LÜDK & ANDRÉ, 2004; FLICK, 2009), construto metodológico o qual utilizei e estou utilizando como parâmetro investigativo e analítico. Além disso, discorro sobre as etapas processuais do trabalho realizado em sala de aula.

2.2.1. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa de cunho etnográfico

Precisamente, a pesquisa de cunho etnográfico é configurada como um construto teórico-metodológico distinto de construtos analíticos de vertentes positivistas rígidos, na maioria das vezes, inflexíveis as variações ou variáveis sociais, situacionais e espaciais (FLICK, 2009). Autoras como Lüdke e André (2004) caracterizam a etnografia como método de descrição, observação, interpretação e análise das nuances configuradas num determinado contexto espaço-temporal situado. Com base nisso, compreendo o conhecimento teórico operacionalizado através dessa vertente, como decorrente das interações intersubjetivas e dialógicas dos sujeitos quanto das práticas sociais discursivas ao tipo de *lócus* investigativo, isto é, contexto social no qual esteja direcionada a nossa pesquisa.

Os dados configurados numa abordagem qualitativa de cunho etnográfico não são, conforme Flick (2009) pondera, experimentos laboratoriais cujo destino seja a resolução de hipóteses tradicionais à guisa de antigos modelos indutivos. Sendo assim,

³⁷ Semana reservada aos/às professores/as e demais gestores para o planejamento letivo.

Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Para fazer justiça à diversidade da vida cotidiana, os métodos são caracterizados conforme a abertura para com seus objetos, sendo tal abertura garantida de diversas maneiras (FLICK, 2009, p. 24).

Com base nisso, o meu objetivo aqui é observar a constituição identitária negra. Mediante as práticas discursivas dos sujeitos, busco descrever a forma como essa identidade, enquanto construto político e discursivo, está sendo constituída e percebida em sala de aula, levando-se em consideração o atual contexto de retrocessos e racismo o qual estamos vivenciando. A escolha pela abordagem qualitativa deu-se devido a sua relevância no tocante as relações sociais, pois, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

Sob essa óptica, a abordagem qualitativa permite-nos compreender, assim como interpretar, as implicações de caráter político, intersubjetivo, ideológico e cultural de acordo com a dinâmica processual na qual elas acontecem. Para Flick (2009), as pesquisas que implicam uma abordagem interpretativista correspondem ao caminho ou a “interseção” que podemos fazer entre teoria e texto (escrita), assim como do texto de volta à teoria, sendo que “a interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 14). Logo, os aspectos que fundamentam a base processual e analítica para a arqueologia do conhecimento do/a pesquisador/a consiste

na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Com base nisso, utilizei como recursos metodológicos para a construção dos dados de pesquisa os seguintes instrumentos:

- a. formulário étnico-racial;
- b. questionário de caracterização;
- c. Produções resultantes das oficinas;
- c. diários de campo .

Abaixo, discorro rapidamente sobre cada um deles.

a. Sobre o formulário étnico-racial:

O padrão de formulário³⁸ aplicado em sala de aula foi produzido a partir das informações apresentadas por Piza e Rosemberg (1988-1999); Gouveia e Xavier (2013); Araújo (1987), acerca do modelo censitário racial utilizado pelas pesquisas em domicílio promovidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁹, levando-se em consideração as categorias raciais adotadas por esse mesmo instituto. Com base nisso, o formulário apresenta cabeçalho, breve lembrete informativo sobre as principais etnias brasileiras: africana, européia e indígena, uma questão de múltipla escolha com as opções: negro/a, pardo/a, branco/a, indígena, Outros? Quais?, e uma questão aberta para as justificativas. Meu objetivo, com a aplicação desse formulário, foi iniciar o acesso aos significados sobre o tema que já estivessem presentes nas práticas discursivas dos sujeitos participantes, nas suas crenças, nas formas como concebiam o mundo etc.

b. Sobre o questionário:

Após a aplicação do formulário étnico-racial foi a vez do questionário de caracterização, construído com base nas minhas experiências pedagógicas no Pibid/Letras já referenciadas na introdução, uma vez que aplicávamos esse gênero como forma de conhecer os interesses dos/as alunos/as antes de serem ministradas oficinas. Com o questionário, foi possível ampliar o entendimento sobre aquela turma específica, criar elos de entendimento sobre o que poderia ser desenvolvido, estabelecer e aprofundar o conhecimento em relação aquele contexto. Dos trinta e um (31) questionários coletados, dezesseis (16) foram de meninos e quinze (15) de meninas. Logo, o questionário apresenta treze (13) questões ao total, doze (12) de múltipla escolha e uma (1) aberta.

As questões de múltipla escolha enfocam perguntas relacionadas ao tipo de ocupação (na escola e fora dela), preferência musical, acessibilidade à internet, preferência de leitura, compreensão leitora, escrita e possível acesso às obras afro-brasileiras. Na questão aberta, por exemplo, foi enfatizado o tipo de situação preconceituosa presenciada ou já vivenciada. Nos relatos obtidos acerca dessa mesma questão apenas cinco (5) alunos/as explicitaram o tipo de preconceito social sofrido⁴⁰ ou presenciado, dois (2) responderam com Sim, dezenove (19) com Não e quatro (4) não responderam a essa questão, entregando-a em branco.

³⁸ Trarei uma contextualização analítica mais detalhada do formulário na seção 5.1.

³⁹ Para maiores informações sobre as pesquisas censitárias étnico-raciais, consultar: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=notas-tecnicas>.

⁴⁰ Sobre isso, um aluno relatou ter presenciado um homem no centro da cidade ser insultado pela cor da pele, sendo comparado a um macaco. Uma aluna afirmou ter sido discriminada pelas colegas em uma das escolas que estudou por conta de sua pele. Uma outra afirmou sofrer bullying nos 3º, 4º, 5º, 6º anos e até o presente momento

c. Sobre as produções das oficinas

Depois do questionário de caracterização, apliquei três (3) oficinas, denominadas neste estudo como oficinas afros: 1. Quem sou eu? E como sou? 2. Cabelo bom? Cabelo ruim? 3. Capoeira e danças afro-brasileiras. Com base nessas oficinas, meu propósito foi finalmente construir espaços de debate e de construção de conhecimento. As referidas produções me possibilitaram um trabalho pedagógico mais profundo e sistematizado, em relação as temáticas étnico-raciais. Entre as oficinas aplicadas, foram encaminhadas as seguintes:

1. Quem sou eu? E como sou? - resultou na produção de autorretrato.

Nessa oficina (versão adaptada de LOPES, 2013), abordei as concepções étnico-raciais, procurando observar os discursos envolventes⁴¹ (SOUTO MAIOR, 2018; SOUTO MAIOR; MOREIRA JÚNIOR, 2020) que as atravessam e a maneira como os/as alunos/as compreendem a sua constituição identitária étnico-racial através do olhar sobre si⁴². Conforme Souto Maior (2018) pondera, os discursos envolventes condizem às ideias e noções fantasmagóricas seculares que nos atravessam discursivamente. São essas mesmas noções que criam o que, muitas vezes, tomamos e nos são impostas por “verdades absolutas”, funcionando como discursos de base ideológica dominante, conforme Hall (2009).

Para tanto, trabalhei com o conto⁴³ *Kófi e o menino de fogo*, de Nei Lopes (2008), narrativa que⁴⁴ relata a história de dois meninos de nacionalidades e constituições étnicas distintas, sendo um deles, Kófi (protagonista), de Gana (um dos países africanos), enquanto o outro, sem nome, é da Inglaterra. Após a leitura do conto, encaminhei a produção de um autorretrato (ilustrativo ou escrito) composto por cabeçalho, breve informativo sobre o tipo de descrição que devia ser feita sobre si (cor da pele, cabelo, traços faciais), entre outras características. Obtive dessa oficina vinte e três (23) produções, quinze (15) de meninos e oito (8) de meninas⁴⁵.

2. Cabelo bom? Cabelo ruim?, – resultou em relato de opinião.

Essa oficina teve como propósito refletir sobre as diferentes texturas de cabelos afros existentes na sociedade, uma vez que há discursos envolventes racistas quanto a eles. Para

continuava sofrendo. Uma outra aluna disse sofrer discriminação por conta de seu corpo e religião, no caso, essa aluna disse ser evangélica. É relevante afirmar que desses/as alunos/as apenas essa última apresenta fenótipo racial de uma pessoa branca.

⁴¹ Mais adiante, desenvolverei melhor essa discussão.

⁴² Mais adiante, sistematizarei melhor sobre isso.

⁴³ Foram distribuídas cópias de todos os contos afros para cada aluno/a.

⁴⁴ Todos os contos e oficinas afros encontram-se disponíveis nos anexos, para consulta.

⁴⁵ Na subseção 5.2, farei uma explicação sobre dois desses dados.

essa atividade, trabalhei com o conto *Por que as mulheres têm cabelos longos*, de Adilson Martins (2009), narrativa que trata de um tempo histórico em que as mulheres, na África, usavam cabelos curtos. Após os momentos de leitura, encaminhei a produção de um relato de opinião. Foram coletados trinta e oito (38) produções, entre escrita e reescrita. Da escrita obtive vinte e uma (21) produções, doze (12) de meninos e nove (9) de meninas. Da reescrita, obtive dezessete (17) produções, oito (8) de meninos e nove (9) de meninas. A partir dessa atividade, comecei a formular os bilhetes interativos às produções dos/as alunos/as.

3. Capoeira e danças afro-brasileiras – resultou em relato de opinião.

Nessa oficina, busquei contemplar os traços e estilos de danças de origem africana e afro-brasileira, especialmente a capoeira, marca identitária ou experiência sociocultural, segundo Oliveira e Pires (2009), que costuma ser marginalizada por se tratar de uma herança advinda da cultura negra. Para essa atividade, trabalhei com o conto *Bruna e a galinha D'Angola*, de Gercilga de Almeida (2000), narrativa que aborda a história de uma menina que se sentia sozinha, mas toda vez que sua avó chegava da África, contava-lhe histórias de lá. Após as leituras, solicitei a produção de um relato de opinião. Na primeira escrita, obtive quinze (15) produções, sete (7) de meninos e oito (8) de meninas. Na segunda versão (reescrita), obtive treze (13) produções, seis (6) de meninos e sete (7) de meninas. Como meio avaliativo aos relatos de opinião produzidos, adotei também o bilhete interativo e marginalia (RUIZ, 1998; BAZARIM, 2006), como proposta interventiva às inferências de nível discursivo e textual.

d. Sobre o diário de campo

Segundo Liberali (1999), o diário de campo é um instrumento e/ou ferramenta que serve para a reflexão crítica do/a pesquisador/a, além de servir também de registro dos principais acontecimentos durante a pesquisa. Conforme a autora supramencionada destaca, o gênero diário é um catalisador de “possibilidades para o desenvolvimento de processos reflexivos” (LIBERALI, 1999, p. 25). São esses processos reflexivos que possibilitam, segundo a autora, a auto-avaliação sobre a prática, seja esta investigativa ou de ensino e aprendizagem. Durante a minha atuação em sala de aula, elaborei três (3) diários de campo referentes as três oficinas afros acima mencionadas. Nesses diários, procurei destacar as minhas primeiras observações em relação ao espaço escolar, especificamente o de sala de aula. Destaquei também a maneira como os/as alunos/as interagiam entre eles/as e com a professora, os tipos de conteúdos que eram abordados por ela e como os/as alunos/as reagiam a eles e as possíveis interferências externas durante às aulas. Além de os diários produzidos

possibilitarem-me uma reflexão crítica sobre as nuances e tensões (afetivas, emocionais, discursivas) presentificadas na dinâmica do espaço escolar, ajudaram-me também na construção metodológica deste trabalho.

2.3 Afrovivências compartilhadas numa turma do ensino fundamental II

Nesta parte da subseção, trago uma contextualização sobre o momento de interação dialógica vivenciado entre os/as alunos/as. Como forma de explicitar tamanha dialogicidade, faço uso da terminologia afrovivências (MANDINGO, 2011; 2013) que, nas obras *Salvador Negro* (2011) e *Morte e vida virgulina* (2013), ambas do autor supramencionado, referem-se, segundo Pereira (2018), ao espírito de baianidade e as intempéries sociais e culturais de Salvador representadas pelos/as personagens que compõem essas duas tramas narrativas. Como já enfatizado na seção introdutória, afrovivenciar aqui é experienciar as histórias, as culturas, os saberes trazidos pelo/a outro/a, enredando-o/a a experienciar das nossas próprias narrativas, uma vez que é nas práticas discursivas, onde tais experiências tornam-se significativas e constitutivas para/do ser sujeito social.

Nesse sentido, é na interação verbal entre o “eu e o outro” (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), que aprendemos a ser e a significar no mundo. No espectro dessa interação discursiva atravessada pela palavra, apreendemos, bem como desconstruímos, discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2018) e seus sentidos tradicionais para a configuração de saberes outros, sejam estes educacionais, científicos, religiosos ou populares.

É por meio da palavra, pensando-a enquanto “ponte lançada entre mim e os outros”, conforme Bakhtin e Voloshínov destacam (2003, p. 115), que interagimos dialogicamente. Nesse aspecto, é a palavra que possibilita a interlocução, isto é, o diálogo, no qual tanto o ‘eu’ como o ‘outro’ não apenas interagirão entre si, mas se definirão enquanto sujeitos dialógicos (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003). Ainda assim, todo o ato dialógico tem um contexto, assim como um auditório (interlocutores/as) social determinado.

Logo, o nosso dizer (palavra) não é um ato de enunciação meramente aleatório e nem descontextualizado das relações sociais, culturais, ideológicas e dialógicas, mas sim determinado pelo contexto ou situação social imediata (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), uma vez que, segundo os teóricos supramencionados, “mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe” (2003, p. 117). Se até os gritos de uma criança são orientados, a nossa palavra, assim como as práticas discursivas que a tangem, também o serão. Assim como Bakhtin e Voloshínov (2003), penso a dialogicidade dentro de um espectro amplo de

interação, atravessado por várias formas de enunciar-se, não se restringindo apenas ao contato (diálogo) face a face, mas englobando, por sua vez, várias outras formas de interação. Uma dessas formas, por exemplo, é o texto escrito.

Diante disso, o espectro das afrovivências, enquanto produto das interações ideológicas, subjetivas, culturais, identitárias e dialógicas e dos saberes compartilhados num determinado contexto de significações, leva em consideração não somente o contato face a face em que elas ocorrem, mas também a palavra escrita, uma vez que

o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...] Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003, p. 126).

Sendo assim, há vários meios de expressão, em diversos gêneros e contextos situacionais. Mediante isso, durante o meu percurso em sala de aula, pude perceber o quanto os/as alunos/as compreendiam pouco as questões étnico-raciais, principalmente as que implicam racismo, etnia e raça. Durante as atividades propostas, os meninos e as meninas⁴⁶, na maioria das vezes, sentavam-se separados um dos outros.

Existia também a turma do “fundão”, expressão que costuma ser empregada, popularmente, para diferenciar alunos/as vistos/as como “barulhentos/as” ou “indisciplinados/as daqueles/as vistos/as como “comportados/as” às aulas. É importante enfatizar que, a primeira expressão, não é senão um desqualificador, que serve de etiqueta, precisando ser evitada, uma vez que pode fortalecer ainda mais o sentimento de autodesvalorização e exclusão desses/as alunos/as, fazendo-os/as agirem conforme a fama que recebem segundo o seu suposto “mau comportamento”, conforme pondera Franchi (2002). Logo, se não combatido, o discurso do “mal comportado” ou do “indisciplinado/a” (enquanto um dos discursos envolventes de escolarização) pode ser “transportado de uma turma a outra” (FRANCHI, 2002, p. 3), refletindo, inclusive, nas relações sociais extraclasse que esses sujeitos venham a construir futuramente.

Os/as alunos/as, participantes deste trabalho, que se sentavam nos fundos da sala, eram diferentes do falso ideário, ou seja, lugar de alunos/as barulhentos/as, uma vez que muitos/as

⁴⁶ Diante disso, deparei-me com uma turma de trinta e cinco (35) alunos/as, dezenove (19) meninos e dezesseis meninas (16).

deles/as eram calados/as, tranquilos/as, pouco ou nada participativos/as, postura que se contrastava dos/as alunos/as que se sentavam no meio e na parte frontal, lugares de maior agitação. Vemos aqui um paradoxo discursivo escolar em ruptura, pois quebra com a ilusão de que somente meninos sentam-se nos fundos, concebidos estes, segundo Franchi (2002), enquanto “alunos-problema” da escola. Como disse antes, aqui vemos o inverso, uma vez que os/as alunos/as do “fundão” eram constituídos mais por meninas do que por meninos. Além disso, a maioria deles/as apresentavam fenótipo racial⁴⁷ de uma pessoa negra, poucos eram brancos/as, sendo todos/as residentes da periferia.

Durante a aplicação das atividades, a professora e eu passávamos quase toda a aula tentando conter o barulho e as conversas paralelas entre os/as alunos/as, além de sempre estarem conectados/as ao celular. Em nenhum momento foram aplicadas punições em relação a isso, visto que punir “significaria ignorar as influências externas que levaram aquelas crianças a se manifestar como o fizeram” (FRANCHI, 2002, p. 6). Logo, tanto a professora quanto eu procuramos, dialogicamente, reduzir ao máximo o uso frequente do aparelho. Uma das alternativas tomadas foi a de negociar o uso apenas nos cinco (5) minutos finais das aulas, assim como durante o recreio, embora a grande maioria não tenha cumprido com o acordo. Sobre as conversas paralelas e demais posturas que os/as alunos/as assumem em contrário do que é prescrito pela escola, Azevedo e Tardelli asseveram que

mesmo cerceados pelas normas disciplinares em sala de aula, os educandos burlam as regras e mantêm um discurso paralelo ao do professor: trocam informações entre si, fazem piadinhas, comentam assuntos particulares, enfim, usam a língua segundo necessidades reais de comunicação (1997, p. 27).

Como podemos observar na citação acima, os/as alunos/as sempre buscam meios estratégicos para compartilharem informações outras entre si, além de se deslocarem para fora da sala de aula. Sobre isso, as saídas e pedidos constantes ao banheiro é uma das estratégias adotadas por eles/as, principalmente quando algum acontecimento externo à classe chama-lhes a atenção. Logo abaixo, faço uma listagem de alguns acontecimentos afrovinciados (vivenciados) entre os/as alunos/as e eu durante a realização do projeto afro.

2.3.1. O contato com a turma

⁴⁷ Refiro-me ao conjunto de características do tipo cor da pele, textura capilar, traços faciais que correspondem a constituição identitária negra.

No meu primeiro contato com os/as alunos/as, procurei apresentar o projeto afro, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁸ (TCLE). No primeiro momento, fui apresentado a eles/as pela professora: “pessoal, esse é o Nedson, ele vai trabalhar um projeto com vocês!”⁴⁹. Ela informou que eu estava ali para desenvolver uma atividade de leitura em paralelo com a sua disciplina, Língua Portuguesa. Logo, precisaria que todos/as colaborassem comigo, uma vez que o projeto afro poderia ser avaliativo, caso alguém precisasse desse recurso no final do ano letivo. Após a fala dela foi a minha vez de falar.

Apresentei-me dizendo o meu nome (o escrevi também no quadro branco), informei a minha instituição de ensino, no caso, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como a minha função, estudante e pesquisador (mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL). Durante esse momento, procurei não tomar nenhum registro escrito da turma para não intimidá-los/as e nem assustá-los/as, uma vez que era o nosso primeiro diálogo. Falei do meu propósito ali, expliquei sobre o que era o projeto afro e a maneira como ele seria realizado. Em seguida, expliquei sobre o TCLE, distribuí as cópias do documento, estabeleci o prazo de uma semana para (intervalo de uma aula a outra) a devolução do documento assinado por eles/as e pelos/as seus/suas responsáveis.

No dia da coleta do TCLE, todos/as alunos/as o entregaram-me em branco, informando que a proposta do projeto afro era “boa”, mas não estavam interessados/as. Perguntei o porquê, não quiseram explicitar. Sobre isso, a professora informou-me que eles/as não queriam participar porque “tinham medo de serem levados/as para um outro lugar”⁵⁰. Achei estranha essa justificativa, uma vez que em nenhum momento mencionei deslocamento espacial. Comecei a questioná-los/as, informando que todas as atividades seriam realizadas em sala de aula sem remoção de lugar.

Ainda assim, fui questionado por alguns/umas alunos/as sobre a minha suposta filiação religiosa, pois queriam saber se eu era do Candomblé e se trataria sobre isso. Respondi-lhes que não era pertencente do Candomblé, bem como a nenhuma outra matriz religiosa, sendo que o objetivo ali eram outros e não religiosos. Passado esse momento de esclarecimento, encaminhei aos alunos/as novas cópias do TCLE para que assinassem e levassem para seus/suas responsáveis também assinarem, após a coleta das assinaturas, iniciei o projeto afro.

Diante da justificativa apresentada pelos/as alunos/as, fiquei perguntando-me se esse outro lugar mencionado por eles/as não seria o medo de serem “doutrinados/as ou

⁴⁸ Documento emitido pelo Comitê de Ética antes da realização do trabalho.

⁴⁹ Trecho transcrito de uma das falas da professora.

⁵⁰ Trecho transcrito de uma das falas da professora, com base na fala dos/as alunos/as.

catequizados/as” por crenças ou saberes outros que viessem a fugir do meio religioso, muitas vezes, judaico-cristão e evangélico, do qual foram e são instruídos/as desde pequenos/as. Esses acontecimentos abrem para várias interpretações de sentidos possíveis, uma vez que o medo aqui (bem como os discursos envolventes que o atravessam) pode ser representado e/ou interpretado pela presença de uma outra alteridade, podendo ser esta compreendida ali como forasteira, alienígena numa terra vista antes como sagrada ainda não ‘profanada’ por valores, ideias outras (diferentes) trazidas por esse novo forasteiro que representa o sujeito ‘outro comum’ em oposição ao ‘sujeito-mesmo’ (TIBURI, 2015). Sendo assim,

Outro “comum” entra em cena na forma de um comum totalmente “outro”. O “comum” não é mais o mero senso da repetição da verdade estabelecida pelos donos do poder, mas na posição da contramão, da contraconsciência, a autopoisição por uma outra ideia, uma ideia que agrega alteridades em nome da mudança e não na conservação. Uma “outra” visão das coisas chega à luz (TIBURI, 2015, p. 165, grifos da autora).

O sujeito-mesmo seria aquele que se conforma com os fatos sociais e com os valores que lhes são passados ou, melhor dizendo, introjetados, sem questioná-los de forma crítica. É o tipo de sujeito que defende o discurso de que as coisas são como foram concebidas a partir de sua essência ou de sua naturalidade, respaldado ainda pelo seguinte discurso envolvente “as coisas sempre foram assim” (dito popular). Quando essa (nova) identidade entra em contato com outras diferentes ocorre uma colisão conflituosa entre ambas.

Foi o que aconteceu, por exemplo, entre um dos estudantes e eu durante quase todo o projeto afro. O aluno tentou em vários momentos atrapalhar o andamento das atividades. Muitas vezes ele tentava interromper a minha fala, fazendo ‘brincadeiras’ um tanto desnecessárias. Vendo que isso se repetia com frequência, o aluno foi questionado sobre suas atitudes, perguntamos se algo o incomodava. Após essa aproximação, ele mudou de postura.

Depois disso, o aluno tornou-se mais participativo, embora isso tenha acontecido perto do encerramento do projeto afro. Trouxe esse exemplo para elucidar o que estou chamando por sujeito-mesmo, representação da mesmice (TIBURI, 2015). A partir disso, vemos a colisão de duas forças contrárias que resistem bravamente. De um lado, o sujeito ‘outro comum’ (TIBURI, 2015), representado pela presença do pesquisador (no caso eu), de outro o sujeito-mesmo, representado pela presença do aluno, que tenta resistir ao novo trazido pelo sujeito ‘outro comum’. Não podemos dizer que a mudança repentina do aluno também ocorreu em relação aos seus valores ideológicos, mas observamos que houve uma mudança de atitude, tornando-o mais próximo não apenas de mim, mas das atividades. Nem sempre isso acontece com todos os sujeitos que se põem enquanto ‘sujeito-mesmo’.

2.3.2. Contexto das atividades

Antes de aplicar as atividades, procurei conversar com os/as alunos/as sobre racismo, etnia e raça. Em relação a primeira categoria, racismo, perguntei o que achavam sobre isso e se na escola acontecia práticas desse tipo: “Vocês acham que há racismo aqui na escola⁵¹?”, eles/as responderam-me: “sim, professor, há muito racismo aqui.”⁵² Sobre essa afirmação, a professora, em particular, informou-me que realmente existia, tinha até um aluno (da turma) que costumava ser chamado por “Zé pretinho”. Não problematizei essa expressão para não expor o aluno que se encontrava presente. Dando continuidade às reflexões, um aluno disse em voz alta que o racismo acontecia por conta da cor da pele, um outro foi na mesma direção que o primeiro. Procurei ir sistematizando as respostas no quadro branco.

Continuei a indagação sobre o racismo, mas a maioria dos/as alunos/as não se posicionaram mais. Sem posicionamentos, comecei a explanar sobre etnia e raça. Pedi para que falassem o que entendiam sobre elas. Num primeiro momento não obtive retorno somente olhares flutuantes, isto é, perdidos. Em seguida, um outro aluno respondeu que achava ser a etnia alguma coisa referente aos negros/as, só não sabia explicar muito bem sobre o que se tratava. Uma outra aluna disse ser algo referente às tradições das pessoas negras. Perguntei se mais alguém gostaria de complementar, mas ninguém se colocou.

Diante disso, fui explicando aos poucos os conceitos que implicavam tais terminologias mencionadas acima. Expliquei ser o racismo um tipo de violência contra grupos de pertença racial diferente do grupo tido como dominante (branco). Falei que aqui no Brasil, o racismo é mais incisivo contra as pessoas negras por conta da pele, bem como pelo conjunto fenotípico (textura capilar, traços faciais) que constituem essa identidade. Enquanto explicava isso, um dos alunos disse em voz alta: “apois, professor, aqui na escola tem muito!”⁵³.

Para não estender a discussão visto o horário, passei para as categorias: etnia e raça. Expliquei que elas não correspondem a mesma coisa, mas estão interligadas, visto que etnia é um conceito mais abrangente, o qual se refere aos falares, traços culturais, geográficos, identitários de determinados povos e suas civilizações; enquanto que a raça é um termo mais específico, referente ao fenótipo racial, isto é, corporal, constitutivo de cada etnia: africana, europeia, indígena etc. Sempre ao final de cada atividade pedia sugestões ou críticas em

⁵¹ Trecho transcrito de minha fala. Mesmo não tendo gravado as falas dos/as alunos/as, registrei na íntegra alguns discursos proferidos/as durante alguns momentos de interação.

⁵² Trecho transcrito das falas dos/as alunos/as.

⁵³ Trecho transcrito de uma das falas dos/as alunos/as.

relação as oficinas, mas quase nunca recebia retorno. A turma, que antes estava muito resistente ao projeto afro, foi soltando-se, deixando-se envolver pelas discussões realizadas.

Nesta seção, procurei fazer uma abordagem geral sobre a realização do projeto afro em sala de aula, caracterizando as dependências internas da instituição escolar, a recepção do referido projeto pela direção e demais funcionários/as, professora colaboradora e sujeitos participantes. Procurei também apresentar uma contextualização sobre a abordagem de pesquisa adotada para este estudo, no caso, a pesquisa de cunho etnográfico, caracterizando os principais instrumentos e etapas processuais que empreenderam não apenas a construção e coleta de dados, mas todo o trabalho de campo e analítico realizado. Além disso, destaquei as experiências, melhor dizendo, as afrovivências, compartilhadas entre os sujeitos.

3. LÍNGUA/LINGUAGEM E DISCURSO

Existem muitos tipos de cabelos, como: cabelo liso, cacheado, Black Power, dreadlocks e etc. Pessoas em todo o mundo escolhem esses estilos e vários outros. As pessoas escolhem esses estilos para se sentirem bem com elas mesmas. Mas, por que o racismo atinge os cabelos? Porque as pessoas não entendem que, mesmo a cor do cabelo não tem haver com a personalidade. Todos os cabelos são bonitos, independente de cor e jeito, porque não existe cabelo bom ou ruim, existem apenas cabelos (B. L. S. S, 2019)⁵⁴.

3.1. Língua/linguagem como processo de ação social no mundo

Nesta subseção, faço uma contextualização teórica sobre língua/linguagem baseando-me na perspectiva dialógica de Bakhtin e Voloshínov (2003). Arraigado a isso, trago uma breve discussão teórica acerca de um painel ou cartaz-painel fotografado em uma das mediações interna da instituição escolar.

O caráter dialógico e ideológico da língua/linguagem foram aspectos imprescindíveis para se repensar o signo, uma vez que ele reflete e refrata as tensões e relações sociais (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011). A partir disso, podemos enfatizar que não recebemos a língua/linguagem como algo pronto e acabado, esperando-nos apenas para ser reproduzida ou assimilável, mas a apreendemos à medida que vamos adentrando no fluxo discursivo da interação verbal. É, notadamente, esse mesmo fluxo responsável pela formação de nossa própria consciência. Sendo assim,

a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003, p. 109-110, grifos dos autores).

Foi através desse mesmo despertar que foi possível saltarmos de um estado puramente orgânico para o de sociabilidade constitutiva e enunciativo-discursiva (DORETTO & BELOTI, 2017). Assim, apreender uma determinada língua/linguagem requer mais do que comunicar, permite-nos, sobretudo, interagirmos dialogicamente para significar na/para a sociedade (RAJAGOPALAN, 2003). Essa interação implica posicionamento reflexivo no mundo, que não se dá à deriva de estratégias discursivas, textuais, sociais, políticas, culturais

⁵⁴ Dado de pesquisa.

e ideológicas, dimensões as quais viabilizam a voga e a legibilidade da interação entre o ‘eu e o outro’ (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003).

Na língua/linguagem, além de decodificarmos o signo, apreendemos também os sentidos, neles suturados, das coisas, dos fenômenos sociais, naturais, planetários, bem como a significar o mundo para nele transformar, intervir e definir o outro (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003). Não fazemos isso fora das práticas discursivas (significados) e interativas, visto serem elas reduto de onde o signo encontra sua concretude (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), uma vez que é por meio da interação dialógica (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011) que vivenciamos às realidades, operacionalizamos sentidos, no decorrer de nosso trajeto existencial. Existir, por ventura, é vivenciar às experiências reais que estão para além do ato que orchestra o primeiro sopro de vida.

Sendo assim, vivenciar é circunscreve-se historicamente nas ações discursivas. É perde-se e, ao mesmo tempo, encontrar-se no fluxo dos sentidos exalados pelos discursos interativamente construídos e reportados entre os sujeitos (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), estando sempre aberto/a ao amálgama das novas significações sociais e culturais instáveis. Portanto, vivenciar é como velejar em mar aberto sem uma rota fixa para ancorar, com possibilidades de desvios sempre quando preciso.

Com isso, não podemos esquecer que serve a língua/linguagem de reflexo (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003) das relações de poder e ideológicas (GERALDI, 2010; GENERRE, 2003; GUEDES, 2006; NASCIMENTO, 2019) construídas pelos sujeitos e suas instituições sociais. Se nela constituímos-nos socialmente, por meio dela, somos marcados/as, incluídos/as e excluídos/as de esferas de maior valia e notoriedade social. Isso acontece por ser a língua, segundo Gnerre *apud* Geraldi (2010), o arame farpado da sociedade. É farpado, conforme Geraldi (2010), porque serve de bloqueio simbólico a bens e recursos materiais e culturais.

Conforme Nascimento (2019) destaca, não é a língua/linguagem responsável pelas forças de exclusão social, mas é através dela onde tais forças são veiculadas. Logo, ela veicula as relações ideológicas movidas pelas instituições sociais. Tais instituições, na maioria das vezes, atuam como edificadores de paradigmas de exclusão cujo espectro é manter sempre polida a imutabilidade das coisas, dos fatos e fenômenos sociais circundantes. Isso acontece, porque tais instituições

Enxergam a diferença como “as tradições deles versus as nossas” – não de uma forma posicional, mas mutuamente excludente, autônoma e autossuficiente – e é, conseqüentemente, incapaz de compreender as estratégias dialógicas e as formas híbridas essenciais à estética diaspórica (HALL, 2009, p. 326).

Um exemplo disso é quando ouvimos discursos pela volta de sistemas ideológicos de repressão social contra as minorias. Em tais discursos estão sempre enfatizadas uma noção valorativa repressora em relação às diversidades. Amiúde, tratam-se esses mesmos discursos de um enaltecimento pelo espectro da homogeneização uniforme (étnico-racial, sexual etc) entre os sujeitos que já não mais se vigora na contemporaneidade. Isso implica dizer que

O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável - tal como são os nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e nossas redes de amizade, a posição que desfrutamos na sociedade mais ampla e a auto-estima e a autoconfiança que o acompanham (BAUMAN, 2007, p.16).

Para melhor ilustrar o que venho discorrendo acerca da relevância da língua/linguagem nas ações discursivas (oral ou escrita) que são operacionalizadas pelos sujeitos para significar, trago, abaixo, uma discussão baseada na ilustração em destaque, e como esta possibilita a interação, bem como a compreensão ativamente responsiva⁵⁵ (BAKHTIN, 2011) entre os/as interlocutores/as, possíveis leitores/as desse enunciado.

Figura 1 – Painel Escolar



Fonte: dados de pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

O recorte ilustrativo⁵⁶ acima trata do gênero discursivo painel ou cartaz-painel. O painel é um tipo de gênero recorrente em atividades ou eventos escolares, cujo foco é comunicar, interpelar, chamar atenção, “afirmar uma identidade coletiva, informar, seduzir, persuadir, convencer, reunir, vender uma ideia ou um produto” (SANTOS & GOMES, 2017, p. 7) de relevante implicação aos interlocutores/as. Assim, o gênero supramencionado é um recurso que serve de instrumento pedagógico e ao mesmo tempo ideológico (MATOS &

⁵⁵ Conforme Bakhtin (2011), a compreensão ativamente responsiva corresponde a resposta para o que está sendo dito. Mais adiante, desenvolverei melhor essa noção.

⁵⁶ A imagem foi fotografada nos arredores internos da entrada da instituição escolar, no mês de celebração da *Consciência Negra*, que acontece em novembro.

FRASSINETTI, 2006; SANTOS & GOMES, 2017), englobando diferentes públicos da comunidade escolar e até mesmo externos a ela. Sobre isso, podemos destacar que

Datas comemorativas, como essa (Páscoa, Dia dos Pais, Natal, etc.), propiciam a produção de determinados gêneros na escola os quais – mesmo podendo ser avaliados – costumam ter uma função diferente da escolar tradicional e contar com a participação de outros interlocutores, além do professor (BAZARIM, 2006, p. 95).

O gênero painel tem características análogas ao gênero cartaz (por isso cartaz-painel), ambos apresentam linguagem verbal e não verbal, sequências tipológicas mistas (descritiva, expositiva, explicativa, informativa), síntese temática (MATOS & FRASSINETTI, 2006; ESVAEL & ALVES, 2014), como evidenciado na figura acima. Porém, o painel é um tipo de gênero bem mais amplo e sistematizado em relação ao cartaz. Para Esvael e Alves,

O gênero painel tem elementos regulares e menos flexíveis, mas também singulares que se caracterizam em especificidades de cada enunciação. [...] O gênero painel é, pois, constituído com suas especificidades e valores representados. Essas características compõem a historicidade desse gênero, vinculando-o à escrita, como prática social (2014, p. 5).

Diante disso, a figura em tela trata-se de uma ação discursiva responsiva, cujo propósito comunicativo (ANTUNES, 2010) é conscientizar/informar acerca da temática étnico-racial, mobilizando os/as interlocutores/as para os possíveis efeitos de sentidos desencadeados na ação discursiva, bem como para a aproximação dos sistemas de referências (GERALDI, 1997) construídos pelos enunciados verbais e não-verbais. Chega-se a essa conclusão devido o tipo de painel afixado e de sua finalidade. Sendo assim, cartazes ou painéis dessa natureza

podem afixar apenas num determinado momento, porque só nesse momento são pertinentes, dado que têm como referente um determinado período de tempo; por exemplo, um cartaz sobre um evento próximo ou uma estação do ano (MATOS & FRASSINETTI, 2006, p. 95).

Nesse caso, podemos observar que o painel em questão teve um espaço e um tempo definido em relação ao tipo de ação discursiva projetada, isto é, correspondendo a uma data específica de celebração: Consciência Negra, que acontece anualmente no mês de novembro. Contudo, atividades como essa precisam estar sempre presentificadas no espaço escolar, pelo fato de práticas racistas pairarem sobre esse cotidiano. Ainda assim, tais atividades precisam trazer painéis com propostas de conscientização antirracistas “que podem permanecer afixados durante todo o ano letivo” (MATOS & FRASSINETTI, 2006, p. 95).

O uso da maiúscula no painel pode ser um subterfúgio gráfico para despertar a atenção dos/as interlocutores/as, seja para a relevância temática (ANTUNES, 2010) ou para

uma maior visibilidade dos enunciados elencados. Estratégias como essas são muito recorrentes, por exemplo, em redes sociais (virtuais). Para ativação dos sentidos, as estratégias discursivo-linguísticas observáveis (enunciados verbais e não-verbais, acorde cromático) são recursos comuns em relação ao tipo de gênero discursivo proposto: painel.

Segundo Bazarim, os recursos acima referidos são modalizadores que trazem “sentimentos e atitudes do locutor em relação ao seu discurso” (2006, p. 66). Logo, todos eles são estratégias que ajudam a manter dinâmica a interação entre discurso (escrito) e interlocutor/a, uma vez que “referem-se a conhecimento dos elementos lingüísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc), esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido” (KOCH & ELIAS 2012, p. 24)⁵⁷.

Tais estratégias acionam, inclusive, os sistemas de referências (GERALDI, 1997) veiculados no dizer. Os recursos discursivo-linguísticos empregados no painel ativam, ainda, conhecimentos seculares já localizados no mundo. Todavia, tais conhecimentos são captados no painel, por exemplo, pelas expressões: “consciência negra”, “viver com igualdade e saber respeitar a diferença”, precedidas com os dizeres apregoados nas imagens: (à esquerda do painel) “racismo é crime”, (logo abaixo da imagem central e à direita) “respeito não tem cor tem consciência”, (na imagem à direita mais acima e no canto) “consciência negra”, sendo estas expressões historicamente tipificadas de um discurso didático de vertente antirracista.

As construções terminológicas precedidas pela expressão inglesa *stop* (parar) no português brasileiro (nas pequenas imagens manuais), dentre as quais: *stop* discriminação, *stop* intolerância, *stop* humilhação, *stop* injustiça, *stop* desigualdade, *stop* vergonha, *stop* desrespeito, *stop* violência e *stop* preconceito, sintetizam, assim como denunciam, a existência de discriminação e preconceito racial ainda presentes na sociedade. Logo, o termo *stop* (parar) pode sinalizar também o clamor pelo final de tais práticas racistas.

As expressões acima referidas ativam, por sua vez, o conhecimento enciclopédico dos sujeitos (interlocutores/as), do mesmo modo como ativam as condições de produção sócio-históricas (NOGUEIRA, 2017) pelas quais esse real discursivo encontra-se inscrito (historicizado) na língua/linguagem: precisamente, na historiografia colonial racista, pela qual os/as negros/as foram e ainda continuam sendo marginalizados/as.

Nesse caso, poderíamos inferir ainda que tanto as sequências terminológicas, bem como as frases supracitadas, além de ser um chamamento e uma ação responsiva interventiva

⁵⁷ Emprego tais autoras, cujo campo epistemológico difere do qual estou situado, devido a relevância e aproximação de suas ideias para às reflexões tecidas aqui.

para o que está sendo dito no painel, é uma estratégia discursiva de fazer o/a interlocutor/a viajar no tempo pelos sentidos (NASCIMENTO & SANTOS, 2010; MELO & MOITA LOPES, 2015). Essa viagem via palavra, melhor, via discurso, remete o/a interlocutor/a tanto ao contexto colonial quanto para as atuais situações racistas assentes no cotidiano. Tais sentidos são um estímulo ao interlocutor/a responder a essa ação discursiva de forma responsiva ativa (BAKHTIN, 2011), conscientizando-se para conscientizar outros sujeitos.

A expressão (abaixo da imagem) “Viver com igualdade é saber respeitar as diferenças”, remete ao discurso jurídico constitucional (1988) regente do princípio e defesa da igualdade⁵⁸ social entre todos os sujeitos. Porém, tamanho princípio jurídico (enquanto documento institucional), apenas rege, mas não garante a igualdade de forma equânime, uma vez que ainda é possível observar em muitos setores sociais (midiáticos, políticos, empresarial) certa discrepância no tocante a ocupação de espaços e privilégios sociais entre as diferentes classes étnico-raciais (SANT’ANNA VAZ, 2018).

Outrossim, é o fato de a expressão acima elencar um paradoxo discursivo pelos termos igualdade e diferença. Se, por um lado, a expressão “respeito as diferenças” engendra um discurso respaldado pelo direito e defesa a diversidade (supostamente) étnica, com a expressão “viver com igualdade” pode dar-se a entender a reprodução de um discurso que prima pela homogeneização social. É nesse entrecruzamento discursivo postulado, onde se concentra o mote paradoxal, pois tal ruído de sentido (MATOS & FRASSINETTI, 2006) é ocasionado pelo fato de discursos seculares sempre justificarem uma supremacia identitária (seja ela de gênero, étnico-racial, linguística) como algo unilateral entre todos os sujeitos.

Contudo, a ambiguidade do termo igualdade traduz-se pela falta de seu complemento referencial (étnico-racial), fazendo-nos escorregar discursivamente por vários outros sentidos submersos ao pano de fundo do enunciado. Isso acontece porque

Com a evolução humana (a depender do próprio valor semântico que a palavra *evolução* pode levar) as palavras também evoluem. Evoluem porque o homem passa a pronunciá-las de forma diferente, a usá-las num novo contexto de linguagem e estabelecer para elas novos significados (NASCIMENTO; SANTOS, 2010, grifo dos autores).

⁵⁸ Igualdade, aqui, confere a um princípio de direito, o qual delega o mesmo tratamento para todas as pessoas de um grupo social; equidade confere as mesmas oportunidades que todos devem ter, baseada no reconhecimento das desigualdades existentes entre todos os sujeitos. Para maiores informações, consultar: <https://www.politize.com.br/igualdade-equidade-e-justica-social/>.

Ainda assim, segundo Geraldi (2010), não somos iguais nem perante as instituições jurídicas nem perante a sociedade em geral. No seio social não somos lidos/as da mesma forma e nem percebidos/as do mesmo modo. As diferenças que são, muitas vezes, marcadas no corpo, como é o caso da cor da pele (negra), continuam sendo fator suficiente de omissão e benesses sociais, quando não de papéis de maior prestígio social (MOREIRA, 2017; SANT'ANNA VAZ, 2018). Contudo, não estou criticando a igualdade enquanto promoção de uma equidade racial (em sentido político) entre todas as classes étnicas, mas observando, justamente, a falta desse referencial no dizer do painel.

No caso, o enunciado apregoado acima poderia ser “Viver com diferença é fazer valer os direitos de todos/as na sociedade” ou, “viver é saber respeitar as diferenças étnico-raciais, sejam elas quais forem, entre todos/as na sociedade”, ou ainda, “Viver com igualdade racial é saber respeitar as diferenças”. Pelo contexto discursivo do painel, subtemos que a expressão é recorrente a igualdade étnico-racial não referida. Igualdade essa nunca vivenciada de forma equânime na sociedade. Diferentemente do mito do Paraíso Racial, o qual apregoava ser o Brasil uma democracia racial e amistosa, conforme retratada na obra *Casa-Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (1933), sob a qual todas as classes étnico-raciais conviviam na mais tenaz harmonia (TELLES, 2012), Nascimento destaca que

não podemos esquecer que os sujeitos não são todos iguais. Por exemplo, a divisão social do trabalho, que determina quais são os papéis dos trabalhadores, nunca funcionou de maneira igual entre trabalhadores brancos europeus e trabalhadores não brancos das Américas, da Ásia e da África (2019, p. 20).

Contudo, não estou afirmando a intenção dos/as autores/as do painel, mas analisando os indícios discursivo-linguísticos mediante a ação discursiva responsiva e seus efeitos de sentidos enunciados. Trata-se, sobretudo, de análise de sentidos outros para além do que o enunciado está significando ou pretendendo significar. Por mais que se espere que os discursos vislumbrem ou possam vislumbrar por um determinado efeito de sentido (KOCK & ELIAS, 2012), a forma de dizer, quando não ilocucionária o suficiente (e geralmente não o é), faz incorrer a desvios outros de sentidos no enunciado.

A imagem central no painel, retratando a mão negra entrelaçada na branca, pode remeter a união (força) (PIZA & ROSEMBERG, 1998-1999) que deve existir entre os grupos étnico-raciais: negros/as e não-negros/as, como pode esmiuçar as tensões ideológicas e sócio-históricas que acirram as fronteiras identitárias sob as quais essas duas constituições étnico-raciais foram postas. Esse sentido pode ser evidenciado, por exemplo, pelo jogo cromático

escolhido (preto sombreado com branco), os quais representam, na sociedade, tonalidades cromáticas de pele com valores e *status* sociais diferentes.

A ação discursiva responsiva do painel elucidada, ainda, a relevância e sensibilidade da instituição escolar sede com as questões étnico-raciais e com o dia vinte (20) de novembro, data emblemática da luta de Palmares. Sendo assim, a instituição realiza uma atividade de efeito cultural, mas também social, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER), bem como pela lei federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, ambas, provendo que

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

Os/as gestores/as da instituição escolar e a professora (colaboradora da pesquisa) informaram que no dia da Consciência Negra é comum ocorrerem momentos de celebração e reflexão sobre a luta e a liberdade negra. Nesses momentos são realizadas palestras, exposições, danças artísticas, entre outras atrações fomentadas pela instituição quanto pela comunidade estudantil. Do ponto de vista institucional, tais medidas serão sempre de suma relevância para o contexto educacional de ensino e aprendizagem, pois demonstra o quanto a instituição referida está comprometida pedagogicamente e politicamente com as questões étnico-raciais, mas é importante reforçar que tais questões precisam ser contínuas no currículo escolar, assim como nas práticas metodológicas desenvolvidas pelos/as professores/as.

Portanto, a discussão acerca do painel evidencia que nenhuma ação discursiva responsiva é passiva e nem descontextualizada das condições de produções históricas, ideológicas e culturais atravessadas pela língua/linguagem. Tais condições são suturadas através dos enunciados, conforme os propósitos comunicativos (ANTUNES, 2010) e os tipos de gêneros discursivos selecionados para a sua materialidade. Logo, todo ato de compreensão é ativamente responsivo, porque implica “uma atitude *responsiva ativa*” (BAKHTIN, 2011, p. 290, grifo do autor) diante do/a/para e com o/a outro/a.

3.2. Discurso como constituinte e constitutivo dos sentidos sociais

Trago, aqui, uma abordagem mais teórica sobre o discurso, articulando-o aos pressupostos de Bakhtin e Voloshínov (2003).

Diante disso, o discurso é como a foz de uma nascente fluvial cujo percurso não segue um curso linear, pois em seu trajeto podem aparecer diversos obstáculos (sentidos) inesperados que o fará desviar para outras rotas possíveis (interpretações). A partir disso é notório recapitular que os discursos são construtos sociais⁵⁹ flexíveis às formas de significação e interpretabilidade (BAKHTIN, 2011), sendo que nada pode ser interpretado aleatoriamente ou descontextualizado, como já dito, das reais condições de produção sócio-históricas refletidas na língua/linguagem (NOGUEIRA, 2017; GERALDI, 2010).

Sendo assim, o discurso torna tangível a apreensão de certos dizeres já contidos no mundo, podendo ser produzidos muitos outros. Visto isso, os signos que utilizamos para significar podem ser caracterizados como artefatos históricos⁶⁰ movidos e moventes secularmente. Movidos porque historicizados temporalmente e espacialmente através das relações dialógicas (BAKHTIN & VOLOSHINÓV, 2003). Tais artefatos, a cada impacto sócio-cultural, são responsáveis pelas construções e reformulações de sentidos dos sistemas de referências (GERALDI, 1997) sob o qual canalizamos a realidade para, assim, enunciá-la.

Apesar de certos dizeres já estarem secularmente localizados no mundo, eles nunca são proferidos do mesmo modo. São reformulados de acordo com os propósitos ensejados na ação discursiva responsiva para aquele dado evento social. Com isso, os sentidos são reformulados, porque ressignificam à medida que canalizam sistemas ideológicos de maior e menor valia na sociedade. É certo que, no caso das velhas ideologias sociais (como, por exemplo, o racismo), elas geralmente continuam as mesmas, mas, a cada virada secular, aparecem com outras roupagens, com outros sentidos e estratégias para manter viva sua chama alienante quando não excludente (FABRÍCIO, 2006; BIROLI, 2008).

Sendo a língua/linguagem heterogênea, tornam-se os discursos também heterogêneos (BORGE; BIAR; GIORGI, 2012), independentemente da dimensão que estiverem circulando: política, midiática, escolar, informal. Logo, o nosso falar, melhor dizendo, nossa forma de enunciar (dizer), está sempre orientada a um determinado propósito discursivo e sua responsividade ativa (BAKHTIN, 2011). Com isso,

⁵⁹ Adoto o termo das reflexões de Moita Lopes (2006).

⁶⁰ Adoto tamanha terminologia dos pressupostos de Marcuschi (2008).

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prece de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2011, p. 290, grifo do autor).

Não produzimos sentidos alheios, pois, tudo tem sua pretensão dizível e até mesmo indizível (GERALDI, 2010; BIROLI, 2008), nem sempre percebida ou recuperada pelo/a interlocutor/a. É o contexto social e situacional que cria e nutre as condições de produção sócio-históricas e culturais (NOGUEIRA, 2017) pelas quais seremos orientados/as em nossos espaços sociais e discursivos. É a partir do contexto que nossa memória cognitiva, linguística, cultural e ideológica vai sendo construída, incorporando, concomitantemente, tantas outras memórias sociais e também culturais. Nesse caso

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. [...] Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (KOCH & ELIAS, 2012, p. 63).

Segundo Fiorin⁶¹ (2009), cada sujeito produz sentidos de acordo com a sua constituição discursiva (meio social). Pois, quando fazemos julgamentos de valor sobre A e B, o fazemos não por má fé (HALL, 2009), mas, sobretudo, por uma questão discursiva. Não dizemos as palavras de hoje na intensidade que a dissemos ontem. Isso porque, nosso dizer só gera sentidos conforme o tipo de situação social vivenciada. Essa enunciação já é, por excelência, dialógica (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), pois implica responsividade e deve implicar também responsabilidade sobre o que está sendo dito (SOUTO MAIOR, 2018; SOUTO MAIOR & LUZ, 2019; RAJAGOPALAN, 2003; FABRÍCIO, 2006).

Com base nisso, os termos constituinte e constitutivo enfatizados por Geraldi (2010) e adotados aqui têm pesos semânticos diferentes. Conforme Geraldi (2010), por constituinte compreende-se o transitar continuum de sentidos os quais estamos sempre expostos/as socialmente e culturalmente. Por constitutivo entendem-se os sentidos já constituídos, veiculáveis por outros sujeitos anteriores a nossa existência. É através dos sentidos constitutivos que passamos a ser determinados/as logo que ascendemos ao mundo.

A partir de Geraldi (2010) e Bakhtin (2011)⁶², podemos empreender que não somos uma tábua rasa e nem uma folha de papel em branco a ser preenchida, visto que anterior a nós

⁶¹ O emprego aqui devido a relevância e aproximação de suas ideias, tendo conhecimento de sua epistemologia.

⁶² Sobre isso, Bakhtin enfatiza que “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.) (2011, p. 300).

presidiu uma história e toda uma memória cultural e ideológica. É por essa história que passamos a ser narrados/as na sociedade (BIROLI, 2008). Sendo assim, não há acaso ou inocência na língua/linguagem (GERALDI, 1997), acreditar nisso é jogar o conhecimento à própria sorte. Além disso, não há acaso e nem inocência por ser os fenômenos sociais artefatos historicizados pelas relações intersubjetivas construídas entre os sujeitos e não meros produtos da predestinação humana (GERALDI, 2010; BIROLI, 2008).

Quando nascemos já existe um repertório de princípios valorativos sócio-históricos esperando-nos. Esses valores, até certa parte, são mantidos em nossa bagagem cultural. Digo, até certa parte, porque, ao longo de nosso trajeto vital, eles podem ser retroalimentados (SOUTO MAIOR & LUZ, 2019) por outros que venham surgir. Tais valores, conforme destaca Barbosa (1987), fomentam as crenças geradas no núcleo familiar, religioso, escolar, midiático, enquanto fatos memoráveis, pois lapidam nossa concepção de mundo. Entretanto, eles não são restritos, uma vez que, por meio deles, determinamos outros sujeitos.

Logo, tornam-se esses valores em fatos constituídos, porque determinados e apresentados como “naturalizados”. São os núcleos acima referidos que funcionam como instituições ou agências provedoras de ideologias sociais. Porém, nenhum valor ideológico é, de fato, um fator imutável, visto que colidirá com outros valores ideológicos contra-hegemônicos (MUNANGA, 2003; ALMEIDA, 2019). Sendo assim, as ideologias geradas como portadoras de “verdades” (GARCIA-ROSA, 1998) modulam, assim como constituem, nossas práticas discursivas e sociais.

3.2.1. Os Discursos Envolventes Étnico-Raciais

Nesta subseção, faço uma reflexão teórica acerca da perspectiva de Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; 2018).

A perspectiva de discursos envolventes cunhada por Souto Maior (2009; 2018) é tributária dos estudos dialógicos da língua/linguagem (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), uma vez que tais discursos são “constitutivos dos acontecimentos sociais e das relações dialógicas” (SOUTO MAIOR, 2018, p. 136) que os engendram. Podemos compreender os discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2018) enquanto construção fantasmagórica de sentidos que dão a falsa impressão de “verdades” (SOUTO MAIOR & LIMA, 2012; SOUTO MAIOR & MOREIRA JÚNIOR, 2020). Logo, tais “verdades” constroem a compreensão ideológica que fazemos acerca da realidade, bem como dos fatos sociais.

Na Grécia antiga, por exemplo, filósofos como Parmênedes, Heráclito e Platão, citando os principais, procuraram buscar, distintivamente, a real essência da verdade (*alétheia*) e o que ela representava naquela época (GARCIA-ROZA, 1998). A tal essência tão conclamada entre os filósofos acima não foi, de fato, alcançada, visto que não existe uma essência pura sob a qual os fatos sociais estejam todos subjugados. Vemos, assim, que desde a Grécia antiga a verdade sempre foi um condutor de especulação e curiosidade.

Mas, o que é a verdade, então? Como ela se apresenta diante do sujeito e do real? Interrogações como essas levaram antigos filósofos percorrerem os interstícios do mais íngreme conhecimento teórico na ânsia pela decifração de tamanho paradigma indecifrável, pois, os filósofos supramencionados mostraram-nos que a verdade não é senão uma fenda interminável pela busca para a reflexão da realidade. Sendo assim, não há verdades absolutas.

Respondendo às interrogações acima, podemos empreender que não há verdade dada ou naturalizada, visto ser ela senão um modo de abertura para o conhecimento e sua explicabilidade. Logo, a verdade é um espectro que se constrói a partir do ponto de vista e da necessidade de o sujeito se implicar cada vez mais nesse real (GARCIA-ROZA, 1998), de se conhecer, podendo desconstruir outras verdades a ele instituídas. Isso nos remete dizer que a verdade não é única e nem translúcida, mas sim relativa, chegando a ser opaca. Ela se aflora, sobretudo, por meio dos discursos fecundados pelos sujeitos (GARCIA-ROZA, 1998).

Vivemos em uma esfera mundial na qual somos afetados/as por diversos tipos de ideologias. Muitas dessas ideologias tentam cristalizar (naturalizar) certos tipos de concepções, fazendo-as transparecer como “verdades” irrevogáveis. As ideologias correspondem a conjuntos específicos de crenças difundidas a partir do contexto social (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), assim como do contexto científico, circunscrevendo determinados sistemas culturais valorativos.

Visto isso, os valores ideológicos, por sua vez, são propalados como dispositivos de significação referencial universal, sendo que, fora destes, há outros valores mais específicos. Esses mais específicos, como, por exemplo, o fomentado pela família, absorve os tipos de valoração (verdades) estancada pelos discursos universais dominantes, pois, servem estes de discursos envolventes para os primeiros (família, por exemplo) se enquadrarem.

Sendo assim, os valores ideológicos universais configuram em sua tessitura, conforme Gonçalves (1987) postula, certas noções prescritivas (pré-concebidas no imaginário social) pelas quais as instituições sociais (Estado, Igreja, Escola, Mídia) veiculam as suas respectivas

comunidades como *status* e *modus operandi* comportamental e identitário de ser sujeito.

Dessa forma,

é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam *sujeitos*, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (ALMEIDA, 2019, p. 26, grifo do autor).

Esse *status*, que não é senão uma construção discursiva social (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2009), determina noções de gênero, de sexualidade, étnico-racial baseadas em falsos discursos naturalistas instituídos por uma ciência positivista (MUNANGA, 2003). Assim, os sentidos para ser sujeito são configurados para erigirem papéis sociais estanques aos sujeitos, enaltecendo determinadas identidades, atitudes e rechaçando outras que são vistas como atípicas ou contrastantes do tipo de padrão dominante visto como normatizado. Dentro desse emaranhado discursivo de noções e sentidos cristalizados, cristalizados porque já dispersos no mundo, operacionalizam-se redes de saberes (étnico-raciais, de sexualidade, gênero) estigmatizados com práticas discursivas tradicionais e retrógradas, tendo como objeto de sua significação e formalização, o que aqui se intitula por discursos envolventes. Assim,

Chamamos por Discursos Envolventes os dizeres que são construídos em contextos específicos e soam como regras ou verdades instituídas, as quais muitas vezes perderam sua justificativa inicial de existência e trazem conceitos preconcebidos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação e/ou exploração num contexto mercadológico perverso (SOUTO MAIOR, 2018, p.136).

Esses discursos são históricos, porque viajam no tempo (NASCIMENTO & SANTOS, 200; MELO & MOITA LOPES, 2013) através da palavra, servindo de combustível, muitas vezes, a sistemas de opressão social, conforme evidenciado por Souto Maior (2018; 2020). Tais discursos funcionam como vetores para a disseminação de juízos de valores apresentados como aspectos imutáveis. É através deles que se categorizam o que se acredita por certo ou errado na sociedade, definindo-se sujeitos, espaços, coisas, fenômenos e identidades. No entanto, esses discursos podem ser desnaturalizados por outros que funcionem como catalisadores discursivos contra-hegemônicos (MUNANGA, 2003; SOUTO MAIOR, 2018).

Para ilustrar o que estou denominando por discursos envolventes étnico-raciais, trago uma breve exemplificação de um vídeo⁶³ socializado nas redes sociais (virtuais) no mês

⁶³ Disponível em: <https://youtu.be/C2szquntLLs>

atribuído à Consciência Negra (novembro). Há outros exemplos distintos (televisivos e propagandísticos), mas escolhi esse por estar coerente com o tema em tela proposto.

O referido vídeo trata-se de uma campanha informativa e educativa acerca de um móvel de cabeceira de cama amplamente conhecido por criado-mudo. Os/as jovens que aparecem no vídeo estão sentados/as ao lado da peça referida lendo um folheto com informações a respeito de sua origem histórica.

Segundo a história, que é narrada pelos/as jovens, durante a época colonial, os/as africanos/as, covardemente escravizados/as aqui no Brasil, eram chamados/as de criados/os e obrigados/as a permanecerem imóveis e mudos/as nos aposentos de seus/suas senhores/sinhás com água, lençol e roupas à disposição. Quando os/as criados/as falavam sem permissão tinham sua língua decepada, entre outras punições severamente aplicadas. Com o passar do tempo, os/as criados/as, que desempenhavam a função de objetos imóveis na casa-grande, foram substituídos/as pelo então móvel criado-mudo. Daí o nome.

Com base nisso, o vídeo tem como propósito conscientizar os/as interlocutores/as a substituírem o termo criado-mudo pelo de móvel de cabeceira, devido o fato de o primeiro reproduzir, além de enaltecer, estereótipos racistas. As leituras aferidas pelos/as jovens alternam-se, mutuamente, entre suas opiniões. Ou seja, à medida que eles/as leem, opinam também sobre o fato. Contudo, uma dessas falas chama a atenção pelas implicações discursivas ou, melhor dizendo, discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; 2018) nela respaldados. Vejamos a seguir um dos fragmentos do enunciado (oral) em questão.

Ao final do vídeo uma das jovens faz a seguinte menção, reportando-se ao objeto da discussão, “já não cabe mais, e criado-mudo nunca mais”. Evidentemente, tal enunciado parece, a olho nu, “inocente”, desprezioso de possíveis sentidos que venham comprometer ao disposto em sua superfície linguística, não que quem o proferiu não tivesse, de fato, essa “pretensão”: expressar um comentário sem grandes impactos (ruídos) de interpretabilidade a uma dada situação social.

Mas, como na língua/linguagem nada é porque é e nem desprovido de suas condições de produções sócio-históricas (NOGUEIRA, 2017), uma vez que “[...] uma enunciação pode ter marcas que indicam as relações do enunciado com as suas condições de produção” (SANTOS, 2004, p. 33), a implicação configurada pela expressão “já não cabe mais”, leva a entender que antes cabia, isto é, podia, talvez devido ao tempo (colonial) e ao contexto pelo qual dada expressão circulava, e hoje já não cabe mais; onde, na verdade, nunca sequer deveria ter cabido em época histórica nenhuma.

Sendo assim, o “já não cabe mais” traz implícito, por meio do marcador textual **mais**, o antes cabia, este é o não dito aí implicado. Aquilo que não foi dito, mas a língua/linguagem, precisamente o discurso, tratou de recuperá-lo, de revelá-lo (despi-lo). Isso acontece porque “somos conduzidos ao sentido [...] como aquilo que aparece, que se estende diante de nós e que ao mesmo tempo se recolhe” (GARCIA-ROZA, 1998, p. 44).

Posto isso, percebemos que a enunciadora veste-se de língua/linguagem para expor sua ideia sobre dado fato memorável, mas, a mesma língua/linguagem que a veste a despe discursivamente, revelando seu (não) pretensão posicionamento contraditório e os possíveis discursos racistas inconscientemente produzidos (ALMEIDA, 2019; BIROLI, 2002; GARCIA-ROZA, 1998). Pois, há aqui a reprodução de uma ideia pela qual se está combatendo, uma vez que, conforme Bakhtin destaca,

O outro indivíduo está fora e diante de mim não só externa, mas também internamente. [...] Todos os vivenciamentos interiores do outro indivíduo – sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações e, finalmente, seu propósito semântico, ainda que nada disso se manifeste em nada exterior, se enuncie, se reflita em seu rosto, na expressão do seu olhar, mas seja apenas adivinhado, captado por mim (do contexto da vida) – são por mim encontrados *fora de* meu próprio mundo interior (mesmo que de certo modo eu experimente esses vivenciamentos, axiologicamente eles não me dizem respeito, não me são impostos como meus), fora de meu *eu-para-mim*; eles são *para mim na existência*, são momentos da existência axiológica do outro (2011, p. 93, grifo do autor).

Diante disso, nem sempre o sujeito tem controle ou consciência sobre os (não) ditos proferidos e as imbricações ideológicas ostentadas por eles (SOBRINHO, 2019)⁶⁴. Segundo Santos (2004), além dos discursos verbais, os não ditos podem ser percebidos no discurso cinésico (gestual), visual, imagético, entre outras manifestações que há língua/linguagem.

Conforme evidenciado na exemplificação acima, podemos verificar o quanto ainda há de estigmas e discursos racistas sendo reproduzidos, na maioria das vezes, inconscientemente pelos sujeitos. Esses discursos encontram respaldo em antigas visões científicas naturalistas (ALMEIDA, 2019; MUNANGA, 2003) que empregaram as categorias étnico-raciais estereótipos valorativos divergentes. É esses tipos de discursos e os efeitos de sentidos, muitas vezes, velados por esses estereótipos fabricados socialmente e cientificamente, que estou denominando por discursos envolventes étnico-raciais. Sendo assim, esses discursos

Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana.

⁶⁴ Paráfrase reportada de um dos momentos da aula da disciplina Análise de discurso, ministrada pelo Prof. Dr. Helson Sobrinho no PPGLL/FALE/UFAL.

Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (MUNANGA, 2003, p. 5).

Inicialmente, na literatura especializada, o conceito de raça e etnia apresentam sentidos diferentes. *A priori*, tomamos por etnia uma palavra cujo significado é muito mais amplo, correspondendo a “indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum [...]; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2003, p. 12). Diferentemente de etnia, o termo raça, primeiramente utilizado na botânica e na zoologia, tinha como efeito a classificação animal e vegetal (MUNANGA, 2003). É a partir do século XVIII, denominado por Era das Luzes, isto é, da descentralização do saber teológico pelo científico, que a raça começa a ser deslocada e empregada para a classificação humana.

É a partir do século XIX que a raça passa a ser concebida como epíteto biológico. Nesse caso, tínhamos o conceito de raça atribuído ao fenótipo racial (textura capilar, traços faciais, cor da pele) como determinante dos grupos raciais constituídos. Com base nos traços fenotípicos, os seres humanos foram sendo enquadrados em distintos grupos raciais. A cada grupo racializado (africanos, asiáticos, europeus etc) foi atribuída uma escala valorativa, gerando, assim, uma hierarquia assimétrica entre tais grupos (MUNANGA, 2003; ALMEIDA, 2019), especificamente entre europeus e africanos.

Conforme Silva (2017), os discursos e as estratificações raciais elencadas pela ciência naturalista (positivista) predominante à época não apenas classificou as raças em superiores e inferiores, mas serviu de alicerce para a escravidão colonial. A partir disso, os/as negros, enquanto grupo étnico considerado como inferior, tiveram sua constituição identitária, assim como sua gênese histórica, solapada, mutilada quando não marginalizada, em relação ao grupo racial definido como superior, o europeu. Sendo assim,

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (MUNANGA, 2003).

Do século XX adiante, a raça passou a ser vislumbrada como dispositivo inoperante, ineficiente para os discursos racistas até então envolventes. O conceito de raça passa, então, a ser apreendido como uma construção social tanto quanto discursiva e até mesmo política

(MUNANGA, 2003; HALL, 2009). Isso implica dizer que é o contexto cultural e social que interpela o sujeito enquanto ser negro/a, branco/a, índio/a, amarelo/a, baseando-se em conceitos raciais, muitas vezes, ficcionais quando não genéricos. Dessa forma, o/a negro/a tem sua negritude enunciada, primeiramente, pelo/a outro/a, *grosso modo*, pela sociedade (HALL, 2009; SILVA, 2017). O problema disso está na forma como esse ser negro/a é percebido/a no imaginário social, além dos estereótipos negativos contrários a sua constituição identitária. Segundo a poetiza Victoria Santa Cruz:

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos, Que sete anos! Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra Sim "Por acaso sou negra?" – me disse SIM! "Que coisa é ser negra?" Negra! E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia. Negra! E me senti negra, Negra Como eles diziam Negra! E retrocedi	Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! E daí? E daí? Negra! Negra! Negra! Sou Negra! Negra! Negra! Negra sou Negra! Sim Negra! Sou Negra!
Negra! Como eles queriam Negra! E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas minha carne tostada E retrocedi Negra! E retrocedi . . . Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Neeegra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! E passava o tempo, e sempre amargurada Continuava levando nas minhas costas minha pesada carga E como pesava!... Alisei o cabelo, Passei pó na cara, e entre minhas entranhas	Negra! Negra! Negra! Negra sou De hoje em diante não quero alisar meu cabelo E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles - que por evitar-nos algum disabor Chamam aos negros de gente de cor E de que cor NEGRA E como soa lindo, NEGRO E que ritmo tem Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Negro Afinal compreendi

sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia ,
retrocedia e que ia cair

AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
E bendigo aos céus porque quis Deus
Que negro azeviche fosse a minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou

*Me Gritaram Negra*⁶⁵, Victória Santa Cruz

O poema remete-nos a um tempo em que ser negro/a soava como algo negativo, ruim, sendo evitado, inclusive, por alguns/umas negros/as. Para evitar o termo, optava-se por gente de cor (FERREIRA, 2006). Pois, o primeiro era demonizado, sendo utilizado em sentido pejorativo, uma vez que quando se pretendia ofender alguém de pele negra bastava chamá-lo/a como tal (FERREIRA, 2006). Foi num discurso proferido por Arlindo Veiga dos Santos, líder da FNB (1931), associação de pessoas negras, transformando-se em 1936 em uma entidade partidária política, que a terminologia foi ressignificada, equivalendo a orgulho, satisfação e legitimidade (FERREIRA, 2006), disseminada posteriormente pelos MNs.

Como vimos no poema reportado, antes de o/a negro/a perceber sua identidade esta lhe é enunciada pelo coletivo social do qual faz parte (HALL, 2009; SILVA, 2017). Porém, tal construção não costuma ser destituída de impactos: psicológicos, sociais, morais e afetivos, uma vez que ela era e, ainda continua sendo, aludida como algo negativo, precisando ser suprimida em detrimento da identidade étnico-racial predominante (branca). Na maioria das vezes, essa construção social causa alienação em muitos/as negros/a, levando-os/as à negação da própria identidade e de sua afrodescendência (MOURA, 2003; BORGE; BIAL; GIORGI, 2013), por meio de discursos como os apregoados no gráfico que trago abaixo:

Gráfico 1 – Estereótipos com dizeres racistas

⁶⁵ Por uma questão de espaçamento, precisei diminuir o tamanho da fonte do poema. Há um vídeo no *youtube* com a autora recitando o poema. Victória Santa Cruz era peruana, atuou como coreógrafa, poetiza, compositora e desenhista. Link do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>. .



Fonte: Google, 2018

A título de esclarecimento, os dizeres racistas trazidos no gráfico acima foram extraídos de uma campanha antirracista promovida por um dos cursos da Universidade de Brasília (UNB), onde uma aluna do *campus* tirou uma série de fotos de alunos/as negros/as com placas que traziam dizeres racistas para a disciplina de Antropologia visual⁶⁶.

Feito o esclarecimento acima, com a difusão do ideal identitário étnico-racial branco como socialmente aceitável, é frequente alguns/umas jovens negros/as buscarem alternativas de branqueamento através de recursos esteticistas (alisamento capilar) para se aproximarem o máximo do ideal branco europeu (MOURA, 2003; SILVA, 2017). O ideal identitário referido é ancorado através de discursos envolventes de branqueamento disseminados pelas mídias e demais setores sociais. Contudo, não estou aqui banalizando a estética europeia, mas sim o quanto a sua imposição compulsiva pode contribuir para a geração de desigualdade e espoliação racista contra a identidade negra. Ainda assim, é comum, em algumas instituições sociais, acontecerem casos de assédio moral em relação a aparência de pessoas negras.

Nesta seção, busquei problematizar, de forma teórica, os pressupostos à luz da perspectiva dialógica da língua/linguagem (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), perspectiva sob a qual está engendrado este trabalho. Trouxe também uma abordagem sobre a concepção de discurso adotada aqui, discurso como artefato constituinte e constitutivo dos sentidos construídos através da interação verbal. Além disso, teci algumas reflexões referente a perspectiva dos discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; 2018; 2019), sendo estes, conforme a teórica supramencionada, “impressões de verdades”. Com base nisso, apresentei

⁶⁶ Informação disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/04/projeto-da-unb-que-debate-racismo-e-cotas-ganha-mil-seguidores-na-web.html>.

uma discussão sobre os discursos étnico-raciais circundantes em sala de aula, denominando-os por discursos envolventes étnico-raciais, buscando fazer uma articulação entre ambas expressões e suas implicações de sentidos e conceituais.

4. IDENTIDADE, SUJEITO E NEGRITUDE

Eu me acho branco porquê meu pai e minha mãe são brancos minha genética e de cor branca (G.D.G, 2019).

Eu tenho muito a cor de um indígena, por isso, eu acho que sou um cara que de uma família que nasceu de uma tribo de índios e é isso aí (B. H., 2019)⁶⁷.

4.1. A negritude na escola: descolonizando os corpos negros

Na presente subseção, procuro fazer uma abordagem mais historicizada e conceitual acerca do fenômeno da negritude, principalmente no espaço escolar e do de sala de aula. Ao longo das discussões, teço algumas breves considerações sobre a relevância dos MNs.

Segundo Pinsky (2010) e Schwarcz (2019), os resquícios racistas deixados pelo advento da colonização protagonizada pela Coroa Portuguesa sobre o território brasileiro são lastros que ainda permanecem presentificados no imaginário social. A expansão colonial, que se perdurou por mais de três séculos, teve como principais destaques: a exploração das riquezas naturais aqui jazidas (doravante capitalismo), o trabalho escravo nos engenhos, o tráfico negreiro e a relação (inclusive a sexual) nada pacífica entre senhores/as e negros/as escravizados/as. Conforme relata Pinsky (2010), tais elementos mencionados foram aspectos incisivos na manutenção da escravidão que costuma ser omitida por boa parte da sociedade.

Ainda segundo Pinsky (2010), o regime escravocrata não se configurou apenas como instituição histórica ou modo de produção e exploração trabalhista, mas também pelo tipo de relacionamento opressivo e desigual feitos aos negros/as. Contudo, foi a partir desse mesmo modelo relacional nada amistoso, comprovado por uma pesquisa racial encomendada pela Unesco a Florestan Fernandes, que sistemas de exclusão e genocídio, como é o caso do racismo à brasileira, encontraram eco para a espoliação violenta dos corpos negros, na maioria das vezes, jogados à rua quando não encarcerados (DAVIS, 2020).

Durante a escravidão, os/as negros/as, que aqui aportaram, foram submetidos/as a toda forma de maus tratos, violência e humilhação, sendo destituídos/as de sua humanidade e privados/as de direitos cívicos, além de sua identidade cultural e social. O termo negro/a, por exemplo, não foi uma denominação construída a partir dos povos africanos, mas sim pelos fatores à época colonial num sentido pejorativo e de abjeção a esses povos, daí o fato de alguns segmentos sociais afro-brasileiros, especificamente os mais atuais, recusarem tal designação, optando, na maioria das vezes, pelo termo preto/a (NASCIMENTO, 2019). Logo,

⁶⁷ Dados de pesquisa.

É preciso entender, portanto, o signo “negro” como um conceito novo, criado pela branquitude e não como um conceito natural. Ou seja, os negros africanos, antes de serem colonizados e sequestrados, não se chamavam como “negros” ou reivindicavam para si a identidade “negra” como “naturalmente” deles (NASCIMENTO, 2019, p. 11, grifos do autor).

Desse modo, na era colonial, ser negro/a era ser objeto e não sujeito, tornando-se propriedade privada dos senhores, das sinhás e de pequenos proprietários rurais, conforme destaca Schwarcz (2019). Entretanto, à medida que os MNs consolidaram-se pelo Brasil, a identidade negra recebeu um novo significado, diferente do qual lhe era atribuído pelos/as escravocratas. Assim, o ser negro/a, além de se tornar uma constituição identitária legitimada através da luta e resistência negra, torna-se também lugar de fala e, sobretudo, de existencialidade até então invisibilizada.

Segundo Munanga (1990), a busca por uma nova apreensão identitária negra, bem como pela afirmação dos valores ancestrais africanos, solapados pelos colonizadores, fez emergir movimentos de militância de base cultural, social e político-ideológico entre os/as negros/as. É através desse novo contexto de reivindicação e afirmação da herança africana, não apenas cultural, mas memorial e cívica, que se origina a negritude⁶⁸.

Conforme Munanga (1990), a negritude teve seu berço originário em Paris (na década de trinta) entre intelectuais elitistas negros. Com base em Moura (2003) e Ferreira (2006), o termo-conceito acima foi cunhado pelo poeta martinicano Aimé Césaire no poema lírico *Cahier d'un retour au pays natal* (doravante Caderno de um regresso ao país natal⁶⁹) de 1939 (FERREIRA, 2006). O termo em si foi criado como valorização da identidade negra, propiciando uma maior conscientização política entre os/as negros/as daquela época, bem como por toda a sociedade (DOMINGUES, 2005).

Levando-se em consideração o processo de apropriação terminológica ou empréstimo terminológico entre culturas distintas, no Brasil, o termo negritude passou por um processo de aclimatação (FERREIRA, 2006), adequando-se ao contexto geográfico, social, ideológico, regional e espacial do país. Segundo Munanga (1990), o termo negritude ficou amplamente caracterizado como um movimento político-ideológico contrário às imposições racistas promovidas pela ideologia da branquitude. Em linhas gerais, a negritude trata de

Uma reação racial negra contra uma agressão racial branca, uma legítima defesa, a negritude se transforma num movimento anti-racista, num movimento ideológico-

⁶⁸ Atualmente, nos meios acadêmicos, bem como nas redes sociais, tem circulado o termo pretitude, movimento distinto do da negritude. A pretitude tenta recuperar a expressão preto/a na comunidade afro-descendente.

⁶⁹ Tradução de Ferreira (2006).

político para a libertação dos negros do sistema colonial e do racismo praticado contra ele na sua diáspora (MUNANGA, 1990, p. 112).

Conforme aponta Ferreira (2006), em seu estudo acerca da história e dos sentidos das respectivas expressões: negritude, negridade e negricia, o termo que até então circulava no Brasil, especificamente nos meios sociais negros, era negridade, junção de negro+dade, substituído tempos depois pela expressão negritude.

A Negritude⁷⁰ aparece no discurso intitulado **Manifesto à gente negra brasileira**, proferido por Arlindo Veiga dos Santos, em 1931. O referido discurso tinha como objetivo central conscientizar a comunidade negra a lutar por reconhecimento e melhores condições de vida numa época inflamada pelo racismo. A FNB reunia não somente pessoas negras, mas simpatizantes não-negros/as pela causa negra.

Contudo, como demonstram Silva (2003) e Ferreira (2006), a entidade tinha uma base ideológica alinhada com a agenda integralista, uma vez que o seu líder considerava-se monarquista e patriota declarado. Mediante isso, a FNB não mantinha uma postura hostil diante da sociedade não-negra, pelo contrário, buscava apenas a obtenção de reconhecimento e respeitabilidade de toda sociedade. Segundo Silva (2005), sua dissolução ocorreu em 1937 durante a Era Vargas (regime governamental populista e fascista).

Com a derrocada da FNB do cenário social, outras entidades, como, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1940-1960), liderado por Abdias do Nascimento⁷¹, passa a contemplar a causa negra. Segundo Muller *apud* Silva (2005), o mencionado teatro era voltado para questões políticas, artísticas e educacionais. Consoante o autor supracitado, com o golpe militar de 1964, muitas iniciativas em prol da comunidade negra foram interrompidas quando não dissolvidas. Passado o período de ditadura militar e exacerbado autoritarismo, mais precisamente nos anos de 1970, outras iniciativas começam a ser retomadas acerca da causa negra. Uma dessas iniciativas correspondeu, por exemplo, à ampla disseminação de movimentos populares negros regionais.

Com base nisso, temos a difusão do primeiro Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), instituído na cidade de São Paulo (1978). Inicialmente, sua difusão deu-se como forma de protesto contra a morte de trabalhadores negros executados

⁷⁰ Segundo Ferreira (2006), o termo negritude passa a circular no Brasil a partir da entrada de textos acadêmicos de teóricos negros franceses e africanos, como foi o caso de Césaire e Senghor. Entretanto, os significados atribuídos a negritude em contexto brasileiro, aproxima-se das concepções de Senghor, devido seu pensamento e alinhamento teórico mais africano.

⁷¹ Segundo Silva (2005), Abdias do Nascimento foi professor, artista e autor de vários livros com temáticas afro-brasileiras. Foi senador da república pelo Rio de Janeiro (1997). Foi também um grande expoente da luta negra, muito conhecido nos meios acadêmicos e sociais.

pelo aparelho repressor estatal (SILVA, 2005), centrando-se depois em reivindicar e lutar pelas pautas negras. Além disso, o surgimento dos MNs referidos no Brasil foram influenciados pelos movimentos sociais negros eclodidos nos EUA, sob a liderança de nomes, como, por exemplo, Martin Luther King (ativista negro), Ângela Davis (ativista negra), bem como pelo movimento sócio-político dos Panteras negros. Houve também outros tipos de influências oriundas do setor musical, dramaturgico e acadêmico.

De acordo com Silva (2003), em Alagoas, mais precisamente em Palmares, temos como principais expoentes sociais e políticos da luta negra, os quilombos localizados na Serra da Barriga (Palmares), que serviam de abrigo dos/as negros/a escravizados/as, bem como de não-negros/as ou indígenas em situação de pobreza ou violência social. Os quilombos tinham como principal liderança Zumbi dos Palmares, herói da resistência negra.

Ao lado dele, temos Dandara, liderança feminina da luta palmarina (LINDOSO, 2011), entre outros/as heróis e heroínas que ajudaram no processo de libertação negra. Como fruto das iniciativas sociais e abertura política no tocante à causa negra em Maceió, destaca-se a Associação Cultural Zumbi (ACZ) construída em 1979 (SILVA, 2003). Segundo o autor supramencionado, a construção dessa associação esteve ligada diretamente às discussões referentes ao processo de tombamento⁷² da Serra da Barriga e os tipos de ações culturais que seriam encaminhadas para tal projeto, o que a fez distanciar-se um pouco, segundo o mesmo autor acima, das demandas de cunho político. Mediante isso, Silva pondera que

Não se trata aqui de questionarmos a importância da Serra da Barriga em seu significado simbólico, enquanto legado da luta negra pela liberdade. Mas sim de abordar a atitude de um movimento que se pretendia “lutar contra todas as formas de discriminação do homem alagoano, principalmente do negro, integrando-o na sociedade brasileira” e “desenvolver, junto aos negros alagoanos, a busca da identidade negra e de seus valores culturais” (2003, p. 4, grifos do autor).

Como explicitado pelo autor acima, a construção da associação deu maior ênfase as ações culturais. Sobre isso, é notório destacar que tamanho posicionamento social era reflexo da polarização entre o caráter cultural e político reverberantes no MNU nacional (SILVA, 2005). Mesmo diante dessas nuances, a ACZ teve relevância bastante considerável, tanto para a consolidação do processo de tombamento da Serra da Barriga (1985) quanto na criação do Memorial Zumbi e na Fundação Cultural Zumbi dos Palmares (Fundação Zumbi) sediada no município de Palmeira dos Índios (SILVA, 2003). Ainda assim, a ACZ deu os primeiros passos para a causa negra em Maceió. Atualmente, temos vivenciado um movimento

⁷² Assentamento, reconhecimento desse território em nível nacional.

contrário pelo novo presidente da Fundação Palmares, Sérgio Nascimento de Camargo, o qual tem prestado um desserviço à população negra.⁷³

Em suas redes sociais, Camargo, destilou uma série de ataques e impropérios à memória de Zumbi, além de insultos proferidos contra a atuação do MN, propondo, inclusive, a sua extinção. Vale lembrar que uma ação popular e institucional nacional foi movida pelas lideranças negras contra a indicação de Camargo. Tal ação foi deferida pelo judiciário da 18ª Vara Federal do Ceará, suspendendo-o do cargo, mas ele não foi, de fato, afastado. Trago esse adendo, que é bastante oportuno, para mostrar o quanto a humanidade precisa olhar para o passado (escravista) não para reproduzi-lo, mas para evitar e desconstruir as forças contrárias que se mostram cada vez mais incisivas e racistas à população negra.

Mediante isso, quando tratamos da negritude, precisamos levar em consideração o espaço escolar, uma vez que parte deste é constituído por sujeitos cujo fenótipo racial é negro. Ainda assim, a negritude na escola não é devidamente representada como deveria ser, o que acaba contribuindo para as altas taxas de reprovação, evasão escolar e distanciamento em relação ao próprio espaço, visto que o tipo de representação fomentado pela escola toma de forma massiva um modelo identitário eurocêntrico branco. Logo

a escola replica a ideologia dominante, que sistematizou os saberes segundo uma hierarquização de inteligências. Neste sentido, tem lugar a crítica a este modelo, que detém pressupostos eurocêtricos baseados na ideia de sociedade engessada, a qual “ignora” as diferenças individuais e culturais, ao tempo em que, ideologicamente, delas se utiliza para fomentar exclusões (SANTOS, 2013, p. 5).

Assim, as demais diversidades étnico-raciais contrastantes ao fenótipo racial caucasiano europeu ficam renegadas quando não jogadas ao rol da invisibilidade e do esquecimento. Logo, os corpos negros ficam jogados quando não desprezados/as e negados. Para tanto, uma escola que se mostre comprometida com a agenda antirracista, precisa descolonizar o olhar sobre o sujeito negro, descolonizando também o currículo e as práticas pedagógicas promovidas pelos/as professores/as.

4.2. Os corpos negros existem e sobrevivem ao racismo institucional e linguístico

⁷³ O episódio aconteceu durante uma reunião entre o Presidente da Fundação Palmares e mais dois servidores. Os áudios foram divulgados. Além disso, Camargo tem usado as redes sociais para destilar ataques contra a atuação dos MNS nacionais. Para maiores informações, consultar: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/03/presidente-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita>. Acesso em 03 de Janeiro de 2020.

Aqui, nesta subseção, delinheio uma discussão teórica em torno da incidência do racismo institucional e linguístico sobre os corpos negros.

De acordo com Telles (2012), o tipo de racismo praticado no Brasil difere, notavelmente, daquele que costuma ser praticado nos EUA. Sendo assim, o racismo norte americano, por exemplo, é referendado por Nogueira (2006) enquanto preconceito de origem, isto é, resguardado na descendência hereditária africana do sujeito, enquanto que o racismo brasileiro é denominado pelo mesmo teórico por preconceito de marca, baseado no fenótipo racial, especificamente na cor da pele.

Almeida (2019) caracteriza o racismo como uma forma sistemática de discriminação, respaldada na cor da pele, sendo materializada através de práticas violentas cometidas, muitas vezes, consciente ou inconscientemente, contra determinados grupos étnico-raciais. Nesse aspecto, é possível dizer que todos/as nós somos afetados/as direta ou indiretamente pelo racismo, porém, cada sujeito é afetado/a de forma diferente. Se para alguns/umas o racismo é feroz e cruel, como costuma ser para as pessoas negras, para outros/as (classe branca) ele culmina na alienação, como no caso das pessoas racistas (MOURA, 2003). Mediante isso, Almeida (2019) ainda situa o racismo em três frentes conceituais:

a) individual: associado a subjetividade, ou seja, ao suposto comportamento psicológico de intolerância racial de determinados sujeitos contra outros/as, cuja alteridade identitária seja diferente. Nesse caso, “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo” (ALMEIDA, 2019, p. 25), tamanha concepção acaba eximindo a responsabilidade das estruturas sociais que, na maioria das vezes, legitimam determinadas práticas racistas, principalmente quando não interferem incisivamente sobre elas;

b) institucional: aqui temos a estreita relação entre racismo e Estado e seu aparato institucional, tornando-se o primeiro “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 26);

c) estrutural: promovido pela relação entre racismo e economia, baseando-se em parâmetros discriminatórios para a manutenção de privilégios do grupo racial dominante.

Feitas tais conceituações acima, Almeida (2019), diferencia preconceito racial de discriminação racial, ambos, dispositivos de exclusão distintos. Segundo ele, o preconceito racial conduz a juízos de valores acerca de estereótipos negativos que se constroem contra sujeitos pertencentes a ancestralidade africana. Devido isso, os/as negros/as acabam sendo

rotulados/as como preguiçosos/as, com poucas habilidades para gerir ou liderar, ficando estas restringidas a trabalhos secundários de pouca ou nenhuma visibilidade social.

Por sua vez, a discriminação racial confere a forma de tratamento, ou seja, determinadas situações vexatórias em estabelecimentos comerciais e públicos. Ainda assim, podemos considerar também que tais práticas racistas, as quais preconceito e discriminação, são veiculadas por meio da língua/linguagem, como bem postula Nascimento (2019).

Sobre isso, Nascimento (2019) denomina por racismo linguístico a forma pela qual o preconceito racial encontra-se estruturado e é veiculado na língua/linguagem, estrato que serviu e serve ainda hoje de sustentáculo para a disseminação dos valores, bem como da cultura, dos/as colonizadores/as sobre os/as colonizados/as. Como bem afirmou Fanon (2008), foi através da língua que aprendemos a falar a cultura do/a outro/a, especificamente daqueles/as que nos colonizaram, sendo privados/as de enunciarmos a nossa própria cultura e os diferentes dialetos herdados dos povos africanos/as e indígenas aqui localizados/as.

Logo, foi por meio da língua/linguagem que se escravizou, matou, catequizou e cerceou direitos e espaços daqueles/as que foram feitos/as escravos/as na sociedade colonial. Desse modo, “a língua, assim, aqui será vista como uma marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 17).

O racismo linguístico ainda é definido por Nascimento (2019) como um tipo de preconceito racial articulado ao social, precisamente ao que conhecemos como preconceito linguístico, que confere na rejeição pelos variados dialetos regionais em relação a variante instituída como culta. Amiúde, o racismo linguístico, implica também no extermínio dos saberes construídos pelos povos africanos, conforme Carneiro *apud* Nascimento (2019).

4.3. Identidade e sujeito

Nesta subseção, apresento uma abordagem teórica da perspectiva socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2002) adotada aqui, para repensarmos a constituição identitária negra, articulando-a aos pressupostos dos estudos culturais (HALL, 2009).

Com base em Moita Lopes (2003), a noção de identidade trazida aqui difere da que é atribuída aos sujeitos enquanto cidadãos da sociedade, isto é, tendo como voga a expedição do registro geral (doravante RG), documento obtido, atualmente, por meio da biometria digital (inovação tecnológica nas instituições de identificação social). Em suma, tal atributo é utilizado como validador (RG) identificável, o qual individualiza os/as seus/suas portadores/as, tornando-os/as inconfundíveis no âmbito da esfera pública. No entanto, tal

expedição documental não os/as constitui enquanto sujeitos enunciativos e dialógicos, mediante as múltiplas significações as quais produzem em suas práticas discursivas.

Desse modo, o que estou chamando de identidade é um construto de caráter social (CHARAUDEAU, 2015) e, ao mesmo tempo, cultural (HALL, 2009), político e discursivo (MOITA LOPES, 2002), ou seja, identidade como construto discursivo, por isso, socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2002), emergente e (re)significado através das interações culturais, ideológicas e dialógicas. Sendo assim, poderíamos inferir, no enredamento dos postulados de Hall (2009), bem como nos de Moita Lopes e Fabrício (2002), que é a identidade uma categoria constitutiva discursiva não-linear, resultante dos processos sócio- históricos orquestrados por cada tempo, cultura e sociedade. Logo

Do ponto de vista da construção das identidades sociais, o socioconstrucionismo aponta para nosso contínuo envolvimento no processo de autoconstrução e na construção dos outros, o que implica dizer que, nas práticas discursivas em que estamos situados, tornando o significado compreensível (ou não) para o outro, construímos a outridade ao mesmo tempo em que ela nos constrói. Como seres sociais, estamos sempre em movimento no processo de vir a ser socialmente, não existindo, por conseguinte, a essência que represente o cerne de quem somos. Assim, a aparente homogeneidade das identidades sociais (gênero, raça, sexualidade, classe social etc) é operacional (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 16).

Precisamente, a identidade não é um construto resultante do que alguns sujeitos denominam por naturalidade ou essência humana, mas um construto continuamente ressignificado por meio de práticas discursivas culturais e dialógicas cambiantes.

A partir da eclosão de novos fenômenos sociais e culturais, como as viradas seculares, os construtos identitários passam a ser reformulados, ressignificados, alterando as antigas concepções e formas de percepção que se tinham ou se faziam do ser sujeito na sociedade. Nessa vertente, o sujeito, que até a Era do Iluminismo, era concebido como único, centrado, acabado e masculino (HALL, 2006), daí o termo sujeito no masculino, torna-se um sujeito descentralizado, fragmentado, estando, por sua vez, afetado ininterruptamente pelas novas demandas sociais e culturais (HALL, 2006; MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2002).

É, sobretudo, nas práticas discursivas, geradoras responsáveis de uma “multiplicidade de correlações de força que criam e constituem corpos, valores, atitudes, crenças e subjetividades” (FOUCAULT *apud* MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 17) onde os construtos identitários são constituídos e contingenciados entre os sujeitos. Por sua vez, tais construtos são reflexos moventes “que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2006, p. 8).

Segundo Hall (2006), a depender do tipo de situação social pela qual os sujeitos estejam situados/as, seus construtos identitários alternam-se, deslocando-se em um movimento de oscilação e descentralização para a construção de outras identidades, isto é, de outras formas de enunciar-se para o outro, uma vez que “nossa fabricação identitária é um processo intersubjetivo, dialógico e relacional, pois os efeitos de sentidos criados estão sempre submetidos ao olhar do outro (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2002, p. 17). Logo, essa construção ou constituição identitária não é linear, mas múltipla, multidimensional e fluída entre os sujeitos. Visto isso

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13, grifos do autor).

A relevância da constituição identitária negra, como outridade (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2002) precisa ser discutida por meio das práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa devido as práticas racistas que lhe escamotearam, afetando a autoestima dos sujeitos negros que compõem o espaço escolar. Diferente do ser branco, o ser negro/a, devido a colonização, ficou estigmatizado nesse espaço, gerando processos que culminaram em conflitos sociais tanto quanto subjetivos em muitos/as negros/as (LOPES, 1987).

4.4. A pesquisa censitária racial em sala de aula

Faço, aqui, uma breve introdução teórico-histórica sobre a pesquisa censitária racial no Brasil, para entendermos melhor suas implicações culturais.

A pesquisa censitária racial no Brasil é uma das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNADs) realizada a cada dez anos pelo IBGE, instituição pública responsável pelos recenseamentos e processamento das informações coletadas nos censos. Um dos principais objetivos dos censos raciais é observar, além de quantificar, a autodeclaração ou autoclassificação racial dos sujeitos (principalmente do grupo étnico-racial negro), mediante a sua cor de pele (PIZA & ROSEMBERG, 1998-99).

Segundo Marcílio *apud* Piza e Rosenberg (1998-1999), as pesquisas censitárias raciais não são novas no contexto brasileiro, elas datam desde os primórdios da colonização. Marcílio *apud* Piza e Rosenberg (1998-1999) destacam três períodos censitários raciais ocorridos aqui no Brasil: pré-estatístico, compreendendo o início da colonização até meados do século XVIII, onde parte da sociedade era consultada, exceto os/as índios/as; proto-

estatístico, iniciado na segunda metade do século XVIII, compreendendo o primeiro recenseamento racial geral realizado; e o período conhecido por era estatística, iniciando-se em 1872, onde se marca a fase em que o Brasil (entre outros países) passa a utilizar métodos modernos de coleta racial agenciados por uma instituição especializada, no caso, o IBGE.

Sendo assim, o primeiro censo racial oficializado, isto é, com base em métodos aceitos por demógrafos/as e censitários/as aconteceu, como destacado acima, em 1872, inaugurando a então chamada era estatística. Segundo Piza e Rosemberg (1998-1999), os métodos utilizados para esse recenseamento racial, apesar de moderno, não eram muito sofisticados em relação aos métodos posteriores. No período da era estatística, por exemplo, os termos adotados para a classificação da população brasileira que, na época, dividia-se entre sujeitos livres e escravos/as, eram os seguintes: branco/a, preto/a, pardo/a e caboclo/a. Logo

Pardos são compreendidos como resultantes da união de pretos e brancos; caboclos são os indígenas e seus descendentes. Considerando que os termos branco, preto e pardo são cores e caboclo possui raiz na origem racial, o Censo de 1872 parece ter usado um critério misto de fenótipos e descendência para a caracterização racial da população (PIZA & ROSEMBERG, 1998-99, p. 124).

Na mesma esteira teórica acima, o censo de 1890 (segundo censo geral após o oficial), fez uso dos termos branco/a, preto/a, caboclo/a e mestiço/a para classificar a população brasileira. Conforme Piza e Rosemberg (1998-1999) relatam, a categoria racial mestiço/a passa a ser um novo atenuante acrescido em relação às demais terminologias já existentes (branco/a, preto/a, pardo/a e caboclo/a). No entanto, mestiço/a passa a corresponder a relação interétnica de pretos/as com brancos/as. A partir daí houve uma nova alteração terminológica⁷⁴ do termo caboclo para o mulato, sendo esta última não mais utilizada devido o seu significado pejorativo (ofensivo).

Contudo, conforme Piza e Rosemberg (1998-99), nos anos de 1900 e 1920, as pesquisas censitárias raciais não incluíram o quesito cor, sendo este retomado somente pelo censo de 1940. É a partir desse mesmo censo que começa a fase decenal, isto é, com realização a cada dez anos. Nesse recenseamento, começam a serem incluídos os termos branco/a, preto/a, pardo/a e amarelo/a, terminologias mantidas pelos censos atuais. Visto isso, a população ficou dividida “em quatro grupos – brancos, pretos, amarelos e pardos – incluindo-se neste último os índios e os que se declararam mulatos, caboclos, cafuzos etc” (PIZA & ROSEMBERG, 1998-99, p. 125). Segundo Piza e Rosemberg (1998-1999), o censo

⁷⁴ É importante destacar que as alterações terminológicas raciais são feitas mediante consulta pública (censos raciais) em relação a maneira como os sujeitos estão autodeclarando-se, bem como pelas discussões teóricas que são tecidas pelos pesquisadores/as e demógrafos/as censitários/as.

de 1970 não priorizou a cor e nem aferiu justificativa sobre isso. Mediante a pressão dos MNs, bem como de instituições de pesquisas interessadas na questão racial, Costa (estudioso censitário) encaminhou pesquisas censitárias que passaram a compor o censo de 1980, conforme Piza e Rosemberg (1998-1999).

Sobre essa questão, Piza e Rosemberg (1998-1999) postulam ainda que as pesquisas censitárias raciais sempre estiveram vinculadas aos interesses políticos e ideológicos hegemônicos. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o censo de 1890 referido acima, onde a mudança de regime governamental monárquico para o republicano passou a vislumbrar menos a raça, detendo-se mais nas diferentes nacionalidades, resultantes estas “da política de imigração para repor a mão-de-obra escrava” (PIZA & ROSEMBERG, 1998-99, p. 126).

4.5. Políticas de ação afirmativas: histórico e leis

Nesta subseção, trago um breve apanhado teórico acerca da historiografia da curricularização, especificamente aqui no Brasil, para observarmos o percurso do ensino de Língua Portuguesa entre nós. Trago também uma contextualização sobre o ensino da produção textual em sala de aula.

4.5.1 Histórico e curricularização

Segundo Sacristán (1998), a cultura de se pensar as concepções pedagógicas, culturais, ideológicas e sociais a partir do currículo é algo um tanto recente no contexto brasileiro. Conforme Barreto (2005) destaca, foi entre as décadas de 70 e 80 que novas perspectivas curriculares começaram a ser difundidas, ainda que de forma tímida. Na metade da década de 90 novas diretrizes começaram a ser repensadas, visando a inclusão de temas transversais que, segundo Barreto (2005, p. 11), “traduzem questões contemporâneas, de grande apelo social, que devem permear as diferentes áreas do currículo”.

Precisamente, Sacristán (1998), denomina o currículo como prática ou projeto de cultura de socialização e não apenas estrutural ou organizacional, uma vez que ele precisa ser visto como algo concreto e não abstrato e nem reduzido a conceituações lógicas prescritivas quando não tecnicistas de regularização das práticas escolares. Pensar o currículo nessa perspectiva é compreendê-lo ainda como

uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma

prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

Baseado nisso, conforme o teórico supracitado, compreender o currículo como práxis é pensá-lo enquanto projeto amplo de práticas curriculares onde vários tipos de ações (sociais, culturais, políticas, pedagógicas) podem e devem ser mobilizadas e operacionalizadas para a sua funcionalidade no ambiente escolar. Sendo assim, o currículo precisa mobilizar diferentes instâncias, sendo estas pedagógicas, administrativas, docentes, estudantis, para a articulação coletiva das orientações curriculares localizadas, digo, específicas de cada instituição de ensino, uma vez que cada instituição em si elabora, em paralelo com as orientações curriculares mais gerais, o seu próprio currículo pedagógico.

Logo, toda a comunidade escolar precisa participar de sua constituição. Assim, o currículo precisa também extrapolar o âmbito regulador mais estrutural da conjuntura pedagógica, compreendendo outras participações e atores sociais (SACRISTÁN, 1998; BARRETO, 2005; MACEDO, 2006), como, por exemplo, a comunidade exterior à escola. Nesse aspecto, as práticas curriculares precisam ser repensadas não apenas como lugar do formal (institucional), mas também do vivido (MACEDO, 2006), projetando um currículo que seja flexível as demandas e os conflitos sociais, temporais e espaciais, visto que muitos desses conflitos estão refletidos no interior da própria escola. Nesse cerne

Conceitualizar o currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas. [...] Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo (MACEDO, 2006, p. 288).

Macedo (2006); Sacristán (1998); Barretto (2005) e Prieti (2010) chamam a atenção para as forças ideológicas dominantes que costumam incidir sobre o currículo, visando a regulação deste a seus ideais retrógrados, melhor dizendo, conservadores. Com vistas a isso, “o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 1998, p. 17). Isso acontece porque o currículo não é apenas o agenciador ou “agente da configuração” (SACRISTÁN, 2008) das práticas de ensino e aprendizagem escolar, mas é também um espaço-tempo de fronteiras onde se tencionam diferentes perspectivas, concepções (de ensino, gramática, conteúdo etc), discursos disciplinadores (normatizados e conteudistas), mas também discursos de resistências (MACEDO, 2006; PIETRI, 2010). Isso traz uma implicação relevante para este trabalho, uma

vez que a inserção de temas transversais no currículo possibilita a ampliação de temas que costumam ser marginalizados na sociedade, como, por exemplo, as questões étnico-raciais.

Os discursos disciplinadores têm por objetivo sempre manter viva, como já dito, seus valores ideológicos dominantes, enquanto que os discursos de resistências procuram sempre a emancipação dos valores dominantes, bem como a reorientação de diretrizes curriculares, para a inclusão de perspectivas e abordagens que abarquem as questões sociais e sua diversidade existente na escola (MACEDO, 2006). Com base nisso

a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

Em relação as questões raciais, por exemplo, ainda temos solidificado um currículo ou práticas curriculares, que ainda refletem discursos envolventes disciplinadores, baseados, contudo, numa perspectiva colonialista quando não racista (OLIVEIRA, 2020). As práticas curriculares no Brasil, organizadas em compêndios curriculares, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2012), entre outros documentos também curriculares, foram construídos a partir de uma concepção conservadora, tecnicista, conteudista e colonialista, visando apenas um âmbito linear identitário, dissociado, na maioria das vezes, das práticas sociais e culturais dos demais sujeitos, conforme Sacristán (1998); Macedo (2008).

4.5.2 As questões étnico-raciais nos Parâmetros Curriculares de Ensino e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nesta subseção, darei destaque as questões étnico-raciais associadas especificamente aos parâmetros curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É oportuno elucidar que não pretendo discorrer de uma reflexão extensa desse documento, farei apenas uma abordagem panorâmica mais geral sobre ele.

Em primeiro lugar, adoto a expressão questões étnico-raciais e não relações étnico-raciais, sendo esta última uma terminologia muito usual nas discussões teórico-conceituais de alguns parâmetros curriculares, como é o caso do DCNERER⁷⁵ (BRASIL, 2004), por acreditar que as questões étnico-raciais ainda não estão, de fato, bem relacionadas e nem

⁷⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

integradas na sociedade. Um indício disso, por exemplo, encontra-se nas práticas racistas que estão se repetindo constantemente na sociedade. Além disso, há também muita resistência de grande parte da população em acolher as demandas referentes à população negra.

Quando tais demandas são introduzidas acabam soando mais como toleradas, isto é, como forma de maquiagem o racismo, muitas vezes velados (escondido), que determinadas instituições sociais, sejam estas quais forem, ainda internalizam e praticam. Por esse motivo, defendo ser essa suposta relação como algo movediço, ainda assimétrica na sociedade.

Dito isso, a BNCC é um parâmetro curricular construído sob a mediação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em colaboração com diferentes profissionais da área da Educação. A título de esclarecimento, a BNCC apresenta introdução, com uma contextualização sobre os marcos históricos e fundamentos legais pedagógicos que embasam a sua formulação, uma abordagem panorâmica acerca da educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, destacando em cada ciclo desse os direitos, os campos de experiência, os objetivos, bem como as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas nos sujeitos ao decorrer de sua escolaridade.

Feito tais destaques, no tocante as questões étnico-raciais, estas se encontram enfatizadas logo na parte introdutória do documento, respectivamente no item que trata sobre a BNCC e os currículos. Nesse item há a menção das questões étnico-raciais, mas de forma bem sutil, assim como de outras leis e estatutos federais que preveem a inclusão social. Ainda assim, na BNCC, é empregada a terminologia relações étnico-raciais e não questões étnico-raciais, como podemos conferir na citação abaixo

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2017, p. 19).

Abaixo da parte (no documento) supracitada há uma nota de rodapé especificando a lei federal sancionada 10.639 de 2003, que trata do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar. Conforme Campos e Daflon (2012), essa lei teve seu encaminhamento no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), mas foi durante o governo Dilma (PT) que ela entra em vigência permanente. A lei referida é fruto de lutas e resistências promovidas tanto pelos MNs, bem

como pela Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban. Segundo Campos e Daflon (2012), essa conferência selou o comprometimento do governo federal para o combate do racismo e das desigualdades sociais resultantes dele.

A partir dessa conferência varias ações em prol da questão racial foram promovidas no âmbito jurídico e social, como, por exemplo, a criação de um Programa Nacional de ação afirmativa que visasse as cotas raciais para homens e mulheres negras em concursos públicos federais; a criação da Secretária de Promoção e Igualdade Racial (SEPIR) e a aprovação do Estatuto de Igualdade Racial (2010) através da lei 12.288 de 2010. Essas e muitas outras foram medidas e ações tomadas em prol da população negra.

Em relação as questões étnico-raciais na BNCC, respectivamente na área do ensino fundamental II, mais precisamente na área de linguagem, a primeira observação a salutar é a não menção das relações étnico-raciais no item intitulado por **Campo de atuação na vida pública**, situado na área que abrange o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Temos nessa seção o destaque as práticas de linguagem, dentre as quais: leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística/semiótica, bem como das competências e habilidades que devem ser estimuladas. Para cada competência há um tipo de objetivo e habilidade específicos.

Nesse caso, as competências conferem a mobilização de conhecimentos em relação aos conceitos e procedimentos utilizados/as, seja pela escola quanto pelo/a professor/a; já a habilidade destina-se as práticas cognitivas, socioeconômicas, valorativas, para orientar os/as alunos/as a resolverem ou saberem posicionarem-se no tocante as complexas demandas sociais, sejam estas do seu cotidiano quanto da vida como um todo (BRASIL, 2017).

Na habilidade trazida na seção **Campos de atuação na vida pública**, temos o destaque a artigos e estatutos do tipo ECA, do código de defesa do consumidor, do código nacional de trânsito, mas não temos o destaque, por exemplo, ao Estatuto da Igualdade Racial. Esse estatuto encontra-se suprimido da seção acima referida. A indagação que se faz a isso é o fato de uma questão tão relevante e necessária, quanto as demais que são citadas no bojo das habilidades, não está marcada como as outras nessa mesma seção. Em relação as demais áreas do conhecimento não me ative por não ser o mote principal aqui, mas acredito que essa problematização precisa ser feita de forma mais profunda em trabalhos posteriores. Contudo, trouxe esse adendo para vermos o quanto precisamos problematizar os parâmetros curriculares para o ensino, bem como as questões raciais, que neles encontram-se situadas.

4.5.3. O ensino da produção textual em sala de aula

Nesta subseção, delinheio uma abordagem teórica a respeito das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Em primeiro lugar, chamo a atenção para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, consolidando-se com a institucionalização da reforma Pombalina difundida entre 1757-1827, conforme salientam Oliveira (2010) e Barboza (2010). Inicialmente, tal reforma tratava-se à época da regulamentação de diretrizes pedagógicas e curriculares no tocante ao ensino da **Língua Nacional ou Língua do Príncipe** (Oliveira; 2010; Santana; 2010; Barboza; 2010). A reforma Pombalina teve sua primeira difusão em Portugal, disseminada posteriormente nos demais territórios coloniais pertencentes a Coroa Portuguesa, como foi o caso do Brasil e demais países da América Latina (BARBOZA, 2010).

Conforme destacam Oliveira (2010) e Barboza (2010), a referida reforma foi elaborada durante o reinado de D. José I, sob a governança de Sebastião José de Carvalho e Melo que, primeiramente, recebeu o título de Conde de Oeiras (1769), tornando-se depois Marquês de Pombal. É importante recapitular que, a expansão da Língua Portuguesa em Portugal, e conseqüentemente nos demais territórios coloniais, ocorre a partir do decreto denominado por Lei do Diretório, compreendendo “à proeminência da expansão da língua do príncipe para a nação portuguesa, pois esta é a primeira legislação a tratar da língua portuguesa” (BARBOZA, 2010, p. 303), bem como de instituir a escolarização, denominada por ensino das primeiras letras (BARBOZA, 2010).

Visto isso, a expansão do ensino português, tanto em Portugal como no Brasil, visava, *a priori*, não a catequ岸ação religiosa pela Companhia de Jesus (os jesuítas), mas os interesses expansionistas da metrópole portuguesa, uma vez que “verifica-se a importância do nacionalismo lingüístico para os objetivos expansionistas de Portugal” (BARBOZA, 2010, p. 300). Conforme a teórica supramencionada, os objetivos dos jesuítas em relação aos de Marquês de Pombal eram distintos, visto que os primeiros viam a língua não como potencialidade expansionista, como já referido, mas sim

em normatizar a língua do colonizado para que assim pudesse persuadi-lo e convertê-lo ao cristianismo através do seu próprio sistema lingüístico. Foi exatamente o que aconteceu quando José de Anchieta esteve na América Portuguesa, pois seu objetivo maior não consistia em ensinar a língua portuguesa, mas em converter ao cristianismo, uma vez que estava mais preocupado em acatar as determinações do papado do que em atender os anseios expansionistas de Portugal (BARBOZA, 2010, p. 302).

Devido ao fato de os interesses dos jesuítas estarem em desacordo com os de Portugal, Marquês de Pombal os destituiu de continuarem ensinando, melhor dizendo, catequisando os

povos indígenas, bem como outros povos (africanos), localizados em territórios pertencentes à Coroa. Com base nisso, segundo Oliveira (2010), no dia 28 de junho de 1759 foi emitido um alvará, denominado por Lei Geral dos Estudos Menores, determinando, entre outros pareceres e providências no tocante ao ensino de língua, a proibição dos jesuítas “de ensinar e reformar o ensino de humanidades em Portugal e seus domínios” (BARBOZA, 2010, p. 15).

Essas primeiras evidências servem de indícios históricos para entendermos um pouco o processo e a consolidação do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente aqui no Brasil. Nesse bojo, a consolidação desse ensino esteve ainda atrelada a difusão de uma identidade nacional, sob a qual seus falantes não apenas passassem a adquirir conhecimento linguístico, mas, sobretudo, apreendessem ou, melhor, introjetassem as crenças e os valores ideológicos da cultura portuguesa, uma vez que

Nesse sentido, verifica-se que a aquisição de uma língua traz muito mais para seus falantes do que normas gramaticais, pois também traz consigo o ideário, uma concepção, uma crença que está arraigada à mentalidade de quem as impõem (BARBOZA, 2010, p. 316).

Nesse aspecto, corroborando com Barboza (2010), observamos que o ensino da língua no estado lusitano e em suas colônias, atenuou-se mais por seu valor ideológico do que mesmo linguístico e religioso. Contudo, as reformas pombalinas representaram, conforme aponta Barboza (2010), um marco histórico no tocante ao ensino e suas primeiras diretrizes e legislações curriculares para a vigência de uma língua (européia) nacional.

Baseado nisso, trago, a seguir, reflexões em torno do ensino da produção escrita em sala de aula. Primeiramente, concebo esse *lócus* como um espaço de interação e dialogicidade (GERALDI, 1997), assim como de formação para a criticidade e emancipação dos sujeitos. Diante disso, defendo a perspectiva de que é na sala de aula, que não apenas apreendemos a decodificar ou nos alfabetizar⁷⁶, mas a dizer a palavra, melhor, saber o que dizer e como dizer para significar (GERALDI, 1997). Logo, compreender a sala de aula como um espaço de interação e diálogo é, sobretudo, criar espaços em que todos/as sintam-se pertencentes e incluídos/as, de compartilhamento de saberes (educacionais, culturais, populares), tomando esse espaço, assim como a interação nele situada, “como fundante do processo pedagógico [...] no decorrer do próprio processo de ensino e aprendizagem” (GERALDI, 1997, p 21).

Logo, o texto, concebido por Geraldi (1997), como unidade de ensino e aprendizagem, torna-se também unidade de interação dialógica, não somente entre os sujeitos, mas para os

⁷⁶ Lembro que existem outros espaços os quais os sujeitos também se alfabetizam, além da sala de aula e do próprio espaço escolar.

saberes e memórias construídas por eles. Nesse aspecto, o texto torna-se mais do que um registro escrito, mas produto sócio-cultural das experiências e herança cultural (GERALDI, 1997), independente da posição (autor/a ou leitor/a) assumida pelos sujeitos no discurso (oral ou escrito). Ainda na visão de Geraldi (1997), o texto é caracterizado como lugar de confluências, digo também, de divergências de ideais. Um exemplo disso é quando nos posicionamos, fazendo inferências, indagações ou sugestões (quando necessárias), entre outros comentários similares.

Segundo Geraldi (1997), a década de 80 foi imprescindível para se repensar as novas concepções acerca da produção escrita em sala de aula. A partir dessa década outras concepções entraram em curso, como, por exemplo, a de sujeito. Aqui, nos deteremos apenas sobre a produção escrita. Não muito obstante, a produção escrita, na escola, era uma atividade centrada em torno da gramática, precisamente, nos aspectos textuais, tanto é que tal atividade era referendada por redação, tendo como finalidade a análise linguística propriamente dita (GERALDI, 1997). Essa perspectiva pautava-se apenas em trabalhar com o texto num viés metalinguístico⁷⁷ e não epilinguístico, uma vez que “o trabalho com a língua – o metalinguístico – prevalece sobre o trabalho com a língua – o epilinguístico (AZEVEDO & TARDELLI, 1997, p. 42). Tínhamos aí um trabalho baseado no uso de estruturas linguísticas e construções morfossintáticas, desfocadas das condições de produção e de sentidos.

Nessa época produzir texto na escola era sinônimo de treinar e ser treinado/a para escrever (corretamente), conforme a normativa prescritiva da língua. Além desse fato, os conteúdos sobre a língua, enfocados no livro didático (LD), seguiam a mesma metodologia de abordagem (identificação do sintagma nominal da oração, estruturação de sentenças sintáticas bem elaboradas e conceituações linguísticas abstratas) (GERALDI, 1997; AZEVEDO & TARDELLI, 1997; ANTUNES, 2014; RUIZ, 1998). Logo, é importante salientar a relevância de se compreender os aspectos de ordem linguística e gramatical, mas de forma contextualizada (ANTUNES, 2014), situada, e não descontextualizada das reais condições de produção e circulação social pela qual transita a língua/linguagem.

Ao tratar do processo de produção escrita, Azevedo e Tardelli (1997) enfatizam dois tipos de categorias que lhes são específicas, dentre as quais: escrita-reprodução e escrita-produção. A escrita-reprodução corresponde a produção textual descontextualizada das condições de produção situacional, bem como dos processos sociais e culturais vivenciados

⁷⁷ A língua que fala ou analisa a mesma língua, conforme Bazarim (2006).

pelos sujeitos em seus contextos sociais. Trata-se de uma escrita mecânica, autoritária, pouco ou nada planejada, centrada no comando-obediência⁷⁸ (AZEVEDO & TARDELLI, 1997).

Esse tipo de escrita visa a reprodução de conceitos abstratos, regras gramaticais, de nomenclatura e estrutura, para serem testadas e reproduzidas tal qual pelos sujeitos. Ainda segundo Azevedo e Tardelli (1997), a escrita-reprodução é caracterizada como juridismo (tipo de condicionamento comportamental esperado), que se pauta mais no cumprimento de um exercício textual do que de um ato de produção para significar e interagir ou, nos termos de Bakhtin (2011), para se posicionar de forma ativamente responsiva. Logo, esse tipo de escrita pode ser melhor concebida como

Lugar do juridismo “ordenador e organizador”, o conteúdo do que se ensina fica condicionado às normas, regras, modelos padronizados e mantidos pela tradição escolar, prevalecendo as funções normativa e de registro da modalidade escrita. Dentro da função normativa se incluem as atividades de escrita cujo objetivo é a fixação de regras, convenções, instruções. É o que se verifica nos ditados, cópias e exercícios gramaticais, muito freqüentes na prática do cotidiano escolar (AZEVEDO & TARDELLI, 1997, p. 31-32, grifos dos autores).

Dentro dessa perspectiva de escrita produzir torna-se uma tarefa de instrução e memorização da língua pelo sujeito. É importante recapitular que tamanha perspectiva é herança das reformas pombalinas, visto que o ensino da língua também tinha um caráter reprodutivo (BARBOZA, 2010), no tocante a assimilação dos valores da Coroa Portuguesa. Diferente da concepção de escrita-reprodução, a escrita-produção, defendida aqui, toma os sujeitos como produtores ativos e não (re) produtores passivos. Nesse aspecto, o sujeito torna-se um produtor ativo-responsivo ou, melhor dizendo, ativamente responsivo (BAKHTIN, 2011) e não um mero (re) produtor da palavra do outro, uma vez que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo de natureza ativamente responsiva [...] é prenhe de resposta (BAKHTIN, 2011, p. 271), isto é, de retorno, de posicionamento, por isso, compreensão ativa, sobre o que está sendo dito. Com base nisso, escrever texto é produzir e construir sentidos para significar, posicionando-se criticamente e ativamente.

Ainda assim, a escrita-produção leva em consideração a análise linguística ou, como venho adotando, análise discursivo-textual, de forma contextualizada (ANTUNES, 2014), focalizando tanto aspectos de sentidos, por isso, discursivos, quanto linguísticos, por isso, textuais. Para um trabalho de escrita com vistas a dialogicidade e a compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003; BAKHTIN, 2011), em relação aos

⁷⁸ Ou seja, o/a professor/a dita à regra, informa, transmite e o aluno/a somente obedece ao comando imposto.

possíveis usos da língua/linguagem nas práticas e ações sociais, torna-se mais adequado a adoção da perspectiva acerca da escrita-produção.

4.5.4. Produção de bilhetes interativos e marginália como ação discursiva responsiva interventiva

Nesta subseção, trago uma abordagem teórica sobre a terminologia **ação discursiva responsiva** cunhada, além de uma contextualização sobre a adoção de bilhetes interativos nas práticas discursivo-textuais dos sujeitos participantes deste trabalho.

A terminologia **ação discursiva responsiva interventiva**, em referência a proposta de bilhetes interativos aqui proposta, é proveniente da abordagem bakhtiniana (2011) de língua/linguagem, a qual assevera ser todo ato de compreensão discursiva um ato ativamente responsivo (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, toda ação discursiva versa sempre uma resposta, um posicionamento da parte do outro, no caso, do/a interlocutor/a, sobre aquilo que está sendo dito (significando) no fluxo da interação dialógica (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), uma vez que “todo falante é um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Até a compreensão passiva, isto é, aquela a qual demoramos a nos posicionar sobre o que foi enunciado “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvido” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

O que podemos compreender, a partir dessa perspectiva, é que toda forma de enunciação, seja ela oral ou escrita, implica retorno (resposta), posicionamento ininterrupto entre os/as interlocutores/as, enquanto parceiros/as do diálogo (BAKHTIN, 2011), visto que toda compreensão faz-se ativa porque não é um acontecimento linear, que consiste em um eu que fala (transmite) e o outro que apenas ouve (recebe) de maneira passiva (ZOZZOLI, 2012). No fluxo do discurso ambos/as (interlocutores/as) se posicionam, ora concordando, ora refutando ou modificando o que lhe foi dito. Conforme demonstra Bakhtin

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (o linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (2011, p. 271).

Ainda assim, saliento que a abordagem de bilhetes interativos como metodologia interventiva em práticas discursivo-textuais de sala de aula, toma seu contorno, precisamente, nos estudos de Ruiz, em sua tese *Como corrigir redação na escola* (1998). A autora apresenta

diferentes tipos de intervenções textuais já existentes que podem ser direcionadas num trabalho que versa a interação dialógica e adequação da língua/linguagem desprendida de estratégias textuais corretivas baseadas em noções de certo e errado.

Ruiz (1998) traça um mapeamento teórico-metodológico e conceitual sobre as diversas tipologias textuais convencionais que podem ser encontradas em sala de aula. Sabe-se que a intervenção textual ou correção textual como era denominada antigamente, e ainda continua sendo mantida, sempre foi um método e/ou modelo de avaliação eficaz sobre a língua/linguagem materna ou estrangeira. Os métodos antigos de correção sempre prezaram pelo purismo da língua, conforme concepções prescritivas gramaticais (GERALDI, 1997).

Por exemplo, uma prática frequente de correção textual sempre foi circundar quando não arredondar trechos com inadequações ortográficas, morfossintáticas, de pontuação e de elementos suprasegmentais (acentuação) (RUIZ, 1998). Essas estratégias eram, implícita ou explicitamente, justificadas por uma concepção de língua/linguagem descontextualizada das práticas sociais e situacionais dos sujeitos (ANTUNES, 2014). Muitas vezes, apresentavam-se essas estratégias como justificativa para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, uma vez que isso lhe seria cobrado. Além disso, a correção textual era feita com canetas nas cores vermelhas, o que gerava, entre os sujeitos, a certeza de sua infração linguística (ANTUNES, 2014; RUIZ, 1998), além de dizeres do tipo “meu texto sofreu hemorragia”⁷⁹. Sobre isso, Ruiz faz o seguinte destaque

Assim, não seria preciso analisar o estilo tradicional, digamos, de correção (aquele que consiste simplesmente tingir de vermelho o texto e devolvê-lo para o aluno, parando o processo nessa etapa) para mostrar que ele está longe de promover uma inferência efetivamente positiva no processo de aquisição de escrita do aluno (RUIZ, 1998, p. 2).

Nessa época era comum os boletins, cujas notas fossem baixas, virem assinalados também na cor vermelha, pois era a cor padrão para tais notas. Isso fazia parte da tradição ritualística de muitos/as professores/as, que corrigiam provas, textos, entre outras atividades avaliativas, fazendo uso de determinada cor de caneta. A caneta na cor azul tinha como propósito simbólico, por exemplo, notas e textos considerados dentro do padrão normativo da Língua Portuguesa, pois significava o adestramento do sujeito às regras prescritivas exigidas pela escola, para a garantia de um texto sintaticamente perfeito.

Além disso, a caneta na cor vermelha também simbolizava o desvio à regra, o fracasso, bem como a marca do erro e da ineficiência linguística do sujeito à própria

⁷⁹ Trechos de falas da época de minha escolarização.

língua/linguagem. Com isso não estou banalizando as cores nas tintas referidas, podendo seu uso ser apreendido com outros propósitos alheios a esse tipo de prática institucionalmente corretiva. Contudo, tal reflexão alude a um determinado contexto situacional pelo qual determinadas canetas (azul e vermelha) eram engendradas, recebendo, assim, significados opostos ao tipo de avaliação e procedimento interventivo textual adotado pela maioria das instituições de ensino, bem como dos/as professores/as⁸⁰ de língua.

Feitos tais destaques, para o trabalho de intervenção discursivo-textual, Ruiz (1998) com base em Serafini (1989), explicita alguns tipos de intervenções que podem (e costumam) ser adotadas pelo/a professor/a, dentre esses tipos, a autora destaca a intervenção indicativa, que confere na identificação de erros ortográficos, gramaticais, tomados, na maioria das vezes, como problemas ou violações linguísticas. Nesse tipo de intervenção textual⁸¹ é comum vermos circundados ou destacados, seja no corpo do texto ou em sua margem (por uma seta), os erros linguísticos (de ortografia, pontuação, lexicogramatical) cometidos pelos/as alunos/as. Conforme Ruiz (1998) afirma, tal intervenção é indicativa porque preza em indicar, localizar e identificar, muitas vezes até sublinhar, apenas as infrações linguísticas sem provocar ou levar o/a autor/a (aluno/a) do texto refletir sobre elas.

A cultura por localizar e identificar erros de ordem linguística estende-se também por vários outros lugares do cotidiano, como, por exemplo, nos coletivos de ônibus, onde alguns falares, principalmente os de vendedores/as ambulantes, costumam ser observados, sejam por motoristas ou por passageiros/as. Além das perguntas do tipo “esse ônibus entra no shopping?”, quando não, “esse ônibus entra na praia?”⁸², que são feitas por alguns/umas passageiros/as aos motoristas, e respondidas por alguns destes quase sempre de forma irônica.

Certa vez, durante um de meus trajetos, uma senhora perguntou ao motorista se o ônibus **entrava** no shopping, ele respondeu que não, pois caso **entrasse** o transporte não passaria pela porta do estabelecimento. Exemplos como esses evidenciam que a cultura da correção à língua, bem como a forma de falar, escrever ou expressar-se do outro, é uma cultura presente não somente no meio escolar em si, mas na sociedade como um todo, uma

⁸⁰ É importante destacar que não estou criticando negativamente os/as professores/as que adotavam essa perspectiva, visto ser a perspectiva em maior ascensão à época.

⁸¹ Adoção feita por Ruiz (1998).

⁸² Tais explicitações são oriundas de algumas de minhas experiências. Logo, não estou generalizando.

vez que funciona, muitas vezes, como discurso envolvente linguístico corretivo⁸³ ao falar considerado errado e/ou inculto de grupos minoritários com baixa escolarização.

Precisamente, o enunciado empregado pela senhora da exemplificação não estava errado, mas apenas com uma inadequação verbal (entrar) que poderia ter sido substituída por uma preposição (pela/o), remetendo, assim, a ideia de entorno e/ou proximidade subtendida no tipo de enunciado para elucidar tal ideia. É justamente sobre esses usos para se dizer, saber dizer e como dizer, que precisam ser mais abordados em sala de aula.

O outro tipo de correção (denominação temporária) textual é a intervenção resolutiva, esta prevê a indicação do erro pela reformulação certa feita pelo/a professor/a ao texto do/a aluno/a. Nesse caso, os possíveis erros de língua/linguagem passam a ser reescritos no corpo ou na margem textual. Segundo Ruiz (1998, p. 46), a intervenção resolutiva é uma “tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto”. Ainda assim, essa estratégia pode ser acompanhada por algumas indicações (erros) circundadas ou sublinhadas no texto. Tamanha estratégia é resolutiva, porque foca em refazer a frase, o período, assim como as inadequações ortográficas e lexicais cometidas pelos/as alunos/as. Nesse caso, o professor resolve quando não soluciona o problema textual pelo/a aluno/a. Porém, segundo Ruiz (1998), esse tipo de intervenção é pouco praticada, pelo menos no contexto analisado pela autora.

Por sua vez, a intervenção classificatória confere ao tipo de erro linguístico e em que ordem ele se enquadra, se pronominal, adverbial, prepositiva, verbal etc. Nesse caso, temos o erro ou a infração linguística mais a sua classificação. Geralmente costuma se evocada também à indicativa como um dos subterfúgios sobreposto ou complementar a intervenção classificatória. A terceira e última estratégia corretiva sinalizada por Ruiz (1998)⁸⁴ é a intervenção textual-interativa, caracterizada por ser uma estratégia operacionalizada através de bilhetes interativos anexados ou feitos à margem da folha de produção, por isso marginália. Foi esse tipo de intervenção discursivo-textual que adotei para avaliar, assim como para interagir, nos relatos de opinião elaborados pelos/as participantes deste trabalho.

Em primeiro lugar, defendo o bilhete como **ação discursiva responsiva interventiva** pelo fato de ele, além de ser um recurso de avaliação aos aspectos de ordem discursiva (sentidos) e textual (linguística), por isso discursivo-textual, ser também uma forma de o sujeito responder (posicionando-se) à avaliação do/a professor/a.

⁸³ No senso comum, assim como em outras esferas, tais discursos dão a impressão de verdade (SOUTO MAIOR, 2018), ou seja, de algo certo, por sua vez, natural de ser feito, sem levar em conta os diferentes processos de escolarização pelos quais passam cada falante.

⁸⁴ Essa estratégia é de autoria de Ruiz (1998) diferente das demais que são provenientes de Serafini (1989).

Sendo assim, o bilhete interpela o sujeito a responder ativamente à palavra do outro. Diferente das outras abordagens interventivas já aludidas, no bilhete, o/a professor/a estimula o/a aluno/a a pensar, discernir sobre as formas de se dizer para significar e os tipos de usos (construções morfossintáticas, lexicogramaticais, ortográficas) que podem ser empregados para esse dizer, levando em consideração o contexto social, a situação, os propósitos pretendidos, os/as interlocutores/as e as condições de produção do tipo de gênero discursivo ali adotado para tal. É importante elucidar que numa perspectiva dialógica da língua/linguagem, o/a professor/a assume a posição de um sujeito-avaliador⁸⁵ da palavra do outro e não de um sujeito-corretor ou professor-corretor, nos termos de Ruiz (1998).

Logo, expressões do tipo correção, redação, certo e errado tornam-se inócuas ao trabalho interventivo que prima não somente atentar para os usos da língua/linguagem às práticas sociais, mas orientar o sujeito a uma ação ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011) à palavra e avaliação do outro, mais precisamente do/a professor/a. Diante disso,

Essa perspectiva vai ao encontro das reflexões sobre erro e correção, segundo as quais não se utiliza a noção de erro, mas de inadequação para considerar uma compreensão ou uma produção [...] Hoje acrescento: significa, também, levar em conta o grupo social e sua cultura, o gênero discursivo, o suporte midiático, quando for o caso (ZOZZOLI, 2012, p. 264).

Segundo Ruiz (1998) e Bazarim (2006), nos bilhetes (como veremos mais adiante) podem ser feitas provocações, inferências, questionamentos, elogios, comentários no tocante aos efeitos de sentidos desencadeados através dos enunciados empregados, bem como dos recursos lexicogramaticais, de pontuação, acentuação e ortografia. Precisamente, o/a professor/a vai dialogando com o sujeito à medida que vai intervindo nos aspectos discursivos e textuais, contextualizando-os para o/a aluno/a, provocando-o/a a refletir sobre eles. Nesse processo, o/a professor/a torna-se também co-participante da produção escrita, bem como pelo bom desempenho discursivo e textual do/a aluno/a. Logo

O bilhete do professor, entretanto, não é uma resposta ao aluno, mas sim um comentário epilingüístico sobre o que e como o aluno escreveu seu texto. Com esse tipo de estratégia, o professor espera que, através da interação mediada pelo bilhete, os alunos percebam e realizem as melhorias no texto que possam garantir ao leitor a construção do sentido (BAZARIM, 2006, p. 61).

⁸⁵ Mas também dialógico.

Ainda assim, os bilhetes podem ser feitos no pós-texto (final do texto) (RUIZ, 1998) ou na marginalia⁸⁶. Na seção referente às análises, trago um recorte de uma das produções discursivo-textual de um dos alunos (menino), para observarmos a relevância do bilhete interativo nas práticas discursivo-textual de sala de aula.

Nesta seção, procurei sistematizar uma discussão teórica sobre o fenômeno da negritude, trazendo algumas problematizações sócio-históricas. Trouxe também algumas considerações acerca dos principais movimentos sociais negros. Além disso, enfatizei o espectro do racismo institucional e linguístico, práticas de exclusão social que continuam cerceando direitos à população negra. Arelado a isso, fiz alusão a perspectiva socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2002), para compreendermos a constituição identitária, especificamente a negra, entre os sujeitos. Articulei tal perspectiva aos pressupostos dos estudos culturais (HALL, 2006; 2009). Apresentei também uma breve contextualização histórica sobre o percurso da pesquisa censitária racial aqui no Brasil.

Nessa mesma seção, procurei esmiuçar uma abordagem teórica, pondo em destaque a historiografia curricular e as questões étnico-raciais nos parâmetros curriculares da BNCC. Trouxe algumas reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa e sua institucionalização no Brasil, enfatizando a produção de bilhetes e marginalia nas práticas que implicam a escrita/reescrita para o processo de ensino e aprendizagem entre os sujeitos.

⁸⁶ No Pibid/Letras, por exemplo, utilizávamos mais a margem ou o pós-texto com turmas que ainda não tinham passado pela experiência interventiva dos bilhetes. Entretanto, o modo de intervenção varia de acordo a maturidade e o nível da turma.

5. ANÁLISE DAS AFROVIVÊNCIAS

Nesta seção, trago uma análise referente a dois formulários étnico-raciais, sendo um de uma aluna cujo fenótipo racial é negro e o outro de uma aluna cujo fenótipo racial é branco. Trago também, como já dito, um relato de produção de um aluno⁸⁷ com o bilhete anexado e sua reescrita, e dois autorretratos, sendo um deles de uma aluna de fenótipo racial negro e o outro de um aluno de fenótipo racial também negro. Para a seleção dos dados, busquei as produções que melhor atendessem as abordagens aqui esmiuçadas, tendo como objetivos identificar os discursos envolventes operacionalizados em sala de aula e problematizar suas possíveis implicações de sentidos sócio-histórica, ideológica e cultural.

Após o encerramento da pesquisa em sala de aula, que ocorreu no final de novembro (2019), iniciei a parte analítica e prática deste trabalho. Nesse momento, foram coletados um *corpus* de cento e quarenta e nove (149) produções, entre formulário étnico-racial, questionário de caracterização e relato de opinião (escrita/reescrita). Nessa primeira fase, procurei identificar concepções étnico-raciais e os discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2018), racistas ou não, que as atravessavam ali, além de descrever às implicações de sentidos referidas acima nessas mesmas produções.

Para tanto, adotei uma abordagem interpretativista discursiva, baseando-me tanto na perspectiva de discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2018; SOUTO MAIOR; MOREIRA JÚNIOR, 2020), situada na LA, quanto na de Bakhtin e Voloshínov (2003), os quais conferem o discurso como constituinte da interação dialógica entre os sujeitos.

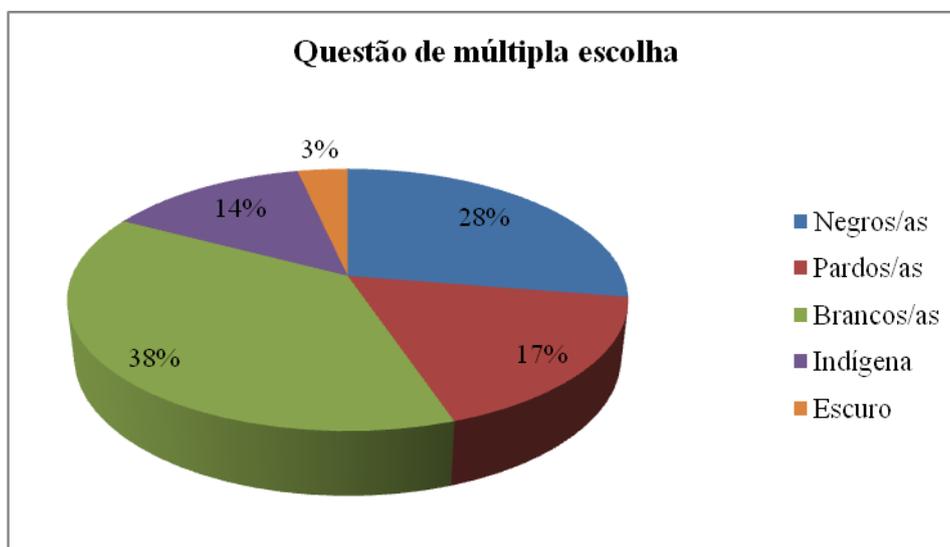
Inicialmente, fiz uma catalogação quantitativa dos dados levantados. Em seguida, verifiquei o quantitativo de produções em relação ao gênero (masculino e feminino) para cada atividade aplicada. Feito isso, elaborei duas tabulações gráficas, uma para observar, por exemplo, a incidência terminológica étnico-racial com as quais os/as alunos/as fizeram menção para se autodeclararem racialmente, e a segunda para observar conceitos-chaves empregados na justificativa da questão aberta, em detrimento ao pertencimento étnico-racial.

Com base nisso, trago, logo abaixo, análise das referidas tabulações, para observarmos como os/as alunos/as autodeclararam-se racialmente e como eles/as compreendem o seu pertencimento racial. *A priori*, os dados foram coletados por meio de formulário étnico-racial já contextualizado, conforme os critérios de categorização terminológica adotada pelo modelo de formulário censitário racial composto pelo PNAD. A título de esclarecimento, no primeiro

⁸⁷ Não informarei o fenótipo racial por considerá-lo aqui desnecessário.

gráfico que segue, encontram-se registradas apenas as terminologias étnico-raciais sinalizadas pelos sujeitos na questão de múltipla escolha:

Gráfico 2 – Terminologias étnico-raciais



Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

Tabela 2 – Terminologias étnico-raciais

Terminologias étnico-raciais	Negro/a	Pardo/a	Branco/a	Indígena	Escuro ⁸⁸
Percentual	28%	17%	38%	14%	3%

Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

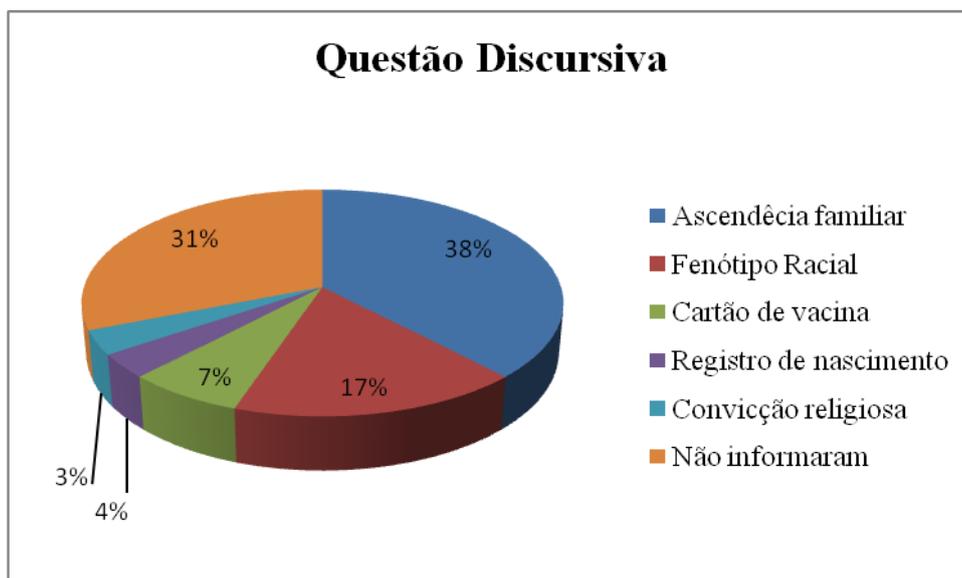
Como podemos observar, 28% dos sujeitos sinalizaram a opção negro/a, 17% autodeclararam-se pardo/a, 38% consideram-se brancos/as, 14% indígenas e 3% escuro. No gráfico, podemos verificar que a maioria dos/as alunos/as que fizeram sua autodeclaração, denominam-se enquanto brancos/as, somando uma margem de 38% desses/as. Porém, a grande maioria dos/as alunos/as em questão apresenta fenótipo racial de uma pessoa negra e não branca. Isso mostra o quanto a questão racial é pouco discutida em sala de aula, bem como em toda a instituição escolar. Ainda assim, durante a pesquisa censitária racial, era comum alguns/umas alunos/as apresentarem dúvidas sobre o tipo de terminologia racial que deviam utilizar em relação ao fenótipo racial que possuíam. Toda vez que isso acontecia,

⁸⁸ O emprego dessa terminologia não aparece no gráfico das concepções étnico-raciais destacado mais abaixo por entendê-la como uma denominação racial e não como uma concepção.

sempre procurava orientá-los/as a marcarem as opções terminológicas que melhor correspondessem com o fenótipo racial que ele/as tinham ou acreditavam possuir. Sempre os/as provocava com a seguinte indagação: como vocês se veem em relação ao pertencimento racial o qual possuem?. Com base nisso, podemos evidenciar o quanto precisa ser aprofundada a discussão étnico-racial, pois, como dito em outras reflexões mais acima, muitas vezes os sujeitos autodeclararam-se sem o devido conhecimento das implicações sociais, culturais e ideológicas que remontam não apenas as categorias referidas, mas a própria constituição étnico-racial, especificamente a constituição identitária negra.

Logo, por meio dessa pesquisa, temos um olhar sobre os tipos de terminologias étnico-raciais ainda circundantes no contexto social desses sujeitos, e como elas costumam ser pensadas, problematizadas ou não, nesses mesmos espaços. No gráfico abaixo estão sinalizadas as concepções étnico-raciais apresentadas na questão aberta, como podemos verificar:

Gráfico 3 – Concepções étnico-raciais



Fonte: autor da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

Conforme apontado no gráfico acima, numa margem total de (29) vinte e nove formulários coletados para essa atividade, temos uma média percentual em relação as concepções étnico-raciais enfatizadas através dos enunciados reportados pelos sujeitos participantes deste trabalho, dentre as justificativas discursivas esmiuçadas por eles, destacam-se:

Tabela 3 – Concepções étnico-raciais

Concepções étnico-raciais	Ascendência familiar	Fenótipo racial	Cartão de vacina	Registro de nascimento	Convicção religiosa	Não informaram
Percentual	38%	17%	7%	4%	3%	31%

Fonte: autor da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

A partir da tabela em destaque 38% dos sujeitos informaram seu pertencimento racial, baseando-se na ascendência familiar (origens étnico-raciais passadas: avô, avó ou familiares distantes com fenótipo de uma pessoa negra) (SANT’ANNA, 2018). Visto isso, a ascendência familiar compreende, muitas vezes, o resultado de possíveis relacionamentos interétnicos vivenciados de negros/as com brancos/a ou com indígenas, e vice-versa. Sobre isso, uma questão que costuma ser muito recorrente, por exemplo, são pessoas cujo fenótipo racial é branco considerarem-se negras devido o pai ou a mãe ser negro/a.

Contudo, 17% basearam-se apenas no fenótipo racial sem nenhuma outra ressalva ou contextualização em relação as outras concepções étnico-raciais elencadas na tabela acima. Nesses enunciados, foram identificados somente os traços fenotípicos como vetores centrais do pertencimento racial sinalizados pelos sujeitos. Sendo assim, 7% destacaram o cartão de vacina, 4% sinalizou o registro de nascimento e 3% orientou-se por convicção religiosa. Além do mais, 31% optaram por não justificar sua forma de pertencimento racial, o que se torna uma questão problemática, pois demonstra o não conhecimento devido sobre o assunto.

Finalizando essa primeira parte analítica, identificamos as principais concepções étnico-raciais circundantes no contexto escolar de sala de aula, o qual serviu de base para esta análise. Assim, os discursos vislumbrados nos formulários são reflexos dos discursos envolventes étnico-raciais ainda operantes nos cotidianos de muitos desses sujeitos, sinalizando também “a complexidade da classificação social com base na raça” (ARAÚJO, 1987, p. 15). Ainda podemos observar que uma das várias formas de conhecimento de alguns sujeitos sobre sua constituição étnico-racial é oriunda de documentos do tipo cartão de vacina e certidão de nascimento, além dos respaldos sinalizados por meio da ascendência familiar e no discurso religioso, ambos, como fatores determinantes do pertencimento racial.

Podemos citar alguns dos discursos envolventes que dão base a esse tipo de encaminhamento dentro da avaliação étnico-racial, principalmente em situações em que precisam se justificar quando a algum acontecimento que se relaciona ao preconceito,

ouvimos dizeres como: “não sou preconceituoso, tenho familiares (mãe, pai, avós) negros”, ou ainda: “imagina que sou preconceituoso, tenho sangue negro em minhas veias”. Este último discurso ainda problematiza mais a questão, visto que não existe tipologia sanguínea baseada em notações como: “sangue negro” ou “sangue branco”.

Identificamos, ainda, a reprodução de discursos envolventes, que trazem ideologias colonialistas, como, por exemplo, o colorismo ou pigmentocracia (SILVA, 2017; CRUZ & MARTINS, 2018), ensejadas pelas terminologias *moreno/a* e *castanho/a*, que continuam sendo mantidas nas práticas discursivas do cotidiano sem maiores esclarecimentos de suas implicações sócio-históricas e (des) valorativas. Para Araújo (1987), o uso delas evidencia a complexa dinâmica das relações raciais e classificatórias emergentes do contexto social, ou ainda, pode caracterizar “a ‘luta de classificações’, diante de uma disputa pelo estabelecimento da classificação legítima” (ARAÚJO, 1987, p. 15, grifo da autora).

A priori, esses primeiros dados já demonstram dispositivos que reforçam o preconceito e seu velamento na sociedade. Logo, a problematização em tela suscita a necessidade de se elaborar ações pedagógicas, além de novas metodologias de ensino e aprendizagem, que proporcionem o engajamento dos sujeitos sobre a questão racial, uma vez que é a cor da pele, “a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça” (ARAÚJO, 1987, p 15). Visto isso, é a partir dessa mesma categoria, conforme Munanga (2012), que podemos reconstruir concepções e discursos contra-hegemônicos (MUNANGA, 2012; SOUTO MAIOR, 2018) em prol de uma equidade racial entre todos os sujeitos. Adiante, trago uma análise sobre o formulário étnico-racial, o relato de opinião e os dois autorretratos ilustrativos.

5.1. Formulário étnico-racial

Entendendo a escola como um dos espaços centrais de práticas racistas, torna-se imprescindível, segundo Munanga (2013) e Pereira (1987), a identificação dos tipos de concepção étnico-racial trazidas pelos sujeitos de seus cotidianos, para que elas sejam discutidas e problematizadas. Com base nisso, trago, adiante, dois recortes acerca do formulário étnico-racial, recortes selecionados através de suas implicações de sentidos referentes ao uso da expressão *moreno/a* enfatizada em um dos recortes, e no outro a identificação do discurso religioso como responsável pelo pertencimento racial. Veremos nos formulários escolhidos como cada uma das participantes se autodeclararam, uma vez que

trago os recortes completos. Mas, antes de trazê-los, farei uma abordagem geral sobre a composição do formulário em questão, já enfatizado na seção destinada a metodologia.

O formulário étnico-racial foi aplicado como primeira atividade de sala de aula, uma vez que o objetivo era identificar, *a priori*, os discursos envolventes que atravessavam os/as alunos/as acerca de sua própria constituição identitária étnico-racial. Dessa atividade, foram obtidos vinte e nove (29) formulários ao total, dezesseis (16) de meninos e (13) treze de meninas. Como já enfatizado, o formulário apresenta cabeçalho, informativo sobre as principais etnias⁸⁹ que constituem a sociedade brasileira (africana, européia, indígena), uma questão de múltipla escolha com as opções: negro, branco, indígena, outro? Quais?, conforme o padrão das pesquisas censitárias raciais realizadas pelo IBGE, além de uma questão aberta.

Antes de trazer os recortes é relevante destacar que nos formulários coletados houve justificativas, como disse mais acima, baseadas em documentos pessoais, como, por exemplo, cartão de vacina e certidão de nascimento. Sobre isso, Sant'anna (2018) destaca que antigamente era comum, em algumas instituições públicas (postos de saúde e cartórios de registros), o pertencimento racial ser enfatizado na emissão dos documentos mencionados acima. Piza e Rosemberg (1998-1999) afirmam ainda que era através de tais documentos que muitos sujeitos passavam a ter noção sobre o seu pertencimento racial. Em relação a certidão de nascimento, o fator racial era evidenciado conforme a cor da pele identificada pelos/as responsáveis ou parentes próximos (PIZA & ROSEMBERG, 1998-1999) da criança na hora da elaboração do documento (SANT'ANNA VAZ, 2018). Em relação a isso, Piza e Rosemberg enfatizam que

Sendo unidade de coleta censitária o domicílio e levando-se em consideração que são os chefes de família que atribuem cor aos membros menores em cada domicílio, os dados sobre cor coletados seriam definidos pelo pertencimento racial do chefe de família (1998-1999, p.134).

A partir do exposto na citação acima, vemos que era comum crianças, em tenra idade, terem seu pertencimento racial orientado segundo os membros ou chefes de famílias das quais provinham, sendo tal informação resguardada nos documentos já explicitados. Dentro de uma sociedade patriarcal, sob o espectro do colorismo, a busca pelo branqueamento torna-se uma necessidade, visto que o sujeito toma essa decisão, de ser algo que não é e que não corresponde com seu fenótipo racial, através dos referenciais impostos pelos discursos dominantes. Além disso, a questão racial não é muito discutida no seio familiar.

⁸⁹ Existem outras constituições étnicas, mas estou focando nas etnias que são mais centrais aqui no Brasil.

Em outros formulários foram identificadas concepções com vistas na ascendência, isto é, na ancestralidade africana ou afro-brasileira, cujo fenótipo racial aproxima-se das características de uma pessoa lida socialmente como negra (SANT’ANNA VAZ, 2018). Ainda assim, no recorte que trarei abaixo há respaldado as terminologias negro/a e moreno/a, significando modos de identificação racial com sentidos diferentes, em relação aos sujeitos pertencentes ao mesmo grupo étnico-racial negro. Podemos observar isso, por exemplo, no formulário abaixo:

Formulário étnico-racial de Vitória

Prezados alunos/as!

Levando-se em consideração as principais etnias que compõem a sociedade brasileira, dentre as quais: negra, branca e indígena, em relação aos traços que lhes são característicos, como, por exemplo, a cor da pele, tonalidade dos cabelos, feições faciais. Dentre as opções abaixo, marque com qual você se reconhece:

a) Negro/a (X);
b) Branco/a ();
c) Indígena ();
d) Outros? Quais?: _____

Justifique sua afirmação:

Bom eu sou negra, minhas feições se caracterizam em pessoas negras - vivem com pessoas negras - a minha família se origina de pessoas negras e morenas.

Transcrição textual

“Bom eu sou negra, minhas feições se caracterizam em pessoas negras a minha família se origina de pessoas negras e morenas”.

No formulário acima, a aluna autodeclara-se como uma pessoa negra. Ela justifica sua autodeclaração baseando-se na ascendência familiar, isto é, quando um ou mais parentes próximos ou distantes são negros/as. Ainda assim, a aluna emprega em sua argumentação as expressões negras e morenas. No senso comum tais expressões estão engendradas por um discurso envolvente que concebe o ser moreno diferente do ser negro (MELO & MOITA LOPES, 2015) num movimento de “branqueamento” numa escala de cores em que o negro seria algo atrelado ao que não se deseja. Sendo assim, quanto mais afastado nesta escala a

pessoa estiver, mais estaria próximo de outros sentidos sociais atrelados ao que significa ser negro em nossa sociedade.

Nesse caso, *morenice* e *negritude* não se equivaleriam. Isso fica melhor enfatizado pelo dizer configurado pela própria aluna, onde, segundo ela “a minha família se origina de pessoas negras e morenas”. Observo que, através do movimento de discurso envolvente, seu dizer a insere numa dimensão de ascendência, mas não de ser negra necessariamente. Todo discurso revela reprodução e novas produções de sentidos.

Negras e morenas explicitam a diferença ainda existente no meio social entre ambas terminologias, onde se sabe que ser *moreno/a*, assim como ser *parda/a*, equivalem a *negritude* (SANT’ANNA VAZ, 2018). Ainda assim, é por meio de tais terminologias “que são precipitados Discursos da democracia racial, miscigenação e racismo, que têm persistido em muitos textos ao longo do tempo” (MELO & MOITA LOPES, 2015, p. 22). Porém, a terminologia *moreno/a* foi criada no cotidiano como estratégia ideológica de branquear a população, mantendo, assim, o que Silva (2017); Moura (2003) e Nunes (2018) denominam por hegemonização de uma identidade nacional com vistas aos propósitos coloniais da época escravocrata. A *morenice*, por assim dizer, é um termo pejorativo de encobrimento e higienização contra a *negritude* (MOURA, 2003; SANT’ANNA VAZ, 2018).

A mesma implicação conceitual estende-se também sob o termo *parda/a*. Diferentemente de *moreno/a*, o/a *parda/a* aparece como categoria racial a partir das amostragens censitárias raciais agenciadas pelo IBGE em 1940 (PIZA & ROSEMBERG, 1998-1999; ARAÚJO, 1987). No tocante a essa terminologia muito usual há impasses conceituais sobre a sua adesão. Pois, há alguns/umas teóricos/as da linha censitária (ARAÚJO, 1987) que acreditam ser sua apreensão uma possível categoria identitária racial, já outros/as acreditam ser ela um mecanismo de segregação⁹⁰ em relação à comunidade negra (SILVA, 2017; CRUZ & MARTINS, 2018).

Sobre isso, Silva (2017), Cruz e Martins (2018) acreditam que as terminologias *parda/a* e *moreno/a*, assim como suas variáveis (doravante *moreno/a*: *jambo*, *claro/a* e *chocolate*), amplamente apreendidas por grande parcela da comunidade negra, são espectros de degradação cromática, uma vez que estabelecem valores desiguais entre negros/as cuja pele é menos escura daqueles/as de pele mais escura.

⁹⁰ Para melhor endossar essa reflexão, o/a *parda/a* por possuir um tom de pele menos escura, não preta, geralmente, não costuma ser reconhecido/a também como negro/a em alguns espaços.

Os/as teóricos supramencionados/as enfatizam, sobretudo, que tais terminologias geram o que atualmente tem sido denominado por espectro do colorismo ou pigmentocracia (SILVA, 2017; CRUZ & MARTINS, 2017). Tal espectro tem como base ideológica o antigo contexto colonial, ainda não superado devidamente. Em linhas gerais, o colorismo é visto pelos teóricos/as reportados/as como um sistema de exclusão alimentado por outro bem mais amplo (o racismo), atualizando-se segundo as novas configurações espaço-temporal, assim como pelas ideologias sociais difusas. Assim, podemos afirmar, com precisão, que o colorismo e sua ideologia é um *modus operandi* racista mais contemporâneo e sutil.

O colorismo estabelece diferentes escalas valorativas, visando sempre o fenótipo racial, especificamente a cor da pele. Nesse aspecto, quanto mais negro/as ou traços fenotípicos da identidade negra uma pessoa possuir mais excluída ela se torna na sociedade. Em contrapartida, quanto menos escura for a cor da pele da pessoa, mais é a chance de ela ser tolerada, mas não totalmente aceita (SILVA, 2017), nas esferas de poder e maior prestígio social. Nas palavras de Silva, podemos entender o colorismo como

um tipo de discriminação baseada na cor da pele onde, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as suas chances de sofrer exclusão em sociedade. Também denominado de pigmentocracia, o colorismo tende a elaborar e definir alguém pela própria cor da pele, é dizer, a tonalidade da cor da pele será fundamental para o tratamento que receberá pela sociedade, independentemente da sua origem racial. [...] O colorismo, dentro dessa perspectiva, surge como mais uma faceta da discriminação racial, tentando, mais uma vez, classificar os indivíduos pela cor da pele (2017, p. 3).

Além da estratificação racial entre negros/as, o colorismo, na maioria das vezes, acaba promovendo desarranjos afetivos dentro de muitos coletivos afro-brasileiros, pois há negros/as que, devido a sua baixa concentração de melanina (substância responsável pela coloração da pele, dos cabelos, assim como dos olhos), são tratados/as com certa indiferença, sendo, em algumas situações mais específicas, considerados/as como tinta fraca (ROLAND, p. 34, 1987), precisando “estar constantemente provando aos outros que eles são negros de verdade” (ROLAND, p. 34, 1987). O colorismo é um sistema que incide, sobretudo, contra negros/as de pele escura, pois a estes/as são bem mais limitadas as chances de aspirarem melhores oportunidades de vida. É importante deixar claro que não estou afirmando que negros/as considerados/as pardos/as não sofram com as mesmas práticas de exclusão racial, mas estes/as, por serem vistos na sociedade como “disfarçáveis” (SILVA, 2007), têm mais possibilidade de circulação, mesmo que relativa, em espaços sociais reservados, majoritariamente, a população não-negra.

Logo, os efeitos da ideologia do colorismo racial são devastadores. A busca pela branquitude torna-se cada vez mais uma necessidade desenfreada, principalmente entre àqueles/as (negros/as) que não aceitam a sua negritude. Sabe-se que as implicações ideológicas ressaltadas pelos termos moreno/a e pardo/a continuam gerando no imaginário social o desejo de clarear-se, visando a um suposto pleno reconhecimento social.

Sendo assim, quanto mais moreno/a o sujeito autodeclarar ser, mais claro/a se torna. Isso faz com que ele/a aumente a chance de clarear sua pele, assim como de ascender socialmente, tornando-se agradável aos olhos daqueles/as que, muitas vezes, o execram. Conforme Melo e Moita Lopes (2015, p. 22), “desse modo, opta-se por chamar esse sujeito social de moreno/a, como uma tentativa de embranquecê-lo e/ ou de não ofendê-lo.” Conforme Moura indaga

Como se trava esta batalha no universo da ambigüidade e da perda de identidade nesta dinâmica diabólica? A introjeção dos valores brancos (já que a cor da pele não pode ser mudada) determina no negro não apenas o seu comportamento externo: ele reedita essa desigualdade introjetada no seu universo psíquico, quando, ao conviver com outro negro, estabelece um ritual de separação que bem demonstra a sua ambigüidade de homem dividido. Se pudéssemos criar uma imagem explicativa, diríamos que o negro que deseja ascensão social no sistema capitalista-racista de forma individual seria como um homem que fosse subindo uma escada e a cada degrau subido tivesse o seu corpo clareado, até chegar ao último completamente branco. A perda da identidade étnica e, ao mesmo tempo, a aceitação e reconhecimento apenas desse processo que o negro sabe ser um jogo perigoso forma a contradição dialética desse cotidiano (2003, p. 100).

Diferentemente de Moura (2003), acredito que nem sempre o/a negro/a tem conhecimento desse jogo tão perigoso que é tentar branquear-se para a sociedade, como sinalizado pelo teórico acima. As tentativas de branqueamento são várias e, muitas vezes, são tomadas sem um senso crítico de suas implicações. Cabe à escola, através de projetos afros como o meu, atentar os sujeitos para as implicações de sentidos negativas causadas pelo espectro do branqueamento. No próximo recorte, temos indícios discursivo-linguísticos do discurso envolvente religioso, conforme podemos verificar mais abaixo:

Formulário étnico-racial de Francine

Prezados alunos/as!

Levando-se em consideração as principais etnias que compõem a sociedade brasileira, dentre as quais: negra, branca e indígena, em relação aos traços que lhes são característicos, como, por exemplo, a cor da pele, tonalidade dos cabelos, feições faciais.

Dentre as opções abaixo, marque com qual você se reconhece:

a) Negro/a ();
b) Branco/a (X);
c) Indígena ();
d) Outros? Quais?: _____

Justifique sua afirmação:

Eu sou branca porque Jesus me fez assim.
Eu não me considero outra cor.

Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

Transcrição textual:

“Eu sou branca porque Jesus me fez assim. Eu não me considero outra cor.”

Como podemos observar, no formulário acima, a aluna autodeclara-se branca. Com base no enunciado escrito por ela em sua justificativa, identificamos o discurso envolvente religioso. Seus indícios de sentidos ainda nos reportam a dois mecanismos de exclusão racial historicizados: monogenismo e poligenismo (GOULD *apud* SILVA, 2017). Tais Doutrinas, de cunho pseudocientífico, aludiam formas de inferioridade às comunidades negras de maneira distinta. A primeira (monogenismo) afirmava ser a humanidade descendente, indubitavelmente, da linhagem de Adão e Eva; enquanto que a segunda doutrina (poligenismo) justificava que os/as negros/as não faziam parte dessa mesma descendência de origem branco-cristã. Logo, os/as negros/as seriam, então, uma raça separada, descendendo de mais de um Adão, no caso, de um Adão negro, conforme Silva (2017) afirma.

Além disso, o antigo clero, segundo Silva (2017) e Moura (2003), sempre esteve alinhado com os interesses racistas na época colonial, por dois motivos: o primeiro deles correspondeu ao padroado, sistema de monopólio concedido pelo Estado a determinadas igrejas sob outras; segundo, concessão de escravos/as em suas dependências religiosas, além da subordinação que o clero mantinha e devia ao próprio Estado (Idem, 2003). Ainda segundo

Moura (2003), durante todo o tempo escravocrata o clero manteve-se omissivo à escravidão e a toda crueldade feita aos negros/as escravizados/as, manifestando repúdio apenas no pós-abolição, por meio da carta de Leão XIII no dia 13 de maio.

Na próxima subseção, apresento a análise acerca de um dos relatos de opinião, assim como do bilhete interativo e marginalia que foram encaminhados para esse mesmo relato. Trago também uma contextualização sobre um dos trabalhos de intervenção discursivo-textual colaborativa realizada no quadro branco.

5.2. Relato de opinião

Antes de enveredar pela análise em si, farei uma breve contextualização das condições de produção da atividade aplicada para a elaboração da produção (escrita/reescrita) aqui referida. Precisamente, o exemplo que trago é proveniente da oficina afro **Cabelo bom? Cabelo ruim?**, já enfatizada em discussões anteriores. Essa oficina teve como objetivo refletir sobre os tipos de texturas capilares que engendram o cabelo crespo e os discursos envolventes racistas que os atravessam. Foram coletados nessa oficina (38) trinta e oito produções ao total. Na primeira escrita, foram obtidas (21) vinte e uma produções, doze (12) de meninos e nove (9) de meninas. Na segunda versão (reescrita), foram obtidas (17) produções, (9) nove de meninos e (8) de meninas. Nessa oficina, abordei o conto *Por que as mulheres têm cabelos longos*⁹¹, de Adilson Martins (2009). Como já mencionado, a narrativa trata de uma época na qual as mulheres, na África, usavam cabelos curtos, e como estes foram sendo modificados no decorrer dos tempos.

Antes de iniciar a oficina, distribuí cópias do conto com os/as alunos/as para que eles/as pudessem acompanhar a leitura. Nesse momento, procurei fazer uma leitura compartilhada com divisão de turnos. No decorrer desse processo, tive a participação e colaboração de quase todos/as. Após os momentos de discussão, distribuí cópias de produção (escrita) para que fizessem um relato sobre o momento de leitura e reflexão acerca da oficina trabalhada. Trago, abaixo, o recorte da produção discursivo-textual⁹² do aluno Bruno⁹³ mais o bilhete anexado, para observarmos as intervenções que foram feitas. Logo mais adiante, trago a reescrita do mesmo aluno.

⁹¹ Disponível nos anexos.

⁹² A título de esclarecimento, não foi estipulado limites de linhas. Procurei nesse primeiro momento deixar os/as alunos/as apenas produzirem sem se preocuparem com quantitativo de linha.

⁹³ Nome fictício.

Produção discursivo-textual 1 – Relato de opinião de Bruno

Gostei muito do seu texto, mas para ele ficar melhor especifique no título o tipo de cabelo. Pense na quarta linha o "em", se está no sentido de negação como ele ficaria? Pesquise a ortografia da palavra "chunga".
Boa noite!

Data: 01/10/19

Série/ano: 7 Turno: "A"

Oficina: Cabelo bom? Cabelo ruim?

Produção textual!

Prezados/as alunos/as, levando-se em consideração às reflexões feitas sobre o conto afro-brasileiro lido, assim como às questões discutidas referente à oficina ministrada, produza um relato de opinião expondo o seu ponto de vista.

Tipos de cabelo → Quais tipos?

→ Pense a concordância com o seguinte: pergunta.

Hoje mais aprendemos sobre uma pergunta muito errada: cabelo bom? cabelo ruim? porque não existe em cabelo ruim em cabelo bom, existe mesmo. Tipos de texturas de cabelos onde as vezes existe um certo preconceito que as vezes ele em algo pior, como as vezes o pessoal do cabelo ou o cabelo para as pessoas pararem de chingar ele e de fazer bullying e isso é errado a pensar que olhar para si mesmo e parar de fazer isso. → Porque é errado?

→ Então um final mais satisfatório!

Boa noite!
Dissertação!

Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

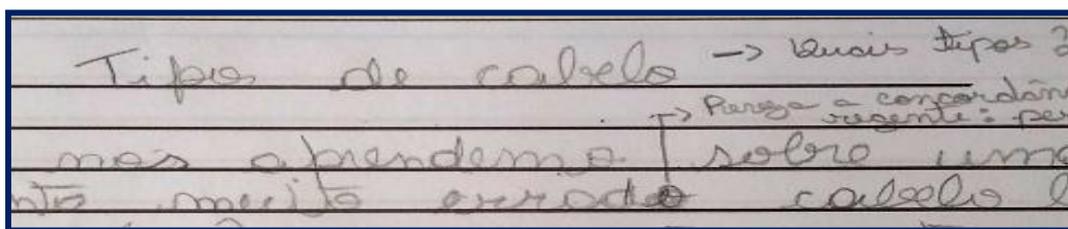
Início o bilhete utilizando o seguinte enunciado: Olá, Bruno! (nome fictício). Empreguei essa expressão como forma de aproximar-me mais do sujeito, romper com uma linguagem mais teórica ou mesmo técnica. No bilhete anexado, além da interação, busquei situar aspectos mais gerais, correspondentes estes ao âmbito da textualidade, fazendo destaque

ao título, visto que nele não foram especificados os tipos de cabelos afros que seriam tratados no decorrer do texto, bem como a preposição **em** e a ortografia da palavra **chingar** enfatizadas de forma inadequada.

Fiz destaques mais textuais também por acreditar ser esse âmbito mais emergente no texto, procurando, sobretudo, atentar o sujeito (autor) para o uso da ortografia (errado, chingar), bem como para o de concordância (nominal e verbal), em relação as construções de sentidos desencadeadas por esses recursos, uma vez que dentro da perspectiva da gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), “ a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos” (ANTUNES, 2014, p. 61).

No bilhete, procurei explicar sobre os aspectos mais gerais acerca do dizer empregado, tentando, sobretudo, estabelecer uma via de diálogo e interação na qual o sujeito percebesse que o seu texto, de fato, havia sido lido e não meramente marcado com indicações ou classificações de erros morfossintáticos. Procurei elaborar bilhetes com pequenos comentários na margem ou marginália do texto, fazendo algumas inferências quando não provocações (discursivo e textual) e questionamentos no tocante ao uso da língua/linguagem, bem como do dito empregado num determinado ponto do texto ou parágrafo, como pode ser visto nesse pequeno fragmento recortado da produção acima.

Produção discursivo-textual 2 – Relato de opinião de Bruno



Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

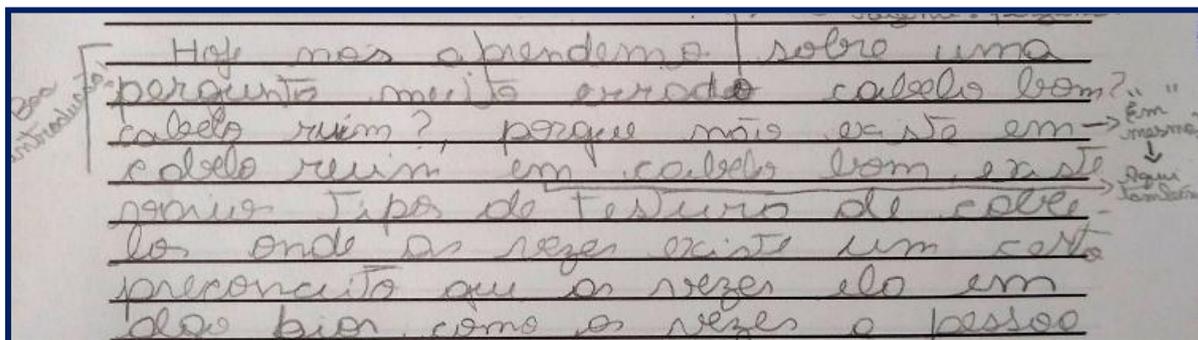
Aqui, observamos que não há especificação referente ao tipo de cabelo que o sujeito abordará e nem concordância (plural) entre **tipos** e **cabelo**, visto que o leitor precisa do complemento dessa informação, bem como da concordância entre os termos mencionados, para compreender o foco principal das reflexões trazidas pelo autor do texto e fazer uma leitura fluída, sem muitas obstruções. Por outro lado, como se trata de título de um texto, é possível considerar que se trata de um recurso na perspectiva da informatividade, ou seja, o leitor se adentra no texto para saber sobre que tipos ele irá tratar, buscando mais informações para a expectativa gerada. De toda forma, com o marcador interrogativo **Quais tipos?**, busco

não apenas a obtenção de mais informações e sua concordância, mas a compreensão ativamente responsiva do autor sobre o que está sendo indagado no bilhete.

É importante sistematizar que os bilhetes precisam se adequar também ao tipo de produção escrita elaborada pelo sujeito, levando-se em consideração sempre o aspecto mais emergencial, nesse caso, o de estimular o desenvolvimento da escrita também no seu aspecto quantitativo. A pergunta não marca um “erro”, mas, sobretudo, a possibilidade de desenvolvimento, reflexão, proficiência no resumo, visto que ele teria que já dizer sobre que tipos de cabelo iria discutir etc.

Há bilhetes, por exemplo, que poderão ser mais subjetivos, isto é, que poderão sugerir uma maior introspecção do sujeito, uma reflexão sobre si, principalmente se houver no texto algum tipo de denúncia ou desabafo pessoal, já outros poderão ser mais discursivos e/ou textuais, dependendo sempre do tipo de situação e dificuldade mais imediata ali ocasionada. No bilhete em tela, utilizei uma linguagem menos subjetiva e mais objetiva, tendo em vista que o texto do aluno estava compreensível, precisando de alguns ajustes textuais para melhorar mais ainda à compreensão. Uma outra observação a ser feita é referente a algumas reflexões (enunciados) trazidas pelo aluno, sendo essas oriundas de comentários meus, como podemos conferir nesse outro fragmento retirado do texto do mesmo autor.

Produção discursivo-textual 3– Relato de opinião de Bruno



Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

O enunciado “porque não existe nem cabelo bom nem cabelo ruim...” foi um comentário feito por mim num determinado momento de explicitação. Esse fenômeno pode ser visto como paráfrase, retomada de parte total ou parcial do enunciado proferido por outrem, ou ainda por especularização, que, segundo Rojo e Lemos (1998) *apud* Bazarim (2006, p. 97)” é um conceito utilizado nos estudos sobre aquisição de linguagem para se referir a incorporação que a criança faz de parte ou de todo o enunciado do adulto”. É comum

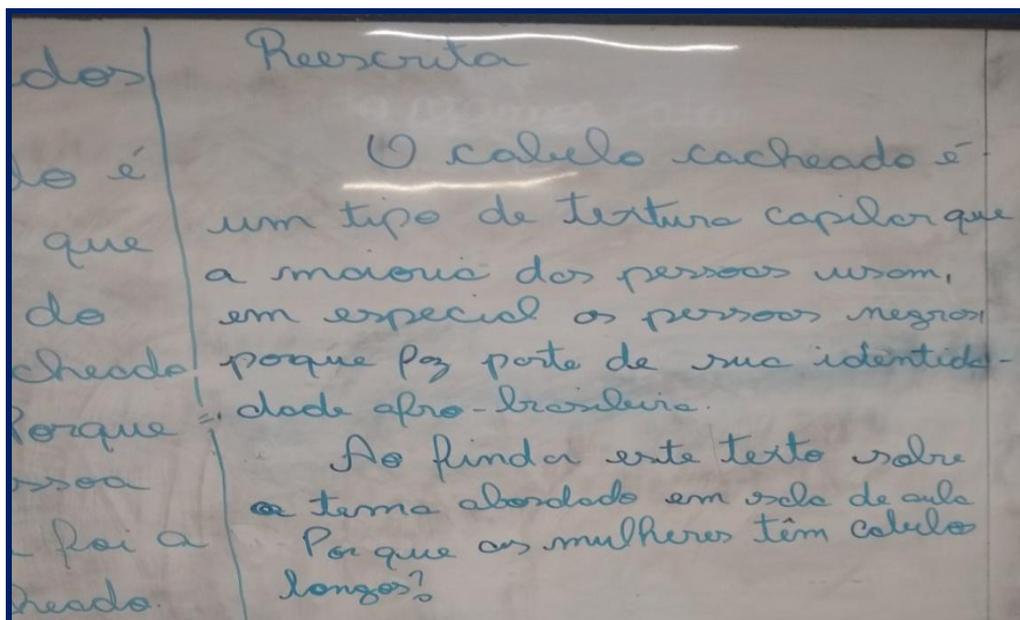
em atividades de escrita os sujeitos empregarem essa estratégia para embasarem o seu dizer, uma vez que o discurso do/a professor/a costuma soar enquanto discurso de autoridade.

O próximo recorte confere a segunda versão do texto (reescrita) após as intervenções e momentos de análises discursivo-textuais realizadas de forma coletiva. Mas antes de evidenciá-lo, farei uma breve recapitulação da atividade de análise discursivo-textual feita com a participação de todos/as os/a alunos/as. Antes de devolver à palavra (via bilhete) aos textos produzidos pelos/as alunos/as (GERALDI, 2010), procurei fazer uma intervenção mais coletiva para que eles/as tivessem conhecimento das lacunas de sentidos que muitas vezes deixamos, e como essas poderiam ser reformuladas quando não melhoradas na reescrita.

Com base nas produções (escritas) entregues, selecionei àquela que apresentava mais dificuldade de sentidos, incongruências do ponto de vista discursivo e também textual. Feita tal escolha, na aula seguinte (semana seguinte), transcrevi o texto selecionado (no quadro branco) na íntegra sem mencionar sua autoria. Informei aos alunos/as presentes que aquele texto passava (naquele momento) ser de todos/as e estava ali para ser melhorado, portanto não era motivo de piadas ou brincadeiras desnecessárias, visto que muitas das dificuldades e inadequações de língua/linguagem apresentadas no texto refletia, em parte, as dificuldades e inadequações sobre o dizer nos textos dos/as demais. É importante destacar que numa turma nova é mais recomendável trabalhar com produções de outras turmas até os/as alunos/as se familiarizarem com o processo de análise discursivo-textual coletiva.

Estando o texto transcrito no quadro branco, fui provocando os/as alunos/as a se colocarem no lugar de leitor/a, chamando a atenção para as possíveis lacunas de sentidos ali percebidas (ou não), e como tais lacunas poderiam ser modificadas, isto é, ditas de uma outra maneira, sem comprometer a fruição leitora. Iniciava sempre esse momento fazendo uma leitura geral do texto transcrito, em seguida perguntava se ele estava compreensível em relação às ideias ali trazidas, caso não tivesse, como aquele enunciado ou parágrafo poderia ser dito (escrito) de uma outra maneira. Diante das incongruências de âmbito ortográfico e de pontuação, perguntava qual a maneira mais adequada em que aquela palavra podia ser escrita, e por quê?, sempre relacionando aos possíveis sentidos de dizer e como dizer. Para tal atividade costumava dividir o quadro em duas partes (lados). Trago, abaixo, uma imagem fotografada de um desses momentos.

Figura 2 – Intervenção colaborativa discursivo-textual



Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

Atividades coletivas como essa gerava muita expectativa entre os/as aluno/as. Era o momento do qual quase toda a turma participava. O texto, acima projetado, foi produto das contribuições dadas pelos próprios alunos/as durante a análise discursivo-textual colaborativa. Foram deslocadas, incorporadas e retiradas várias partes do enunciado original para dizê-lo de outra forma, verificando sempre as construções de sentidos. Várias foram às contribuições, ideias, avaliações, divergências atribuídas pelos próprios sujeitos. O termo **findar**, que aparece logo mais no final do texto, foi uma das muitas sugestões dadas por um dos alunos. Disse-me ele “professor, põe findar no final!”⁹⁴.

No texto original, por exemplo, o pronome **porquê**, em sentido de explicação, aparece separado. Quanto a isso, perguntei aos alunos/as se o **porquê** ali era, de fato, separado, uma vez que o trecho do enunciado soava mais explicativo do que uma pergunta. A partir disso, iniciou-se uma discussão sobre o emprego desse pronome, embora não fosse ele o foco central da discussão, mas sim a organização das ideias trazidas no texto. Destaco o quanto esse movimento é importante numa perspectiva de ensino que parte do conhecimento do/a aluno/a. Para cada oficina aplicada, foram realizados momentos como esse, tendo como conteúdo textual (de língua) as dificuldades mais emergenciais comum a todos/as, estando atrelada à perspectiva do sentido e dos possíveis sentidos que empregamos a partir do que está sendo dito. Também nos posicionamentos sobre o que está no mundo, fora do texto, quando

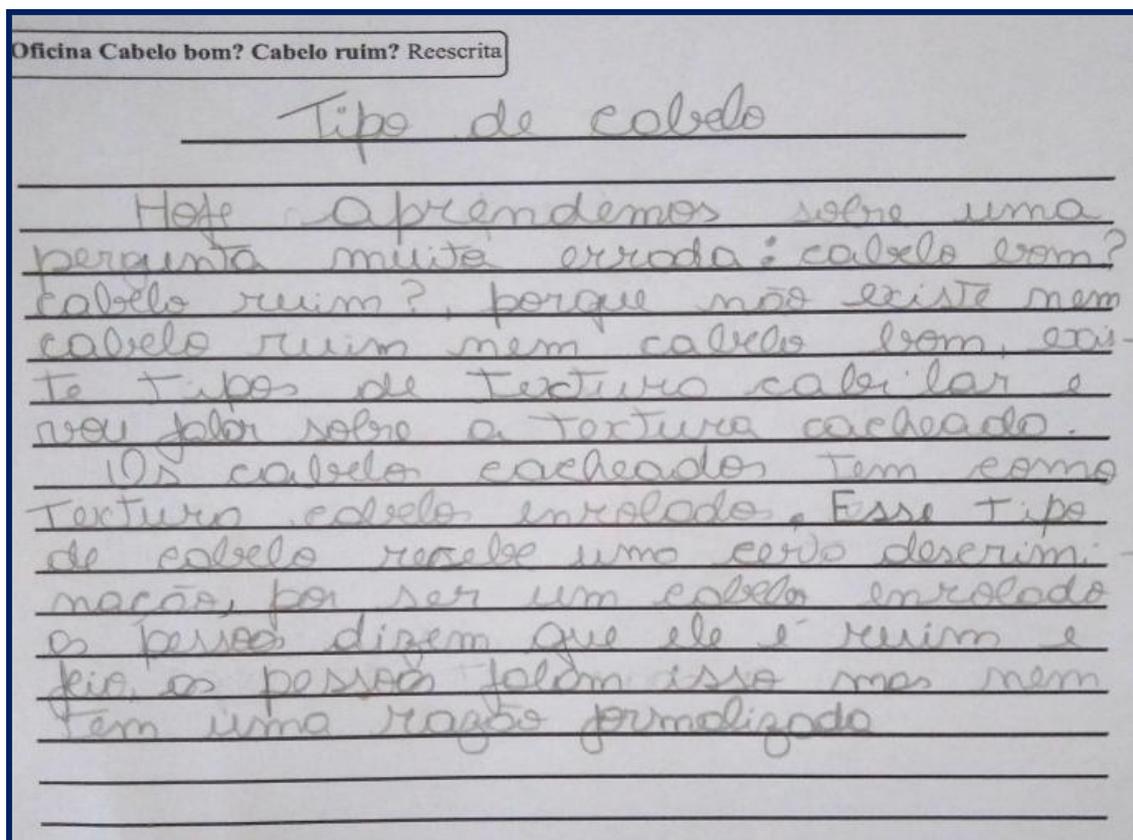
⁹⁴ Fala transcrita de um dos alunos.

escrevemos, os discursos têm relação com nossas posições sobre os temas e criam narrativas sobre as vivências (e sobre as afrovivências).

Feita essa explicitação, distribui aos alunos/as uma folha de produção para a reescrita com a primeira versão escrita junta. Segundo Ruiz (1998), a reescrita é uma forma de reelaboração, reconstrução e reformulação textual da palavra, mediante as intervenções encaminhadas pelo/a professor/a. Diante disso, Bazarim (2006) concebe reescrita e retextualização como processos distintos, mas imbricados, visto que reescrever um texto não implica mudança total, mas parcial, diferente da retextualização, a qual demanda reformulação total do texto, dando origem a um outro diferente. Tais processos de textualidade são oscilantes, tendo como direção não apenas a autonomia (relativa) do sujeito, no tocante a opção por um desses processos, mas também o tipo de orientação e comentário feito pelo/a professor/a em sua avaliação interventiva (MENEGASSI, 2000). Sendo assim,

No processo de construção em situação de ensino, os comentários com sugestões de revisão oferecidos pelo professor aos alunos têm papel relevante e influenciam na revisão reescrita do texto. [...] O processo de revisar a partir de comentários do professor pode desencadear novas idéias que contribuam para a construção do texto, já que a maturidade do aluno deve aqui ser considerada. Esse fato leva a crer que a reescrita do texto sempre diferente da versão original, uma vez que, a cada nova experiência em sua vida, o autor do texto acumula informações que o fazem crescer; conseqüentemente, alterará o seu texto em construção (MENEGASSI, 2000, p. 1-2).

Com base na citação, independentemente do tipo de processo escolhido pelo sujeito (reescrita ou retextualização), o texto, após intervenções, sempre sofrerá algum tipo de alteração, visto que o texto reescrito nunca se mantém como espelho do primeiro tal qual como foi escrito. Assim como Ruiz (1998), compreendo a reescrita como processo de reformulação sem com isso desconsiderar a retextualização quando necessária for ao sujeito (autor). Não me debruçarei mais sobre esses processos por eles não serem centrais aqui, visto que se trata apenas de uma discussão introdutória sobre suas implicações teóricas. No recorte abaixo, trago a reescrita do aluno Bruno. Observamos, no texto em questão, algumas pequenas diferenças em relação a primeira versão (escrita) entregue. Vejamos mais abaixo.



Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

Com base na reescrita acima, observamos que o aluno não alterou o seu texto totalmente, deixando algumas lacunas em vazio, como, por exemplo, o complemento da informação no título, adequando apenas a concordância entre os termos **tipo** e **cabelo**, que agora aparecem no singular. Mas, como destaquei antes, esse pedido de complemento era opcional com objetivo de que ele pudesse escrever mais. Ainda assim, o final não ficou, de fato, satisfatório, conforme a indagação feita na marginalia ao final do texto. Porém, o texto está mais compreensível do que do da primeira versão escrita. Houve ainda uma nova incorporação frasal, a partir do enunciado (na décima linha) “Esse tipo de cabelo recebe uma certa discriminação, por ser um cabelo enrolado as pessoas dizem que ele é ruim e feio, as pessoas falam isso mas nem tem uma razão formalizada.” Esse tópico não existia na primeira versão, constando agora na reescrita. Essa nova incorporação frasal demonstra que o aluno teve o cuidado de ler e considerar a avaliação feita em seu texto. Embora compreensível, o texto ainda precisaria passar por algumas outras intervenções mais específicas, principalmente em relação à pontuação e ortografia. De toda forma, é importante destacar que meu objetivo

⁹⁵ As informações contidas no cabeçalho foram suprimidas por não serem necessárias à discussão.

era trabalhar com o processo da escrita e não como uma produção que busque um modelo ideal de texto. Muitas vezes, o/a professor/a trabalha com as produções de seus/suas alunos/as tendo como parâmetro de análise dessa produção um texto “ideal”, de um escrito proficiente, o que não é o caso (SOUTO MAIOR, 2018). Entendo que há etapas, objetivos e metas para as aulas, as unidades, de acordo com o ano em que esse aluno/a está, e de acordo com a proposta metodológica de determinado projeto dentro desse universo de objetivos. Assim considerando, o trabalho possibilitou: a. a desmistificação de que produzir na escola é produzir um texto único para avaliação institucional; b. a introdução de uma temática em sala de aula que possibilita o encontro dos discursos, o debate, a explicitação de temas muitas vezes vistos como de menor valor; c. produzir para atender as solicitações do/a professor/a.

Como vemos, o trabalho de reescrita precisa ser constante em sala de aula, mas não desgastante. Sendo a turma nova, não poderia exigir dos/as alunos/as para além de suas possibilidades. A proposta, aqui apresentada, foi uma forma de motivá-los/as, despertá-los/as para as formas de dizer e saber empregar a língua/linguagem de acordo com os propósitos almejados para se dizer e significar, seja na escola ou em qualquer outro espaço social. Apesar do estranhamento causado pelos bilhetes, os/as alunos/as, bem como a professora colaboradora, puderam ter um olhar diferente sobre os usos que fazemos da língua/linguagem. Trago, a seguir, um curto trecho de um diálogo entre a aluna Ana⁹⁶ e eu acerca da chegada dos bilhetes anexados às produções. Como podemos conferir na transcrição, Ana nunca tinha recebido um bilhete na vida e após receber um emocionou-se.

Ana: Professor, o que é isso aí grampeado?

Professor: São bilhetes com intervenções sobre o que vocês escreveram.

Ana: Nunca ouvi falar.

Professor: De quê? De bilhetes?

Ana: Nunca recebi um bilhete na vida (risos).

Professor: Você conhece esse gênero? Você nunca recebeu um bilhete? Fez a produção?

Ana: Nem sei!

Professor: Então caso tenha feito vai receber (bilhete) um hoje.

Ana: Risos

Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

⁹⁶ Nome fictício.

Destaquei esse pequeno trecho acima com muita acuidade em manter-me fiel as vicissitudes linguísticas e interacionais provenientes desse diálogo (sem recurso de gravador) para sistematizar dois momentos que, a meu ver, foram imprescindíveis: o estranhamento da aluna diante de uma nova proposta interventiva, uma vez que a professora titular adotava outro método, apontando as inferências textuais pelo lado avesso da folha, segundo a própria professora e a satisfação de Ana em saber que pela primeira vez na vida receberia um bilhete.

Comecei a procurar a produção de Ana (que se mantinha com os olhos bem atentos e cheios de lágrimas) entre as demais, assim que a encontrei mostrei a ela, que me respondeu com um largo sorriso. Disse a Ana que a entregaria logo após a minha explicação. Ela assentiu. Segundo a professora, Ana era uma aluna distante, pouco produtiva nas atividades da disciplina (Língua Portuguesa), principalmente na produção escrita. Ao receber o bilhete, a aluna mostrou muita predisposição para continuar escrevendo.

A cada entrega das produções (escrita) com os bilhetes aos/às alunos/as era estipulado um tempo para que eles/as lessem com atenção os comentários. Além disso, colocava-me sempre à disposição para as dúvidas que pudessem ter sobre os comentários feitos. Ainda assim, sempre lembrava para não rasurar a versão escrita, entregando-a a mim após a reescrita. Houve casos em que os/as alunos/as pediam-me para levar a produção com o bilhete para casa, mas como era um dado de pesquisa os/as pedia sempre de volta.

Portanto, a proposta dos bilhetes é uma forma de estabelecer a dialogicidade entre professor/a e aluno/a, assim como a compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011) entre um eu que fala, avalia, destaca, e um outro que responde, posicionando, modificando, totalmente ou parcialmente, a palavra do outro em relação à sua.

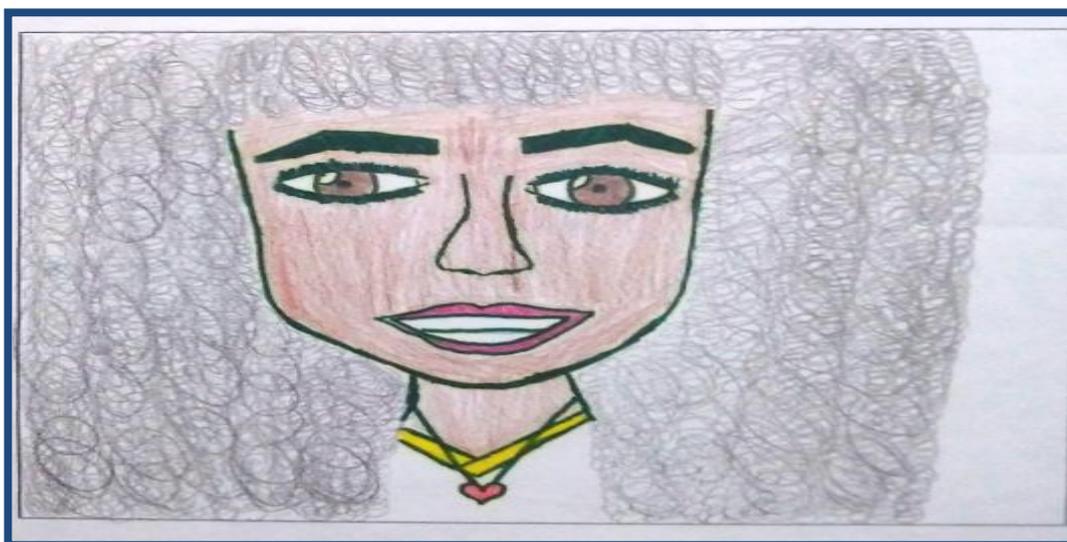
5.3. Autorretrato

Conforme Lopes (1987, p. 38) afirma, ser negro/a no Brasil é “viver em conflito: dentro da família, no meio social, no meio profissional” e, reiterando com a teórica acima, ser negro/a é estar em conflito no interior escolar. Esse conflito identitário pode gerar a negação da identidade negra pela branca (PEREIRA, 1987). Essas constituições identitárias, na escola, podem, a partir de projetos afros, serem ratificadas e favorecer deslocamentos de sentidos sociais das noções sobre etnia e raça, a depender do trabalho do/a professor/a.

Tais noções, quando internalizadas pelos sujeitos, especificamente pelos/as negros/a, podem levar a distanciamentos ou negações devido o racismo ainda vivenciado por esse coletivo. Visto isso, em alguns autorretratos, tive alunos/as cujo fenótipo racial é negro, que

se caracterizaram de forma negativa, apresentando uma autoestima baixa e entristecida. Já outros/as mostraram anseio em branquear-se, caracterizando-se com traços que remetem ao fenótipo étnico-racial europeu. Tais indícios mostram o distanciamento em relação a própria negritude que lhe é pertencente. Contudo, se para alguns sujeitos a identidade negra ainda é algo negativo, para outros/as, ela é concebida como símbolo de orgulho e satisfação, melhor, como algo positivo, conforme a produção ilustrativa abaixo:

Figura 3 – Autorretrato da Vanessa



Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

Em todos os momentos da atividade, Vanessa (autora acima), mostrou-se muito engajada com a proposta do autorretrato. Ela se caracterizou conforme o fenótipo racial que possui: negro. Em seu autorretrato, observamos um sujeito que não se omite e nem tenta caricaturar seus traços fenotípicos raciais. Isso pode também ser evidenciado pelo preenchimento de sua imagem na folha de produção, o que demonstra anseio por visibilidade ou de uma pessoa mais segura de si mesma, ou de sua identidade negra (SANTOS, 2015).

Um fato que merece atenção é a maneira como o seu cabelo crespo (cacheado) encontra-se projetado na tela do desenho, ocupando todo o centro da folha, característica não muito comum em desenhos de outros/a alunos/as negros/as da mesma turma, onde a folha de produção quase não chegava a ser totalmente preenchida. Tal indício pode demonstrar⁹⁷ a segurança ou o orgulho que a autora tem em mostrar seu cabelo, assumir o seu cacheado afro, como um grito de resistência e afirmação de sua identidade capilar negra. Em conversa com a

⁹⁷ Também consideramos que a atividade requer um certo conhecimento ou afetividade em relação à arte do desenho.

professora colaboradora, ela me informou que, antes, Vanessa costumava ir à escola de turbante, acessório de beleza da cultura afro-brasileira, mas depois de um tempo parou de usá-lo, não sabendo o porquê. Sobre o cabelo, especificamente o cabelo crespo ou encaracolado afro, tais texturas sempre foram alvo de piadas esdrúxulas na sociedade, principalmente no espaço escolar (GOMES, 2003). Segundo Silva e Gomes (2012), tanto o corpo quanto o cabelo são elementos identitários de representação social e de beleza esteticista, pois, são concebidos enquanto significantes raciais.

O olhar seguro e fixo de Vanessa, bem como a sua projeção facial na imagem da folha, denotam um estado de bem estar, de segurança, de leveza com a vida, assim como consigo mesma. Além disso, a forma como seu olhar encontra-se projetado, dar-nos a sensação de que a autora é uma pessoa tranquila, calma, características que de fato correspondem com sua personalidade, principalmente em sala de aula.

Ainda assim, o vermelho de sua boca simbolizando batom e o colar em forma de coração em torno de seu pescoço, segundo Silva (2015), podem ser caracterizados como indícios de vaidade, beleza, sensibilidade, traços marcantes na faixa etária na qual a autora se encontra: adolescência. Observamos também que a autora não caracteriza seu contorno facial afinando-o, o que fica bastante evidente na espessura das sobrancelhas, do nariz, que na ilustração não está afinado, assim como no contorno de seu queixo, que também não está afinado, como acontece, por exemplo, na ilustração que trarei abaixo.

A meu ver, a autora parece-me fiel as suas características e traços negros, o que demonstra indício de uma afrovivência que se positiva, se afirma, em relação a sua constituição identitária negra. Lembrando que os discursos constituem essa identidade e com essas constituições, esses discursos e textos que coabitam nas escolas podem corroborar com a formulação de sentidos mais favoráveis à identidade negra.

Na produção ilustrativa acima, temos um movimento de positividade à negritude, marcado pela satisfação e orgulho à identidade negra. Nesse caso, tamanha identidade está sendo representada, na folha de produção, de maneira positiva e não negativa. Tamanha representação traz indícios de um novo discurso envolvente étnico-racial com vistas à afirmação negra, ou reafirmação negra. No próximo recorte, trago o autorretrato de Igor, cujo fenótipo racial é negro.

Figura 4 – Autorretrato de Igor



Fonte: dados da pesquisa (NOGUEIRA, 2021).

Na ilustração acima, observamos que o autor não preenche toda à margem da folha, assim como fez a aluna acima. Segundo Santos (2015), sua imagem de forma central pode ser um indício que evidencia uma possível segurança do autor, mas também pode demonstrar um certo receio, ou insegurança, em relação a sua imagem. Nesse movimento, teríamos, assim, um sujeito tentando se impor, colocar-se diante dos outros. Conforme Santos (2015) aponta, diferente de alunos/as brancos/as, ainda é comum alunos/as cujo fenótipo racial é negro, diminuírem-se em atividades que impliquem desenhos ou caracterizações próprias. Isso costuma acontecer por conta do medo e dos sentidos contrários apregoados ao fenótipo racial negro. Mais precisamente, “é como se as imagens “transpirassem” e “exalassem” um medo histórico e culturalmente construído diante dos brancos” (SANTOS, 2015, p. 72-73, grifo da autora). Tais sentidos, quando não combatidos devidamente, trazem dores, traumas, medos, vergonha em relação a própria constituição identitária negra.

A firmeza com a qual o autor colore sua imagem, assim como a intensidade e/ou pressão que põe na pintura, pode demonstrar o quanto ele é uma pessoa forte, valente, destemido, como pode também revelar certa insatisfação em relação a sua aparência, ao seu próprio eu-sujeito. É como se o autor procurasse apagar essa imagem, tentando, através do movimento da pintura, destruí-la, conforme destaca Silva (2015). Suas orelhas grandes, assim como seus olhos também grandes e fixos, podem revelar o quanto ele é atento e curioso as coisas ao seu redor. Além disso, a boca entreaberta pode evidenciar o quanto ele gosta de conversar, de interagir com os seus colegas, fato constatado em sala de aula, uma vez que o

aluno é bastante hiperativo. O tom fortemente avermelhado em sua língua e a inclinação de seu nariz, conforme Santos (2015) afirma, pode significar uma pessoa incisiva, de personalidade forte, além de trazer sentidos relacionados também a fase da puberdade.

Um aspecto que me chamou a atenção é o fato de seu palato está retratado na cor preta, o que pode revelar indício de mau humor, ou talvez sentimento de insatisfação própria (identitária?) reprimida pelo autor. Além disso, sua imagem, no desenho, aparece bem cuidada, com cabelo penteado, o que pode configurar, segundo Santos (2015), que o autor se preocupa com sua aparência e como esta será vista. Mais precisamente, é como se ele se preocupasse em ser aceito, por isso precisa estar bem apresentável às pessoas. Ainda assim, é importante destacar que o autor utiliza o lápis na cor marrom para representar sua cor de pele, diferente da cor preta escolhida para colorir seu cabelo. Segundo Santos (2015), esse indício pode esboçar um possível anseio por uma coloração que o deixe parecer menos negro, gerando, assim, o apagamento, mesmo que relativo, de sua identidade negra. Sobre isso, vale salientar que, no seu formulário étnico-racial, o autor se autodeclarou como uma pessoa indígena e não negra, apesar de não possuir traços étnico-raciais indígenas.

Nesta seção, procurei discorrer sobre a análise de alguns dados que foram coletados em sala de aula. Por meio dos dados analisados aqui, busquei problematizar as implicações de sentidos em relação às concepções acerca da constituição étnico-raciais engendradas pelos sujeitos de seus espaços sociais, assim como pelas construções de sentidos relacionadas as temáticas raciais trabalhadas através da aplicação de oficinas afros. Os dados, a partir das afrovivências compartilhadas, mostram-nos que ainda falta discussão sobre o pertencimento étnico-racial, principalmente em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procurei observar, além de refleti, os processos educacionais, sócio-históricos, culturais e dialógicos, processos que permeiam as diferentes constituições identitárias étnico-raciais em sala de aula, mais precisamente numa turma de sétimo ano do ensino fundamental II. *A priori*, o caminho até chegar aqui não foi fácil, devido as dificuldades que se impuseram à realização dessa experiência, como, por exemplo, a não aceitação do projeto pela primeira professora convidada, a resistência de alguns/umas alunos/as, bem como de seus/suas responsáveis, em participar das atividades; porém, tais dificuldades elucidadas não impediram a sua realização.

Visto isso, através dos dados coletados e analisados aqui, dentre os quais: formulário étnico-racial, relato de opinião e autorretrato (ilustrativos e/ou escrito), podemos observar que os discursos envolventes acerca das concepções étnico-raciais, especificamente a negra, enunciadas (escrita) pelos sujeitos participantes, ainda configuram sentidos de uma concepção étnico-racial dominante, eurocêntrica e colonialista. Procurei, precisamente, refletir a incidência de suas implicações de sentidos nas práticas de ensino e aprendizagem, visto que a escola é constituída por sua diversidade de gênero, sexualidade e, em especial, étnico-racial.

Foi através da interação dialógica, ponte lançada e imprescindível entre os sujeitos, conforme destacam Bakhtin e VOLOSHÍNOV (2003), que busquei interagir, compartilhar os saberes africanos e afro-brasileiros, além de discuti com os/as alunos/as acerca da questão racial, tão necessária, principalmente nos tempos e momentos atuais vivenciados. Nesse transitar dialógico, por isso, interativo, procurei ouvi as dúvidas, os anseios, assim como o conhecimento de mundo que os/as alunos têm e trazem em sua bagagem cultural e memorial, acerca das categorias raça, etnia e racismo. Nesse movimento, busquei identificar e desconstruir discursos racistas, que muitas vezes causam, como bem postula Melo e Moita Lopes (2015), sofrimento e dores aos sujeitos, principalmente aos negros/as.

Além de abordar as questões étnico-raciais, mais precisamente a identidade, procurei trabalhar a escrita/reescrita de maneira contextualizada (ANTUNES, 2014), isto é, levando em consideração as práticas sociais e o uso da língua/linguagem nos diversos contextos sociais, nos quais os sujeitos interagem e são interpelados a significarem. Com base numa perspectiva dialógica e interativa de língua/linguagem (BAKHTIN & VOLOSHÍNOV, 2003), adotei bilhetes interativos (RUIZ, 1998; BAZARIM, 2006) e marginália para subsidiar e orientar os/as alunos/as em seu trabalho discursivo, mas também textual.

Com os bilhetes, busquei estabelecer um diálogo que soasse, *a priori*, menos formal e mais interativo. O objetivo central era atentar os/as alunos/as para as lacunas de sentidos causadas, ora pelos discursos, ora pelos elementos textuais (ortografia, lexicogramática, morfossintático), que geralmente nos escapam na hora que estamos produzindo para o outro. Procurei despertá-los/as em relação a isso.

Para tanto, fiz adoção da terminologia discursivo-textual, pois compreendo que num trabalho com a língua/linguagem não devemos focar em intervenções de âmbito puramente textuais, mais linguísticas, mas em articular o textual aos efeitos de sentidos e condições de produção daquele dizer, para sabê-lo dizer sempre de maneira adequada e compreensiva. Por meio da produção escrita dos/as alunos/as foi possível identificar os discursos envolventes étnico-raciais que eles/as traziam de seus contextos sociais, digo, de suas vivências cotidianas. Através de tais discursos pude observar o quanto compreendiam e conheciam pouco e até mesmo quase nada sobre sua constituição identitária étnico-racial.

Por meio do formulário étnico-racial, um dos principais eixos centrais de análise deste trabalho, evidenciei que muitas das concepções étnico-raciais trazidas pelos sujeitos são reflexos dos discursos que envolvem os cartões de vacinação, certidões de nascimento, além dos discursos religiosos que põe a raça como atributo divino. Essas concepções, conforme vistas em muitos recortes analisados aqui, ainda encontram-se presentificadas e dispersas no imaginário não apenas escolar, mas também no social.

As terminologias *moreno/a*, *clarinha*, *pardo/a* enfatizadas em alguns formulários étnico-raciais obtidos, elucidam sistemas de valoração racial que muitas vezes buscam o afastamento ou negação dos sujeitos negros aos aspectos identitários de sua própria negritude.

A questão do ser *pardo/a* ainda é tênue e ambígua, não somente na sociedade, mas para aqueles/as (teóricos/as) que pesquisam sobre ela, uma vez que ser *pardo/a* é o mesmo que ser negro/a, porém, os sentidos atribuídos a essa terminologia são resquícios discursivos coloniais que procuram branquear os sujeitos negros de pele menos escura daqueles cuja pele é mais escura, conforme pondera Silva (2015). Essa primeira abordagem reflexiva responde, por exemplo, a primeira e, conseqüentemente, a segunda questão de pesquisa posta na parte introdutória deste trabalho, em relação as concepções étnico-raciais identificadas e as implicações sócio-históricas e culturais de sentidos nelas atravessadas.

As oficinas afros, que foram aplicadas em sala de aula, para a construção dos dados, serviram para promover uma conscientização social, no tocante a questão racial negra. Através dos contos afros, os/as alunos/as tiveram acesso a saberes (culturais, sócio-históricos,

milenares) antes poucos e/ou quase nunca difundidos em sala de aula, visto que os conteúdos que costumam ser trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, de uma forma geral, quase sempre ficam delegados a conteúdos gramaticais e/ou a temas sociais um tanto distantes dos sujeitos, de suas vivências e de suas práticas sociais. Contudo, a oficina afro **Quem sou eu? Como sou?**, assim como a produção dos autorretratos, evidenciou que alguns/umas alunos/as tinham uma certa tristeza por ser negro/a, almejando ser branco/a. Em alguns outros autorretratos (não analisados) muitos/a alunos/as, especificamente os meninos, cujo fenótipo racial é negro, caracterizaram-se de forma negativa, com atributos demoníacos. Em contrapartida, foram encontrados também autorretratos com alusão à identidade negra de forma positiva, como foi o caso da aluna Vanessa, cujo autorretrato foi analisado também neste trabalho. Isso mostra o quanto precisamos trabalhar mais o tema racial em sala de aula, visto que, segundo os próprios alunos/as participantes, ainda há muito racismo e discursos racistas sendo proferidos no âmbito escolar.

Além de tais enfoques acima elucidados, procurei fazer uma contextualização panorâmica dos MNs que foram imprescindíveis na reconstrução da causa e identidade negra. Foi através de tais movimentos que o/a negro/a começou a ter visibilidade e direito na sociedade. Sem a atuação política dos MNs a lei federal 10.639, que sanciona o ensino de história e dos saberes africanos e afro-brasileiros, não teria sido incluída nos documentos curriculares, embora a inclusão de referida lei precise ainda ser melhor discutida, principalmente na BNCC, parâmetro curricular abordado aqui.

Portanto, há muito ainda do que se discutido sobre as questões étnico-raciais, especificamente a questão negra, em sala de aula. Este trabalho foi apenas um reflexo do que precisa ser feito e conscientizado, não somente na sociedade, mas também nas escolas. Através das experiências compartilhadas, que aqui denominei por afrovivências, foi possível conhecer um pouco as ações da escola sede, da professora, bem como dos/as alunos/as participantes, no tocante as questões raciais. Foi possível observar que a escola realiza atividades culturais no dia da Consciência Negra, mas tais atividades precisam ser sempre continuas, digo, também situadas nas demais áreas do conhecimento e currículo escolar. Além disso, este trabalho levou como contribuição à sala de aula a desnaturalização de discursos envolventes racistas acerca da constituição étnico-racial. Mostrou também o quanto tais projetos precisam ser melhor incrementados nas práticas de ensino e aprendizagem, para que, assim, possamos construir cada vez mais uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: Notas para uma discussão. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Caderno de pesquisas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: EDC e Pallas, 2000.

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

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, **Lei 10.639** de 9 de janeiro. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL, **Estatuto da Igualdade Racial**: Lei n. 12. 288, de 20 de julho de 2010. Brasília: Edições câmara, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação e Cultura (MEC): Brasília, 2017.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins e Fontes, 2011.

BAZARIM, Milene. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental II de uma escola pública da periferia de Campinas**. Dissertação (mestrado em lingüística: linguagem). Universidade de Campinas, São Paulo, 2006.

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BARBOZA, Giselle Macedo. O alvará de 1770 e o ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: Edufal, 2010.
- BIROLI, Flavia. Dizer (n)o tempo: observações sobre história, historicidade e discurso. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2008, v. 2, p. 157-184.
- BARRETTO, Elba Siqueira. **Tendências recentes do currículo na escola básica**. Fundação Carlos Chagas, 2005.
- CHAURAUDEAU, Patrik. **Identidade lingüística, identidade cultural: uma relação paradoxal**. São Paulo: Contexto, 2015.
- CAMPOS, Alcione Gonçalves. **Construção discursiva de identidades sociais: Entre o bom e o mau**. Entremeios: Revista de estudos do discurso, v. 13, 2016.
- CRUZ, J. T. ; MARTINS, P. **Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana**. In: VI Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação do IFPR, 2017, Pinhais. Anais do VI Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação do IFPR ? SE²PIN. Pinhais, 2017.
- DERMEVAL, Saviani. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. São Paulo: Navegando, 2018.
- DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem**. Revista Encontros de vida, p. 89-103, 2017.
- DAVIS, ANGELA; DURVENAY, Ava. **Diversidade e inclusão**. Entrevista escrita publicada pela Vanity Fair, 2020. Disponível em: <https://www.vanityfair.com/culture/2020/08/angela-davis-and-ava-duvernay-in-conversation>

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento da negritude**: uma breve reconstrução histórica. Revista de Ciências sociais, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2005.

ESVAEL, Eliana Vasconcelos da Silva; ALVES, Glauce de Oliveira. **O diálogo institucional no gênero painel**, João Pessoa, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos; KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. São Paulo: Navegando, 2018.

FRANCHI, Eglê Pontes. A redação na escola: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FIORIN, Luís José. **Língua, discurso e política**. Rio de Janeiro: Alea, v.11, n. 1, p. 148-165, 2009.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”**: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). São Paulo: Parábola, 2006.

FERREIRA, Lígia. F. **“Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”**: história e sentidos de três conceitos viajantes. Via atlântica, n.9, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global [1933], 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CITELLI, Beatriz et al (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

- GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOMES, Verônica. Organização social e festas com veículo de educação não-formal. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília, 2013, p. 168-171.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005, p. 143-154.
- GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Caderno de pesquisas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.
- GOUVÊIA, Maria Cristina; XAVIER, Ana Paula. **Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX**. Educ, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 99-120, 2013.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. São Paulo: Parábola, 2006.
- GIORGI, Maria Cristina; BIAR, Liana de Andrade; BORGES; Roberto Carlos da Silva. **Estudos da linguagem e questões étnico-raciais: contribuições e limites**. Revista da ABPN, v. 7, n.17, p. 202-218, 2012.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade: na filosofia antiga e na psicanálise** São Paulo: Zahar, 1998.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18 (suplemento), p. 57-65, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

LIMA, Antônio Carlos de.; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Responsividade e Discursos Envolventes**: Observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Eutomia: Revista de Literatura e Linguística da UFPE, v. 1, n. 09, 2012.

LIMA, Ivan Costa. Pedagogia interétnica: uma proposta do movimento negro em Salvador (1974-1990). In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.; PINTO, Regina Pahim (orgs.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: ANPED, 2005.

LOPES, Véra Neusa. Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o futuro. Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília, 2013. p. 101-107.

LOPES, Theodoro Helena. Educação e identidade. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Caderno de pesquisas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola**: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica. Maceió: Edufal, 2011.

LOPES, Nei. **Kofie e o menino de fogo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário de relações raciais e educação. Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude afro-brasileira**: perspectivas e dificuldades. Revista de antropologia, n. 33, 1990.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; FABRÍCIO, Branca Falabella. **Discursos e vertigens: Identidades em xeque em narrativas contemporâneas.** Juiz de Fora: Revista Veredas: Est. Ling, v.6, n. 2, p. 11-29, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). São Paulo: Parábola, 2006.

MANDIGO, Fábio. **Salvador Negro rancor.** São Paulo: Ciclo contínuo, 2011.

MANDIGO, Fábio. **Morte e vida Virgulina.** São Paulo: Ciclo contínuo Editorial, 2013.

MOURA, Clóvis. **Encruzilhada dos orixás: Problemas e dilemas do negro brasileiro.** Maceió: EDUFAL, 2003.

MOREIRA, Adilson. **Pensando como um negro: Ensaio de hermenêutica jurídica.** São Paulo. Revista Direito, 2017.

MARTINS, Adilson. **Por que as mulheres têm cabelos longos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

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

MOREIRA JÚNIOR, Russanil dos Santos; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante.** Revista bakhtiniana, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 122-148, 2019.

MENEGASSI, Renilson José. **Práticas de avaliação de leitura e formação do leitor: reconstruindo conceitos do professor.** Revista: Leitura, Maceió: Edufal, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. **Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos.** Trab. Ling. Apl., Campinas (35), p. 83-93, 2000.

MENEGASSI, Renilson José; GAFFURI, PRICILA. **Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito.** Anais do 4º CELLI, Maringá, p. 1-12, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** Trab. Ling. Apl., Campinas (35), p. 83-93, 2003.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **O aprender a ensinar a escrita no curso de letras.** Atos de pesquisa em educação, v. 2, n. 2, p. 230-256, 2007.

MORTARI, Cláudia; GOMES, Vinicius Pinto. Decolonialidade do poder, do saber e do ser: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de história das Áfricas. In: MORTARI, Cláudia; SOUZA, Fábio Feltrin de. (orgs.). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas.** Rio Grande do Sul, 2016.

MATOS, João Carlos Gonçalves de; FRASSINETTI, ESE de Paula. **Cartaz didático.** Caderno de estudos, Porto, n. 96, p. 93-101, 2006.

MELO, Glenda Cristina Valim de; MOITA LOPES, Luiz Paula da. **“Você é uma morena muito bonita”:** a trajetória textual de um elogio que fere. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (54.1), 2015.

NOGUEIRA, Luciana. **Discurso, sujeito e relações de trabalho na contemporaneidade.** São Paulo: Pontes, 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista brasileira de educação, v. 11, n. 32, 2006.

NUNES, Ana Camila Nobre Xavier. **Informação através da cor: a construção simbólica psicodinâmica das cores na concepção do produto.** Modapalavra, n. 9, p. 63-72, 2018.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo.** Letramentos, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel; ALOMBA RIBEIRO, M.D. **Análise semântica e pragmática dos significantes neguinho (a) e nego (a) no século XIX e no mundo contemporâneo.** Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. 14, p. 2347-2355, 2010.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de. **Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas**. Revista da ABPN, v.12, nº 32 • março – maio 2020, p. 11-29.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, Identidade e gênero**: Ensaio sobre a história da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A invenção da tradição e o mito da modernidade: aspectos principais da legislação pombalina sobre o ensino de línguas. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Maceió: Edufal, 2010.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos sentidos brasileiros**. São Paulo. Revista USP, 1998-1999.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PEREIRA, Rafaela. A “afrovivência” na obra de Fábio Mandingo. Disponível em: <http://150.164.100.248/literafro/data1/arquivos/mandingoresenharafaela.pdf>.

PIETRI, Émerson de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Revista brasileira de educação, v.15, n.43, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística crítica**: Linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese (doutorado em linguística: linguagem). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1998.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Os saberes docentes e a constituição de ethos no Pibid/Letras: A construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, José Quaresma de.; SIMÕES, Darcilia (Org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica**. São Paulo: Pontes, 2018.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; **A constituição de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. Tese (doutorado em Linguística: Linguagem). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR; Rita de Cássia; LUZ, Lilian Soares de Figueiredo. **Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância.** Revista caleidoscópio, v. 17, n.2, p. 396-413, 2019.

SANT'ANNA VAZ, Livia Maria Santana. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais:** Dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **A interação em sala de aula.** Recife: Bagaço, 2004.

SANTOS, Anilda de Fátima Piva dos. **Literatura afro-brasileira e identidade:** proposta de sequência didática para o ensino fundamental II. Dissertação (mestrado: literatura). Faculdade de Filosofia, Letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo, 2015.

SANTOS, Josefa Maria dos; GOMES, Geam Karlo. “Protestos em cartaz”: O ensino de gênero mediado pela rede social facebook, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_S_A6_ID599_10032017062137.pdf

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SILVA, Jefferson Santos da. **Um movimento negro em Alagoas:** associação cultural Zumbi (1979-1992). Maceió. Departamento de História (ICHICA): Universidade Federal de Alagoas, p. 1-12, 2003.

SANTOS. Celina Maria dos. **Iemanjá, uma sereia? O “mito” africano no imaginário de pescadores do rio vermelho, em Salvador, da Bahia.** Dissertação (mestrado: educação). Centro Federal de Educação e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca, 2013.

SILVA, Kellen Carolina Vieira; QUADRADO, Jaqueline Carvalho. **O afrofuturismo como forma de representação cultural.** URI, São Luiz Gonzaga, v.2, 2016.

SILVA, Tainan Silva. **O colorismo e suas bases históricas discriminatórias.** Revista Direito- UNIFACS, Salvador, n. 201, 2017.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramentos e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília, 2013. p. 10-17.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Uma reflexão sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 1998.

TARDELLI, Marlete C.; AZEVEDO, Claudinéia B. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CITELLI, Beatriz et al (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 25-47.

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, cultura e educação. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Caderno de pesquisas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 46-50, 1987.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TELLES, Edward E. O Significado da Raça na Sociedade Brasileira. Versão divulgada na internet em Agosto de 2012. Disponível em: http://telles.faculty.soc.ucsb.edu/uploads/8/7/5/2/87525260/livro_o_significado_da_raca_na_sociedade_brasileira.pdf

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem**. Revista bakhtiniana, São Paulo, v. 7 (1), p. 253-269, 2012.

APÊNDICE – OFICINAS LITERÁRIAS AFRO-BRASILEIRAS

OFICINA AFRO-BRASILEIRA:

QUEM SOU EU? COMO SOU?, DE VERA NEUSA LOPES

Segmento: 7º ano	Professora titular:	Turno: Vespertino
Oficina afro: Quem sou? E como sou?		Temática: auto-retrato de si e do outro a partir da concepção étnico-racial.
1º conto:	Kófi e o menino de fogo, de Nei Lopes	Duração: 2h
<p>Objetivo geral: Refletir sobre si mesmo através do espelho.</p> <p>Objetivos específicos: Identificar as concepções étnico-racial trazida pelos/as alunos/as de seu contexto social; Promover uma autoestima e uma autoafirmação de si mesmo/ em relação a sua própria imagem.</p> <p>Recursos: Espelho/s, folhas de papel chamex, lápis de cor.</p> <p>Metodologia:</p> <p>1º momento: Pedir aos alunos/as para se apresentarem (caso mostrem timidez, o/a professor/a pode dar início a dinâmica), dizendo seu nome, idade, endereço, filiação, nacionalidade e possíveis preferências de leitura, obras, entretenimento, filme etc.</p> <p>2º momento: Propor a realização de uma descrição oral a partir da observação da própria imagem refletida no espelho (o/a professor/a poderá passar um espelho pedindo que todos/as digam como se vê), em seguida problematizar as respostas obtidas.</p> <p>3º momento: Leitura e reflexão sobre o conto Kofi e o menino de fogo, de Nei Lopes. Sugerir a produção de um autorretrato (ilustrado ou escrito) de si mesmos/as a partir de sua própria descrição. Em seguida abordar as noções de diversidade étnico-racial, nacionalidade, naturalidade, ascendência, descendência, africanidades e afrodescendência, bem como as de raça, etnia e racismo. Para o encerramento dessa atividade, o/a professor/a poderá exibir o curta <i>Xadrez em cores</i> e propor uma discussão sobre os tipos de discriminação racial existentes e sugerir alternativas de combate ao racismo.</p> <p>Link do vídeo: <i>Xadrez em cores</i>. Disponível em: <https://www.youtube.com.br/watch>.</p> <p>Referência: LOPES, Nei. Kofi e o menino de fogo, de Nei. Rio de Janeiro: Pallas, 2008</p>		

**OFICINA AFRO-BRASILEIRA:
TRAÇOS E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS**

Segmento: 7º ano	Professora titular:	Turno: matutino
Oficina afro: Traços e danças afro-brasileiras e africanas		Temática: Capoeira de angola e danças africanas.
1º conto:	Bruna e a galinha d'angola	Duração: 2h
<p>Objetivos: Abordar a capoeira e os vários estilos de danças africanas e afro-brasileiras, bem como os valores culturais trazidos por esses estilos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as danças e instrumentos musicais que compõem as culturas africanas e afro-brasileiras; ▪ Conscientizar-se sobre a importância da capoeira como sendo patrimônio da luta e da militância das gerações africanas e seus/suas descendentes. <p>Recursos: Tapete, Almofadas, cópias do texto para a turma e data show</p> <p>Metodologia:</p> <p>1º momento: Leitura do conto em voz alta; reflexão sobre os possíveis efeitos de sentidos despertados entre os/as alunos/as. Sugestões de perguntas à turma: a) quais foram as palavras que mais lhes chamaram a atenção no conto? c) destaque e comente o trecho que mais o/a lhe causou estranhamento, curiosidade, e por quê?. Sugerir que eles/as recontem ou proponham uma releitura sobre o conto, respeitando a liberdade de criação da turma.</p> <p>2º momento: Exibir um vídeo que aborde as diferentes danças afro-brasileiras e propor uma reflexão sobre elas, incluindo a capoeira. Falar do seu valor e da sua importância não apenas para a cultura, mas também para a nossa história. Trazer em power point ou cartazes ilustrativos com imagens dos mais diferentes ritmos de danças e instrumentos musicais, artísticos afros (des)conhecidos, pedi para que identifiquem as quais culturas eles pertencem. O professor/a também poderá levar objetos artísticos/artesanais ou instrumentais para a sala e explicar sobre cada um deles.</p> <p>3º momento: produção de um relato de opinião sobre a oficina afro.</p> <p>Para o encerramento dessa atividade, o/a professor/a poderá fazer uma amostra cultural de dança (s) de capoeira (escolha é livre) para os/as alunos/as, ou ainda pode ser feita uma palestra (com convidados/a) sobre a arte dessa dança.</p> <p>Referência: ALMEIDA, Gercilga de. Bruna e a galinha d'angola. Rio de Janeiro: EDC e Pallas, 2000.</p>		

**OFICINA AFRO-BRASILEIRA:
CABELO BOM? CABELO RUIM?**

Segmento: 7º ano		Professora titular:	Turno: matutino
Oficina afro: Cabelo bom? Cabelo ruim?		Temática: Tipos de cabelos afros, roupas e comportamento.	
3º conto:	Por que as mulheres têm cabelos longos, de Adilson Martins	Duração: 2h	
<p>Objetivos: Refletir sobre os vários tipos de cabelos afros, bem como os modelos e padrões de belezas dominantes impostos pela sociedade.</p> <p>Recursos: cópias do conto, cartazes ilustrativos, data show, tapetes e almofadas.</p> <p>Metodologia:</p> <p>1º momento: fazer uma leitura inicial do conto, abordar a temática do texto articulada com as vivências dos/as alunos/as. Propor uma discussão sobre o texto e chamando a atenção para os efeitos de sentidos. Sugestões de perguntas após a leitura: a) descreva a personagem principal da história. b) Em algum momento você já se sentiu como ela? c) O que mais lhes chamaram a atenção nesse conto?</p> <p>2º momento: exibição de alguns vídeos com comerciais de cabelos e padrões estéticos de beleza dominantes. Pedir que os/as alunos/as façam uma associação entre o vídeo e o conto, destacando trechos que dialoguem com os comerciais exibidos. Destacar no quadro a seguinte frase do conto “Descobre a beleza de ser como é. Herança trocada no ventre da raça. Do pai, do avô, de além-mar, até”... Sugerir que eles dêem continuidade a essa parte do texto, deixá-los/as livres para construir uma leitura expressiva desse trecho como do conto.</p> <p>3º momento: produção escrita de um relato de opinião sobre a oficina.</p> <p>Para o encerramento dessa atividade, o/a professor/a pode propor uma oficina de penteados e turbantes com pessoas instruídas para que os/as alunos/as aprendam os vários métodos de enfeitar o seu cabelo com novidades da cultura afro.</p> <p>Referências: MARTINS, Adilson. Por que as mulheres têm cabelos longos. Rio de Janeiro. Pallas, 2012.</p>			

ANEXO

ANEXO A – TCLE

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Prezado/a aluno/a, você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **Análise discursiva da constituição identitária negra em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II: Afrovivências em sala de aula**, do pesquisador Nedson Antonio Melo Nogueira. A Baixo, segue algumas informações gerais do projeto de pesquisa ao qual você está sendo convidado a participar:

1. O projeto se destina a realização de oficinas literárias afro-brasileiras em sala de aula conforme a lei federal 10.639/03, que assegura os/as professores/as e as instituições escolares a trabalharem com temáticas étnico-raciais nas disciplinas. Busca-se com esse projeto ampliar e promover uma educação de pertencimento étnico-racial e antirracista entre todos/as, articulando-a às práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.
2. O projeto tem como objetivo refletir sobre a constituição identitária étnico-racial existente na escola, em especial, a constituição identitária negra.
3. Procura-se com esse projeto a desconstrução de práticas racistas e discursos de ódio sobre as pessoas negras, além de tomar conhecimento e ter acesso a obras literárias afro-brasileiras.
4. O projeto em sala de aula será realizado da seguinte forma: 1º momento: leitura dos contos afro-brasileiros e seus temas; 2º momento: produção textual (escrita/reescrita), a partir das discussões nas oficinas; 3º momento: análise discursivo-textual nos textos escritos para melhorar possíveis incoerências de sentidos e linguísticas (ortográficas, pontuação, acentuação, paragrafação).
5. A sua participação será da seguinte forma: lendo os textos, posicionando-se sobre eles, interagindo com o pesquisador e demais participantes sobre as temáticas discutidas, ouvindo e respeitando os/as outros participantes quando as opiniões forem diferentes da sua, produzindo as atividades textuais (escrita/reescrita) propostas, tais como questionário de caracterização, formulário étnico-racial e os relatos de opinião sobre as oficinas.
4. A coleta de dados começará em Julho e terminará em novembro.
6. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental poderão ser causados devido o desgaste mental, isto é, cansaço em relação as atividades textuais (escritas) propostas.

7. Os benefícios esperados com a sua participação sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa serão em relação ao estímulo à leitura literária como uma prática constituinte e constitutiva para além da vida escolar; apreensão do uso de estratégias textuais no tocante a prática escrita para um melhor desempenho nos mais diferentes contextos sociais; uma educação baseada no respeito e no (re)conhecimento às diferentes constituições étnico-raciais.

8. Você poderá contar com a seguinte assistência: psicológica, estando-lhe assegurado o tratamento terapêutico com um/a profissional da área.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal). Caso esse dano venha a ser psicológico, você terá seu tratamento (terapia, medicamentos, internação, alimentação) garantido e financiado pelo pesquisador; caso seja esse dano material, você será indenizado/a conforme previsto por lei.

14. O CEP/CONEP/UFAL **Artigo 1** – O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, é um colegiado interdisciplinar e independente de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões ético-científicos, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPEP e constituído nos termos da Resolução nº 466/12 CNS/MS.

§ Único – A instalação, composição e atribuições do CEP/UFAL obedecem às disposições da Resolução nº 466/12 CNS/MS, bem como às da legislação complementar, expedidas pelo Conselho Nacional de Saúde – CNS, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos/as.

Eu

.....,tendo

compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE

PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço d(os,as) responsável (is) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Endereço: Campus A.C Simões; Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro dos Martins.

Complemento: Prédio da Faculdade de Letras - Fale

Cidade/CEP: Maceió; 57072-900

Telefone: 9 8859-2089

Ponto de referência: Prédio João de Deus (conhecido por todos/as)

Contato de urgência: Sr(a). Nadgelson Nogueira

Endereço: Rua Salvador Calmon, nº 88

Complemento: Próximo ao Posto de gasolina (Motrisa)

Cidade/CEP: Ed. San Juan; 57.025-550

Telefone: 9 8849-8750

Ponto de referência: Posto de gasolina (próximo ao Motrisa)

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C.

Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Escola: _____	Data: ____ / ____ / ____	
Aluno/a: _____	Série/ano: _____	Turno: _____
Disciplina: _____	Idade: _____	

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Caro/a aluno/a, para melhor conhecê-lo/a elaborou-se este questionário. Pede-se que leia e responda os itens abaixo com bastante atenção. Nas perguntas de marcar X, você poderá assinalar mais de uma opção.

1) O que você faz quando não está na escola?

- a) Esportes ()
- b) Acessar à internet ()
- c) Ir ao cinema ()
- d) Trabalhar ()
- e) Conversar com os/as amigos/as ()
- f) Assistir TV ()
- g) Outros? O quê? _____

2) Qual é o tipo de música de sua preferência?

- | | | |
|---------------|---------------------|-------------------------|
| a) Pagode () | e) Suíngueira () | i) Pop () |
| b) Gospel () | f) Forró () | j) Rock () |
| c) Funk () | g) Instrumental () | l) outros? Quais? _____ |
| d) Reggae () | h) Clássica () | |

Por que? _____

3) Você tem acesso à internet?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Às vezes ()

Onde acessa? _____

4) Você gosta de ler?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Às vezes ()

5) Você entende e compreende bem o que lê?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Às vezes ()

Por que? _____

6) Sobre o que gosta de lê?

- a) Romances () f) Aventura () j) Auto ajuda ()
b) Crônicas () g) Biografias () l) Esportes ()
c) Poesias () h) Contos () m) Políticas ()
d) Poemas () i) Textos bíblicos () n) Ficção ()

e) Outros (Quais?): _____

7) Você já entrou em uma livraria?

- a) Sim ()
b) Não ()

Por que?: _____

8) Você lê apenas:

- a) Livros indicados pela escola ()
b) De sua escolha ()
c) Sugeridos por colegas ()

9) Você lê por:

- a) Diversão () f) Por interesse. Curiosidade ()
b) Prazer () g) Por obrigação ()
c) Conhecimento ()
d) Para nota na escola ()

e) Outros (Quais?) _____

10) Você gosta de escrever?

- a) Sim ()
b) Não ()
c) Às vezes ()

Por que? _____

Sobre o quê escreve? _____

11) Você já leu ou teve contato com alguma obra afro-brasileira?

- a) Sim ()
b) Não ()

Onde foi? _____

12) Você acha importante obras afro-brasileiras na escola?

- a) Sim ()
b) Não ()

Por que? _____

13) Você já presenciou ou passou por alguma situação de preconceito social? Relate o ocorrido.

ANEXO E – PRODUÇÃO AUTORRETRATO

Escola: _____ Data: ____ / ____ / ____

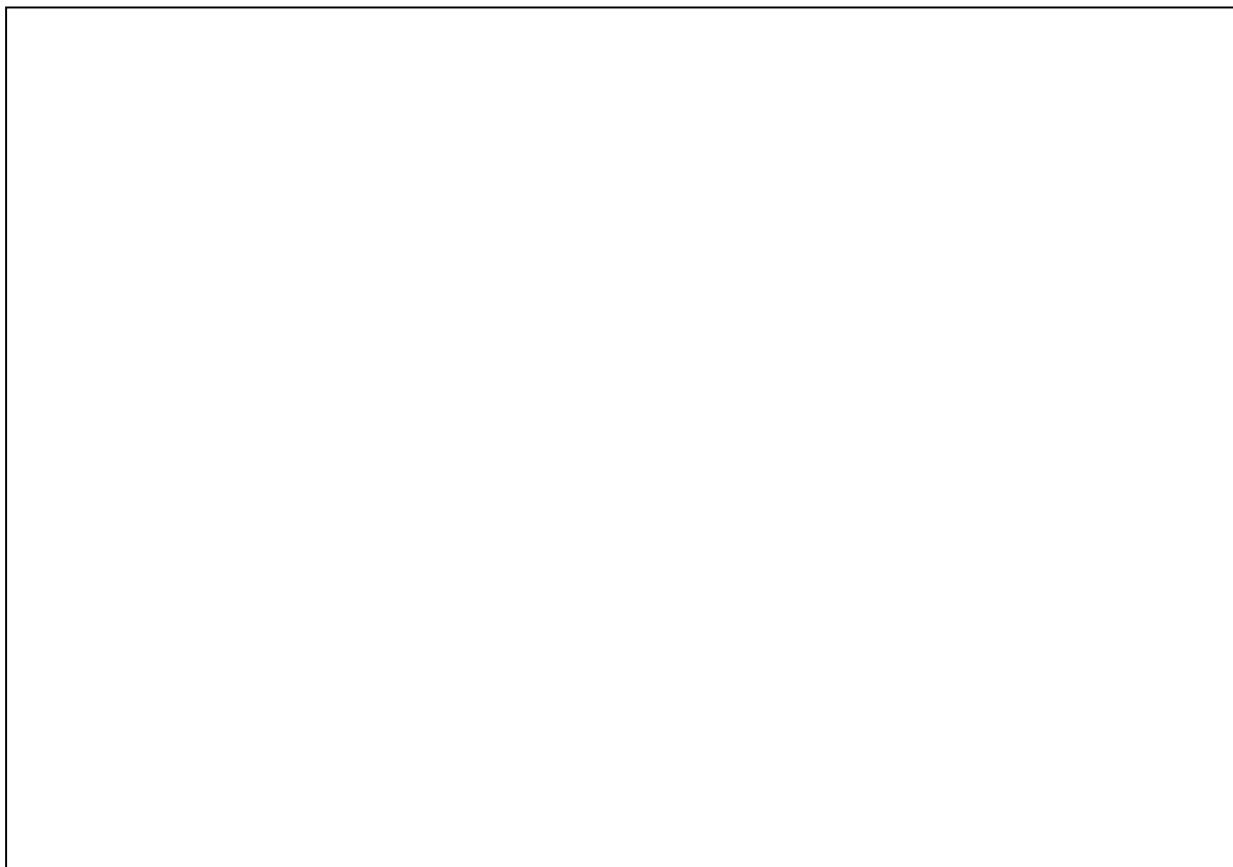
Aluno/a: _____ Série/ano: ____ Turno: _____

Disciplina: Língua Portuguesa

Oficina: Quem sou eu? Como sou?

AUTORRETRATO!

Prezados/as alunos/as, levando-se em consideração as reflexões feitas sobre o conto afro-brasileiro lido, assim como as questões discutidas referente à oficina ministrada, produza um autorretrato escrito, a partir de como você se vê no espelho, caracterizando cor e tipo de cabelo, cor da pele, boca, nariz, olhos, dentre outros traços que queira destacar.



ANEXO F – CONTOS AFRO-BRASILEIROS



KOFI E O MENINO DE FOGO

Esta história quem me contou foi Kofi. Que se chama assim porque nasceu em uma sexta-feira. Ele é irmão de Kojo, que nasceu em uma segunda. E de Badu, que recebeu esse nome porque foi o quinto irmão a nascer. Kofi e seus irmãos nasceram em Gana, país africano, cuja capital é Acra. E que fica entre o Togo, a Costa do Marfim e o Burquina Fasso, no oeste da África. Onde ficam também o Benim, a Nigéria e a República de Camarões. Na África, de um modo geral, quando uma criança nasce, ela não recebe qualquer nome. Recebe um nome de acordo com o dia da semana, com a ordem do seu nascimento dentro da família ou relacionado a um fato importante que aconteça naquele dia. Por isso, Kofi se chama assim. Porque nasceu em uma sexta-feira.

A história que Kofi me contou aconteceu em 1950, ano em que, no Brasil, foi inaugurado o estádio do Maracanã. Quando a seleção brasileira de futebol quase ganhou sua primeira Copa do Mundo. Em um tempo em que a maioria dos países da África ainda não era independente e países europeus eram seus donos. Gana, por exemplo, pertencia à Inglaterra. E ainda se chamava Costa do Ouro – nome do tempo da escravidão. Assim como Costa do Marfim e Costa dos Escravos – que era o triste nome do litoral do Benim. Nomes que têm significados bem fáceis de entender...

Kofi era um menino pretinho que nunca tinha visto no mundo ninguém que não fosse pretinho igual a ele. Porque seu mundo era seu pequeno vilarejo, sua aldeia. Nesse mundo, o pai de Kofi caçava, pescava e trabalhava na forja, em sua oficina de ferreiro, fazendo armas, ferramentas e outros objetos de metal. A mãe de Kofi plantava e colhia, lavava roupa no rio, cozinhava a carne, o peixe e os produtos da horta caseira, cuidando da casa e da família. Kofi e seus irmãos se preparava para ser, um dia, trabalhadores, mestres, soldados... o que Onyame ou Onyankopon, o Grande Deus, determinasse. Para isso, trabalhavam e aprendiam, sempre ouvindo e respeitando os conselhos dos mais velhos. Kofi sabia que, muito longe de seu vilarejo, existiam pessoas diferentes: pessoas que não eram pretas como a gente de seu povo e de sua aldeia. Ouvia falar que eram meninos e meninas de cabelos amarelos como a juba de Gyata, o leão... homens e mulheres de pele clara como o milho antes de madurar...ou como a pele das aves, quando perdem penas e plumas. Diziam que essas pessoas eram





filhos, filhas, netos e netas do fogo...que, quando se zangavam, o rosto delas ficava vermelho como as chamas da fogueira...e que se alguém nelas encostasse morreria de dor. Porque a pele dessas pessoas queimava, como ferro em brasa da forja do ferreiro. Um dia, o sol ainda nem bem tinha nascido, a aldeia de Kofi acordou assustada. As crianças corriam de um lado para o outro, sem direção; as mulheres fechavam as portas das casas e os homens iam pegar suas armas. E tinham razão: afinal, que barco estranho era aquele lá longe no mar, tão grande, que nem cabia no imenso rio da aldeia? Mas foi o pai de Kofi quem botou ordem em toda aquela confusão:

– Calma, gente, calma! Os estrangeiros são amigos! Vieram só nos conhecer! – Ele falou. Quando todos já tinham se acalmado, e antes que o dia na aldeia começasse normalmente, o pai de Kofi os reuniu e explicou:

– Quero apresentar a vocês nossos visitantes. Eles vieram de muito longe, da Inglaterra, onde vive o rei George, que também é nosso rei. Nesse momento, sem que os visitantes notassem, pois não falavam a mesma língua, o pai de Kofi murmurou:

– Nosso rei por enquanto...por enquanto... Ao lado do pai de Kofi estava o velho Manu. Todo mundo dizia que Manu já tinha ido à terra do rei George, tinha lutado em uma guerra ao lado dos soldados da Inglaterra e sabia falar a língua de lá. Então, o velho Manu começou a falar, primeiro com o chefe dos visitantes... e depois com o pai de Kofi, que era o comandante de seu povo. O velho explicava ao inglês o que o chefe da aldeia dizia. Depois explicava para o pai de Kofi o que o chefe dos europeus queria dizer. O povo escutava com atenção. Só Kofi não ouvia nada. Seu corpo tremia, suas mãos suavam, seus olhos quase nem piscavam. É que diante dele, bem ali, à sua frente, estava aquele menino estranho, muito estranho: tinha cabelos cor de juba de leão (ou de milho maduro?); tinha a pele clara como o milho verde (ou como pele de ave depenada?); tinha bochechas vermelhas como brasa na fogueira... O engraçado é que Kofi sentia que o corpo do menino de fogo tremia como o seu, que as mãos dele também suavam... e que seus olhos também quase não piscavam, de espanto e de medo.

Mas Kofi se preparava para um dia ser um grande chefe. E os velhos mestres, que lhe passavam as lições, sempre diziam que um chefe não tem medo. Nem mesmo de meninos de fogo, como aquele. Então Kofi avançou. E agarrou o braço do menino com força:

– Ué?! Não queimou! – Pensou Kofi. – E ele está suando frio igual a mim. Kofi largou o seu braço. Aí, o menino passou o dedo no rosto de Kofi e examinou a ponta do dedo, para ver se tinha ficado preta.

– Ué?! A tinta dele não saiu! – Falou baixinho o menino branco. Então os dois sorriram, um para o outro, e apertaram as mãos. Sete anos depois daquele encontro, o pai de Kofi se



tornou independente da Inglaterra e adotou o nome de Gana, em homenagem a um grande império africano no que tinha existido cerca de 700 anos antes. Muitas coisas mudaram e Kofi foi estudar na Europa para apreender coisas diferentes e, quando voltar, poder ajudar o povo de Gana. Que hoje até joga um bom futebol – como o Brasil que foi campeão de 1958, 1970, 1994 e 2002 –, que conta com jogadores, como Boateng, Addo, Asamah, Pimpong e outros, que jogam em clubes na Europa. Muitas coisas mudaram! Kofi envelheceu. Teve filhos, filhas, netos, netas, alunos e alunas. Tornou-se um mestre entre tantos outros mestres de seu povo. E ficou sabendo que os brancos não queimam como fogo. Entre seus melhores amigos, vários são brancos, que também sabem que a pele dos pretos não solta tinta. E que a melhor maneira de a gente entender as pessoas é encontrando e conhecendo elas. E, assim, sentindo que cada uma é um ser humano. Mesmo que sejam, na aparência, muito diferente de nós.

Kofi e o menino de fogo, de Nei Lopes. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

CURIOSIDADES: VOCÊ SABIA!?

Gana: país que tem um a área um pouco maior que a do estado brasileiro de São Paulo ou que a Grã-Bretanha (a ilha em que ficam a Inglaterra, Escócia e País de Gales) Como fica perto da linha do Equador, o país é bem quente. A parte mais próxima do mar (1/3 da área total) tem florestas úmidas. A região tem solo fértil, bom para a agricultura. O norte é formado por Savanas quentes e secas, com muito capim e árvores pequenas. Gana é cortado pelos rios que formam a Bacia do Volta e por rios menores a sudoeste. Em 1965, o Rio Volta foi quase transformado no Lago Volta – o mais lago artificial do mundo – pela construção da hidrelétrica de Akosombo.

História: a região onde hoje é Gana era habitada desde a Antiguidade por caçadores nômades. No século IX, um povo chamado acã, do antigo reino de Gana, mudou-se para essa região e lá fundou diversos reinos (fante, axante etc.). Os aças extraíam ouro dos rios e colhiam noz-de-cola; eles negociavam com os árabes, comprando sal, roupas e outros bens.

Economia e população: Gana é um país rico em recursos naturais, mas sua economia é voltada para exportação. Entre as suas riquezas, destacam-se o ouro, os diamantes, a bauxita (minério de alumínio), o manganês, o cacau (de que é o segundo produtor mundial) e a madeira de lei. O país também produz azeite de dendê e manteiga de carité. A agricultura para exportação e a extração de mineral se concentram nas florestas.

Fonte: Nei Lopes, 2008.

Libanta!

Eu sou porque todos/as somos!



BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste ia para a casa de Sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar histórias de sua terra natal. Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África. Ela sempre começava assim: “Conta a lenda de uma aldeia africana que Ósún era uma menina que se sentia só e para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de “o seu povo”. Foi assim que surgiu Conqué, ou melhor, a galinha d’Angola. Certa noite, Bruna sonhou com Conquém descendo por uma corrente de ouro. Ela era muito engraçada, trazia uma bolsa pendurada e, com suas patinhas, espalhava a terra, que caía do céu, na terra.

Bruna ficou tão contente com o sonho que pediu a seu tio, que era um bom oleiro, que a ensinasse a trabalhar com barro. Foi assim que Bruna modelou a galinha d’Angola Conquém. E passou a brincar com ela. Assim não se sentia tão sozinha. No dia de seu aniversário, Bruna, como de costume, foi à casa de sua avó. Grande surpresa a esperava no quintal: era uma bela galinha d’Angola de que andava e gritava:

_Conquém!Conquém!

Era igualzinha a Conquém de seu sonho, toda pretinha e cheia de pintinhas brancas. Bruna correu para a sua avó e esta lhe disse: - Bruna, esta é a sua nova amiga, igualzinha à da história de Ósún. Mande vir para você. Agora você não precisa mais perguntar “Com quem eu vou brincar?” Você acaba de ganhar uma Conquém de verdade.

Bruna vivia muito feliz com sua galinha d’Angola, que a seguiu por toda a aldeia. Enquanto ela fazia suas galinhas de barro, Conquém ciscava por perto. Para a sua grande surpresa, as outras meninas da aldeia, que não brincavam com Bruna, foram se aproximando e pedindo à ela que as deixassem também brincar com a Conquém. Foi assim que Bruna arranjou muitas amigas. Não só brincavam com ela e a Conquém, como, juntas, aprendiam a fazer vasilhas de barro e muitas galinhas igualzinhas a Conquém. Quando as meninas ficavam cansadas, Bruna dançava





com elas, imitando a galinha d'Angola e cantava uma canção que ouvia sua avó cantar quando contava a história de Ôsún.

– Com quem eu vou brincar?

– Me sinto tão sozinha!

– Não fique triste menina.

– Siga a Conquém, que novas amigas você fará!”

Certo dia a Conquém ciscou muito num terreno próximo à aldeia. As meninas que estavam com ela perceberam que ela puxava, com o seu bico, alguma coisa e viram que era um botão muito bonito. Mais na frente ela ciscou e achou um carretel, que as meninas ajudaram a desenterrar, logo depois, achou um anel. Mas a maior surpresa foi quando perceberam que a Conquém batia com o bico numa tampa de metal.

Bruna e suas amigas resolveram ajudar a galinha e descobriram um baú igualzinho ao do quarto de sua avó. Com grande esforço, elas o desenterraram e resolveram levá-lo para a casa dela. Quando vovó Nanã o viu, gritou cheia de alegria: - Meu Deus! Vocês acharam o meu baú, que os carregadores perderam quando me mudei para esta aldeia. As meninas, surpresas, viram a avó de Bruna abrir o baú e retirar dele um grande pano, parecido com o da história de Ôsún, só que este, além da Conquém, tinha um pombo e um lagarto. Bruna esperou que sua avó se acalmasse e perguntou-lhe: - Vó, por que a Conquém está junto com o pombo e o lagarto nesse pano?

- Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram ajudar a Conquém na criação do mundo e de meu povo. Conquém espalhou a terra quando desceu do céu para a terra, o lagarto desceu para ver se a terra estava firme e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar naquele lugar.

Esta é a história da criação do mundo que minha avó já me contava enquanto eu pintava panos como este. Bruna e suas amigas, depois da descoberta do baú, ficaram muito conhecidas, porque todos da aldeia se juntavam na casa de sua avó para verem e ouvirem a história do pano que as meninas encontraram. Sua avó, muito contente, resolveu ensinar as meninas a pintarem tecidos, como os que ela fazia na África. Isso fez com que a aldeia de Bruna ficasse conhecida.

Foi assim que todas as pessoas da aldeia de Bruna decidiram torná-la mais bonita e pintaram suas casas com as cores dos panos da galinha d'Angola. Um dia a Conquém sumiu e todas as meninas saíram a sua procura chamando: - Conquém, onde você está? Com quem nós vamos brincar? Tanto procuraram, que a acharam escondida



no mato. As meninas foram atrás dela e viram um ninho com um belo ovo que ela protegia e chocava. Tempos depois, cada menina da aldeia tinha sua galinha d'Angola. E até hoje o povo daquela aldeia conta a história de Bruna e da galinha d'Angola para aqueles que compram os belos tecidos pintados pelas meninas.

. Bruna e a galinha d'Angola. Gercilga de Almeida.
Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2000.

CURIOSIDADES: VOCÊ SABIA!

CAPOEIRA: é ao mesmo tempo uma luta, um ato de militância e resistência e uma arte. A capoeira possui três estilos que se diferenciam nos movimentos e no ritmo musical de acompanhamento. O estilo mais antigo, criado na época da escravidão, é a capoeira D'angola. As principais características deste estilo são: ritmo musical lento, golpes jogados mais baixos (próximos ao solo). O estilo regional, criado por Mestre Bimba, caracteriza-se pela mistura da malícia da capoeira angolana com o jogo rápido de movimentos, ao som do berimbau. Já o terceiro tipo de capoeira é o contemporâneo, que une um pouco dos dois primeiros estilos.

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/capoeira>

Acesso em 02 de agosto de 2019

AXÉ: conhecido como um forte gênero musical que surgiu na Bahia na década de 1980, o axé está diretamente ligado ao carnaval de Salvador e a alegria dessa que é uma das mais populares manifestações festivas do Brasil. Um dos conceitos que evidenciam o axé é a mistura de ritmos que formam a sua essência. Entre eles podem ser citados o frevo pernambucano, ritmos afro-brasileiros, reggae, merengue, forró, maracatu e outros afro-latinos.

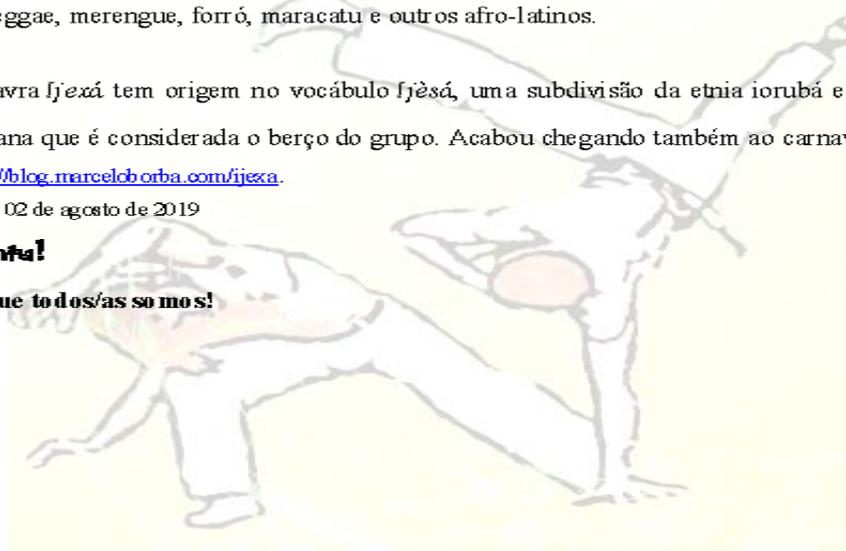
fjexá: a palavra fjexá tem origem no vocábulo fjèsá, uma subdivisão da etnia iorubá e o nome da cidade nigeriana que é considerada o berço do grupo. Acabou chegando também ao carnaval.

Fonte: <https://blog.marcelborba.com/fjexa>.

Acesso em 02 de agosto de 2019

Ubantá!

Eu sou porque todos/as somos!





Por que as mulheres têm cabelos longos

Houve um tempo em que as mulheres usavam os cabelos muito curtos, iguais aos dos homens. Um dia, ninguém sabe por que, duas delas se desentenderam e brigaram de rolar no chão. A que levou a pior na briga resolveu se vingar e, para isso, cavou um buraco bem fundo no caminho por onde sua inimiga passava diariamente quando ia buscar água no poço.

Com muito cuidado, cobriu o buraco com galhos e folhas, para que sua abertura não fosse vista. No dia seguinte, a outra mulher foi buscar água, equilibrando uma grande jarra sobre a cabeça. Sem ver a armadilha que lhe havia sido preparada, caiu no buraco, pondo-se a chorar e a gritar desesperada. Com a gritaria, os homens da aldeia correram em seu socorro e, deitados no chão, conseguiram segurar os cabelos curtos da mulher. Sem ter outro recurso, trataram de puxá-la pelos cabelos e, à medida que puxavam, os cabelos cresciam de forma assustadora. Quando finalmente conseguiram tirá-la do buraco, seus cabelos já estavam grandes que chegavam à cintura.

Envergonhada, a mulher fugiu, indo se esconder de todos no interior da floresta. Longe de casa e sem meios de cortar os cabelos, a mulher tratou de lavá-los cuidadosamente e, então, vendo seu rosto refletido nas águas da lagoa, notou que os cabelos grandes e bem arrumados a tornavam mais bela. Sentindo-se segura da própria beleza, resolveu voltar à aldeia, onde foi recebida por todos. Tornara-se a mulher mais bonita da tribo. Tão logo perceberam que cabelos grandes faziam com que ficassem mais bela, todas as outras mulheres deixaram que os seus crescessem também. Desde esse dia, as mulheres usam cabelos compridos e diferenciam-se dos homens por suas longas e vistosas cabeleiras.

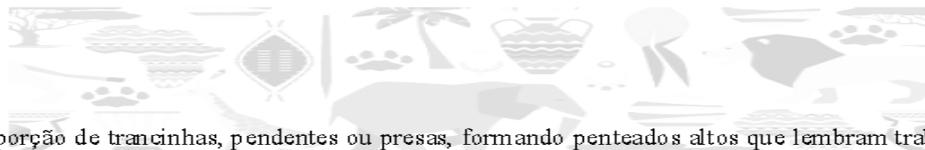
Por que as mulheres têm cabelos longos?, Adilson Martins.

Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

CURIOSIDADES: VOCÊ SABIA!

Entre alguns povos africanos, os homens usam cabelos bem curto; entre outros, os homens podem usar os cabelos um pouco mais longos, trançados bem rentes à cabeça. As mulheres podem dividir os cabelos em





uma porção de trançinhas, pendentes ou presas, formando penteados altos que lembram trabalhos de filigrana. Outras dividem os cabelos em vários coques ou em pequenos “rabos-de-cavalo” curtos e amarrados. Os cabelos são tratados com cremes amaciantes, tinturas e fixadores. Também podem ser enfeitados com contas, búzios e fitas.

Fonte: Adilson Martins, 2009.

PRINCIPAIS ACESSÓRIOS AFRO DE BELEZA

TURBANTE: o turbante é visto pela maioria das pessoas como um acessório estético que serve para adornar a cabeça e demonstrar charme, estilo e beleza. Usar o turbante especialmente para as culturas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras é também um símbolo de resistência ao aculturamento, de afirmação de sua identidade cultural e de luta contra a discriminação e o preconceito racial. A questão é cultural e um ato político, que vai muito além da moda e do estilo.

PENTEADOS: Black Power (estilo que tem as extremidades arredondadas. Nome do movimento entre pessoas negras no mundo ocidental e, especialmente nos Estados Unidos, e que foi mais proeminente no final dos anos 1960 e início dos anos 1970). **Dreadlocks** (é um estilo tão antigo que se torna impossível datar corretamente sua origem. Os **Dreadlocks** tornam-se famosos com os rastafanis. **Cachos retorcidos** (é o estilo ideal para quem quer deixar crescer o cabelo com um pouco mais de personalidade. Requer baixa manutenção e é uma super assinatura de estilo. **Fade/degradê** (é curto em cima e com as laterais raspadas. É um corte de fácil manutenção e que permite variações no tamanho do topete, que pode ser bem curto ou assumir uma forma mais quadrada.

Fonte: <https://www.mistremagazine.com.br/9-estilos-de-cabelo-afro>.

Acesso em 02 de agosto de 2019

Ukunta!

Eu sou porque todos/as somos!

