



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO (PROPEG)

CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL (PROFLETRAS)**

ANNIELLY DE BRITO

**DISCURSIVIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE
LEITURA ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAU DOS FERROS - RN

2023

ANNIELLY DE BRITO

**DISCURSIVIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE
LEITURA ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Unidade Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão

PAU DOS FERROS - RN

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B862d Brito, Annielly de
Discursividades e relações étnico-raciais: uma proposta de leitura antirracista no ensino fundamental. / Annielly de Brito. - Pau dos Ferros, 2023.
107p.

Orientador(a): Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Discurso. 2. Educação étnico-racial. 3. Leitura. I. Canário de Souza Estevão, Ady. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ANNIELLY DE BRITO

A Dissertação **DISCURSIVIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE LEITURA ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL** foi apresentada em ____/____/2023, no exame de defesa, pela mestranda Annielly de Brito e aprovada pela seguinte Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão
UFERSA, UERN/PROFLETRAS
Orientadora

Profa. Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes - UERN
Examinadora interna

Prof. Dr. José Erimar dos Santos - UFERSA
Examinador externo

Profa. Dra. Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes - IFRN
Examinadora Externa

À minha mãe, Maria de Lourdes, companheira fiel neste mestrado e na vida, e ao meu filho, Olavo, por ser fonte de inspiração e de entusiasmo. Gratidão por estarmos juntos nessa passagem pela terra, e por acreditarem e valorizarem o meu potencial sempre. Com amor, dedico.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ser a razão da minha existência, dono do meu destino e das minhas escolhas, responsável inteiramente por esse momento de conquista! Sem ELE, nada teria valor ou sentido.

À minha mãe, **Maria de Lourdes**, por ter me ensinado bons valores e princípios, por todo o amor e incentivo. Todo o caminho que trilhei até agora foi pensando numa vida melhor para nós. Todas as palavras do mundo não seriam suficientes por tudo que fazes por mim.

A meu pai, **José de Arimatéas** (*in memoriam*), que, mesmo não estando aqui fisicamente, sempre foi presente na minha vida, transportado para dentro do meu coração nas memórias e nas orações.

A meu filho, **Olavo**, por ser a razão da minha existência. Você chegou ao mundo para encher minha vida de amor, alegria e sentido, saiba que estarei sempre aqui para te incentivar e te aplaudir. Um dia você vai entender o motivo das minhas ausências na construção desse trabalho e na minha busca pelo conhecimento.

A **José e Aricleia**, meus irmãos, que sempre acreditaram e torceram por mim, a vocês todo o meu amor e carinho.

A **Heitor**, meu sobrinho, você é um presente na minha vida.

À minha orientadora, **Profª. Dra. Ady Canário de Souza Estevão**, por quem tenho um grande respeito e carinho. Obrigada pela condução deste trabalho com tanta paciência e sabedoria e, principalmente, pela forma afetuosa que sempre me tratou ao longo dessa grande jornada.

A todos os professores do **PROFLETRAS (UERN) - Campus- Pau dos Ferros**. Todas as disciplinas cursadas foram fundamentais para o amadurecimento das minhas ideias profissionais e acadêmicas.

À **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**, seu corpo docente, direção e administração. Sou grata pela honra de fazer este mestrado em uma instituição séria, ética e comprometida com a pesquisa e a educação.

Aos **meus colegas de mestrado**, meus sinceros agradecimentos pela jornada, em especial a **Edilânia Gonçalves**. Obrigada por dividirem comigo os sabores e os dissabores dessa etapa, pela partilha, pela troca de experiências. Sentirei saudades!

Aos **meus amigos da vida**, agradeço pelos momentos bons e ruins ao longo do tempo, pela paciência em me escutarem quando mais preciso, em especial a **Ellany Dias**, que com sua criatividade me ajudou em momentos cruciais nesta pesquisa.

Ao **Estado da Paraíba**, por ter concedido o meu afastamento remunerado para estudo pelo período de dois anos. Meus sinceros agradecimentos!

À **Escola Estadual Dom Moisés Coelho**, por todo o acolhimento que senti quando cheguei, pela aceitação da minha pesquisa e por me oportunizar momentos de aprendizado e companheirismo profissional.

Aos **meus alunos**, porque acredito no poder transformador da escola pública. A Educação é a arma mais poderosa da humanidade. A vocês, o meu respeito e a minha confiança.

À **banca examinadora da qualificação e da defesa desta dissertação**, nas pessoas do Prof. **Dr. José Erimar dos Santos**, da Prof^a. **Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes**, e da **Profa. Dra. Aleksandra Nogueira de Oliveira** agradeço pelas valiosas contribuições para a construção desta pesquisa.

Mais uma vez, **a Deus**, ao **tempo** e à **vida**, toda a minha gratidão por ter chegado até aqui.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

RESUMO

Situada na Análise do Discurso, esta pesquisa apresenta uma proposta de trabalho pedagógico ao professor de língua materna, especificamente de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental quanto à leitura antirracista. O estudo tem como objetivo geral propor o trabalho pedagógico discursivo no contexto da educação para as relações étnico-raciais em práticas de leitura antirracista a partir de posts do *Instagram* com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Para isso, utilizam-se as fundamentações teóricas de poder de Foucault (2005), dos estudos discursivos de Pêcheux (1997) e Orlandi (2005) e das relações étnico-raciais a partir de Gomes (2002), Souza (2005) e Munanga (2005). Trazemos também as contribuições de leitura como fator social de Leffa (1996), assim como as orientações da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes e o plano de educação sobre a diversidade étnico-racial na escola (2004). No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, com pesquisa-ação, mediante a geração de dados por meio de rodas de conversa e oficinas educativas na sala de aula. Como resultado, apresentamos um caderno pedagógico composto por duas rodas de conversa e quatro oficinas com textos que circulam na sociedade para dar suporte ao professor nas atividades de leitura antirracista do 8º ano do Ensino Fundamental, podendo ser adaptada a outros anos dessa etapa escolar. O trabalho possibilita diversas discussões, reflexões e produções sobre as relações étnico-raciais, que geralmente são negligenciadas no currículo escolar, oportunizando um olhar democrático sobre o ensino de Língua Portuguesa e áreas afins.

Palavras-chave: Discurso; Educação étnico-racial; Leitura.

ABSTRACT

Located in Discourse Analysis, this research presents a proposal for pedagogical work for mother tongue teachers, specifically Portuguese in the 8th year of Elementary School regarding anti-racist reading. The general objective of the study is to propose discursive pedagogical work in the context of education for ethnic-racial relations in anti-racist reading practices based on Instagram posts with 8th year elementary school students. For this, the theoretical foundations of power from Foucault (2005), the discursive studies of Pêcheux (1997) and Orlandi (2005) and ethnic-racial relations from Gomes (2002), Souza (2005) and Munanga are used. (2005). We also bring the contributions of reading as a social factor by Leffa (1996), as well as the guidelines of Law 10,639/2003 and its Guidelines and the education plan on ethnic-racial diversity at school (2004). Regarding the methodology, it is an interpretive qualitative research, with action research, through the generation of data through conversation circles and educational workshops in the classroom. As a result, we present a pedagogical notebook composed of two conversation circles and four workshops with texts that circulate in society to support teachers in anti-racist reading activities in the 8th year of Elementary School, which can be adapted to other years of this school stage. The work enables various discussions, reflections and productions on ethnic-racial relations, which are generally neglected in the school curriculum, providing the opportunity for a democratic look at the teaching of the Portuguese language and related areas.

Keywords: Discourse; Ethnic-racial education; Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da pesquisa.....	52
Figura 2 - <i>Post do Instagram 1</i>	58
Figura 3 - <i>Post do Instagram 2</i>	61
Figura 4 - <i>Post do Instagram 3</i>	63
Figura 5 - <i>Post do Instagram 4</i>	65
Figura 6 - <i>Post do Instagram 5</i>	67
Figura 7 - Mapa das oficinas.....	69
Figura 8 - Professora palestrante.....	70
Figura 9 - Aluno apresentando cartaz	71
Figura 10 - Cartaz 1.....	71
Figura 11 - Cartaz 2.....	72
Figura 12 - Imagem do videoclipe “Boa Esperança”, de Emicida.....	77
Figura 13 - Imagem do senador Paulo Paim relatando preconceito racial.....	77
Figura 14 - Imagem de vídeo policial.....	78
Figura 15 - Produção escrita 1.....	78
Figura 16 - Produção escrita 2.....	79
Figura 17 - Poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo.....	84
Figura 18 - Fragmentos do poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral.....	84
Figura 19 - Imagem da capa do livro <i>Quero meu cabelo assim</i>	87
Figura 20 - Trecho do livro <i>Quero meu cabelo assim</i>	88
Figura 21 - Oficina de trança (foto 1).....	89
Figura 22 - Oficina de trança (foto 2).....	89
Figura 23 - Oficina de trança (foto 3).....	90
Figura 24 - Oficina de trança (foto 4).....	90
Figura 25 - Oficina de trança (foto 5).....	91
Figura 26 - Oficina de trança (foto 6).....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos pesquisados.....	45
Quadro 2 - Primeira roda de conversa.....	54
Quadro 3 - Segunda roda de conversa.....	57
Quadro 4 - Oficina 1: “A identidade racial brasileira”.....	69
Quadro 5 - Oficina 2: “O preconceito e o racismo no Brasil”.....	75
Quadro 6 - Oficina 3: “A contribuição dos negros nas artes”.....	83
Quadro 7 - Oficina 4: “Quero meu cabelo assim”.....	87

SUMÁRIO

1 CONVERSA INICIAL.....	13
2 ESTUDOS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
2.1 LINGUAGEM, DISCURSO E INTERDISCURSO	20
2.2 ENUNCIADO, PODER E RESISTÊNCIA	24
3 LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIAL.....	31
3.1 LEI 10.639/2003 E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	31
3.2 LEITURA, RACISMO E ANTIRRACISMO.....	38
3.3 LEITURA E MÍDIA DIGITAL	40
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	44
4.1 ESCOLA, SUJEITOS DA PESQUISA E PESQUISADORA.....	44
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	46
4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	48
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS ENUNCIADOS.....	52
5.1 PRIMEIRO MOMENTO: PALAVRAS INICIAIS.....	53
5.2 SEGUNDO MOMENTO: ASSINATURA DO TCLE E A RODA DE CONVERSA “IDENTIDADE”.....	53
5.3 TERCEIRO MOMENTO: APRESENTAÇÃO DOS TEMAS DA INTERVENÇÃO.....	56
5.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS.....	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	102
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	103
APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO	106

1 CONVERSA INICIAL...

“Quando escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo – contra a alienação e a separação. A escolha por amar é uma escolha por conectar – por nos encontrarmos no outro”.

Bell Hooks

Após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece o estudo das contribuições dos povos do continente africano e afrodescendente para a história, arte e cultura brasileiras, percebemos ainda uma grande lacuna na reflexão sobre as relações étnico-raciais no cotidiano das salas de aula, impedindo a promoção das relações respeitáveis e justificáveis entre os sujeitos escolares. A partir disso, propomos, neste trabalho, propor o trabalho pedagógico discursivo no contexto da educação para as relações étnico-raciais em práticas de leitura antirracista a partir de posts do *Instagram* com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Nesse ínterim, apresentamos um trabalho com a leitura antirracista como mecanismo linguístico capaz de suscitar um debate importante para a sociedade.

Ao tomarmos as relações étnico-raciais dentro do Ensino Fundamental e compreendermos a ressignificação de aspectos relevantes da sociedade, contribuiremos com a formação de pessoas que respeitam a história da formação das etnias, pois as práticas de racismo, dentro e fora do contexto escolar, ainda são alarmantes e afetam as relações sociais e de autoaceitação dos sujeitos negros e brancos. Portanto, pensar em educação étnico-racial, nessa perspectiva, prima pela qualificação desses sujeitos para que possam assumir uma postura antirracista, além de protagonizar ações educativas para o enfrentamento das práticas de racismo, preconceito e discriminação na escola.

A realização de uma educação que se volte para as relações étnico-raciais é pertinente na sociedade brasileira, pois dialoga com Paulo Freire (1997) como saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura. É importante considerar que, na atualidade, os conteúdos, principalmente nos meios digitais, são bastante propagados, a fim de que os alunos e os professores de Língua Portuguesa possam se posicionar acerca das relações étnico-raciais.

A decisão pedagógica do professor de Língua Portuguesa que agregue à sua formação as temáticas étnico-raciais vai ao encontro do princípio defendido pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), que preconiza que o ensino das disciplinas da área das Ciências

Humanas e suas Tecnologias, no qual se inclui a disciplina Língua Portuguesa, pode colaborar com a compreensão dos papéis sociais dos interlocutores envolvidos a partir da linguagem.

Nesse sentido, enquanto mestrandia do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) e professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, o desejo da pesquisadora é sempre levar o conhecimento linguístico que produza sentido e significado para os estudantes. Isso porque o conhecimento linguístico deve englobar os discursos diversos, considerando as distintas realidades, sejam elas culturais, históricas ou ideológicas. Assim, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para o ensino de língua de modo transversal, valorizando as práticas sociais na leitura antirracista nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerando o advento da mídia digital dentro do espaço comunicativo social, percebemos a necessidade de se trabalhar as questões étnico-raciais a partir da utilização da rede social *Instagram*. Entendemos ser relevante explorar *posts* que possuem caráter educativo e social dentro de oficinas educativas, assim como analisar os discursos dos alunos ao longo da proposta desenvolvida. O trabalho com a linguagem antirracista é uma prática necessária nesta sociedade que precisa, cada vez mais, combater práticas racistas. Desse modo, ao investigar a construção dos sentidos discursivos nas relações étnico-raciais, buscamos validar o movimento negro para a educação racial, que tem como finalidade a valorização da população negra e sua cultura, bem como a conquista e a defesa da sua cidadania.

Para discutirmos acerca das relações étnico-raciais, trouxemos as contribuições basilares de Gomes (2012), Souza (2005) e Munanga (2005); para tratarmos dos Estudos Discursivos, trazemos Pêcheux (1975), Orlandi (2005) e Foucault (1992) e, para falar sobre a importância da leitura como processo de transformação social, trazemos como base os postulados de Freire (1997) e Leffa (1996). Por fim, trazemos as orientações das leis atualmente vigentes que tratam do recorrente tema, Lei 9.394/96 e Lei 10.693/2003, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Muito se tem discutido, ao longo das décadas, sobre o papel do professor de língua materna. Nos últimos anos, encontramos muitas pesquisas e estudos que refletem que a linguagem é branda, e não deve ser estática, com regras fixas. Os estudos discursivos têm sido uma das linhas teóricas de muitas pesquisas e trazido benefícios para os profissionais que trabalham com a linguagem no cotidiano.

Segundo Antunes (2003), os professores de língua materna já possuem respaldo das instâncias superiores, através de documentos que norteiam a educação brasileira, para

assumirem o discurso de novas concepções teóricas que tratam o ensino de Língua Portuguesa de forma interacional e discursiva. É importante lembrar que os alunos estão sendo formados para assumirem uma posição crítica no mundo. Assim, torna-se imprescindível refletir sobre a maneira como a sociedade da qual fazemos parte funciona, uma vez que estamos todos inseridos em relações sociais.

Dessa maneira, pensar em formação de professor de Língua materna que contemple as questões étnico-raciais numa perspectiva discursiva representa descolonizar os currículos para que os sujeitos possam reconhecer e assumir posições discursivas e protagonizar ações que combatam práticas de racismo, preconceito e discriminação. Assim, haverá a descolonização do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que historicamente se ampara nas regras gramaticais e não faz reflexões pertinentes da língua na sua vasta dimensão social, cultural e ideológica.

É importante considerar que estamos vivendo diversas práticas de racismo no nosso cotidiano por meio da linguagem, sendo comum vermos casos de preconceito que ganham destaque na grande mídia. Percebemos também que a escola ainda toca nesse assunto de forma bastante discreta, ou apenas em datas alusivas do calendário escolar. Assim, o assunto torna-se um tabu dentro das instituições brasileiras, daí surgindo a necessidade de explorar essa temática na perspectiva da linguagem como prática, adentrando na realidade social de sujeitos negros por meio de oficinas educativas no ensino.

Consideramos que trabalhar as questões de diversidade étnico-raciais, na escola e nas condições de produção de discursos, é uma prática que se faz pertinente mediante a urgência de combater o racismo e a afirmação de um discurso antirracista. Cavalleiro (2006, p. 82) salienta que a atuação docente ainda reflete uma perpetuação de “agentes reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar, desde aqueles que atuam em educação infantil, até mesmo aqueles que atuam em níveis escolares mais elevados”.

Para tanto, elencamos como questões de pesquisa as seguintes postulações: a) De que modo a discursividade de *posts* do *Instagram* pode contribuir para a formação de leitores antirracistas? e b) Quais estratégias pedagógicas podem fortalecer uma educação para as relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa?

Considerando as questões de pesquisa supracitadas, este trabalho tem como objetivo geral propor o trabalho pedagógico discursivo no contexto da educação para as relações étnico-raciais em práticas de leitura antirracista a partir de *posts* do *Instagram* com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, elencamos três: a) realizar ações estratégicas que possibilitem ao aluno ler de modo prático e linguístico no sentido étnico-racial;

b) interpretar o discurso dos alunos acerca dos temas geradores que serão suscitados em rodas de conversa e oficinas educativas; e c) analisar as relações interdiscursivas nos enunciados dos alunos a respeito da temática étnico-racial.

A diversidade cultural de cada sujeito adentra a escola, que, ao longo da sua história, é considerada uma instituição excludente por não corresponder a tais diferenças raciais, uma vez que não faz jus à efetivação de um espaço de diálogo e respeito de maneira intercultural. Diante disso, a contribuição desta pesquisa está amparada em uma proposta que valoriza as práticas sociais de leitura antirracista, além de enaltecer a cultura negra nas aulas de Língua Portuguesa, as quais devem contemplar as contribuições dos africanos e afro-brasileiros, confrontando-as com os discursos eurocêntricos que não são únicos na História.

Nas salas de aula do Brasil ainda perdura a pouca ou nenhuma reflexão sobre as relações raciais, e isso impede a equidade das relações interpessoais e igualitárias. Nesse sentido, as desigualdades social e racial contribuem para a perpetuação do racismo. Portanto, como professores ou sujeitos inseridos numa sociedade democrática, não podemos nos abster do racismo no cotidiano escolar, sobretudo se almejamos ser considerados educadores atuantes e reflexivos da nossa própria história.

Com o intuito de situarmos a pesquisa e a fim de melhorarmos nossos estudos dentro da filiação teórica adotada, este estado do conhecimento busca localizar, além da pertinência do tema, trabalhos que discutiram sobre a temática étnico-racial e sobre os estudos discursivos de linha francesa. Como critério de seleção, optamos por um levantamento de dissertações do PROFLETRAS do estado do Rio Grande do Norte, pelo fato de a pesquisadora cursar o mestrado em uma universidade potiguar, e do estado da Paraíba, por trabalhar e residir nesse local. A base de dados se estabelece com pesquisas realizadas a partir de 2015. Com base no levantamento, é notório que ainda há uma lacuna nessa temática no que se refere às dissertações do Programa de Mestrado em Letras – PROFLETRAS. Assim, optamos pela seleção dos trabalhos realizados no período de 2015 a 2020, anos que se aproximam temporal e teoricamente do nosso objeto de estudo.

O trabalho de Henrique Duarte Oliveira (2017), apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com o título *O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental*, discute sobre uma resignificação no ensino de Língua Portuguesa, com atividades programadas e sequências pedagógicas dentro de oficinas que se vinculam à cultura e à história afro-brasileira. O professor-pesquisador notou durante sua pesquisa que ainda existe uma resistência na inclusão dos assuntos étnico-raciais dentro das salas de aula brasileiras.

Durante a intervenção, também foi notada a importância da espontaneidade discursiva dos alunos nos momentos de leitura de poemas e canções africanas e afro-brasileiras.

Numa perspectiva discursiva, Cleber Luiz de Sousa Lima (2015) apresenta a sua dissertação à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com o título *Diversidade cultural e relações étnico-raciais: os gêneros discursivos e as ações afirmativas na escola*. O pesquisador trabalha com um conjunto de oficinas, por meio de sequências didáticas, numa escola estadual do Rio Grande do Norte, com o objetivo de analisar o posicionamento discursivo dos sujeitos pesquisados acerca da temática da diversidade étnico-racial em sala de aula. Ao final desse percurso, a análise dos dados constatou que os processos democráticos de ensino da História e Cultura afro-brasileira serão construídos aos poucos nas escolas e, assim, as minorias ganharão mais espaços de fala e de poder. A pesquisa propiciou aos sujeitos envolvidos a discussão sobre a trajetória de luta e desigualdade social vivenciada pelo negro em nosso país, através de leituras, de escritas, de dramatizações e de ressignificações.

A dissertação de Ivo Teixeira de Araújo Filho (2015), por sua vez, com o título *Discussão sobre a trajetória de luta e desigualdade social vivenciada pelo negro em nosso país*, apresentada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisou com docentes e discentes da EJA as práticas discursivas de identidade. Nessa perspectiva, o pesquisador realizou questionários e rodas de conversa, buscando entender e atravessar os discursos dos professores e dos alunos a fim de compreender um caminho de superação do racismo escolar. O trabalho concluiu que é possível trilhar um caminho escolar de questionamentos, reflexões e superações na busca de uma escola democrática e plural.

Outro trabalho selecionado é a dissertação de Itânia Flávia da Silva, intitulada *Linguagem e poder: práticas discursivas e a constituição de identidades linguísticas no contexto escolar* e apresentada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2016. Nesse trabalho pesquisadora buscou estudar as relações de poder mediante a construção de identidade de alunos de uma escola pública de Pernambuco. Na sua intervenção, trabalhou com professores e alunos por meio de questionários e rodas de conversas, e neles foi notado que o preconceito linguístico dos sujeitos e das suas respectivas identidades ainda é bastante vigente, apontando para um ensino de língua materna que ainda privilegia regras gramaticais e uma visão eurocêntrica de ensino. A autora confirma a necessidade de se estudar práticas discursivas dentro do contexto escolar a fim de refletir sobre todas as identidades dos sujeitos.

Um texto que discorre sobre as práticas discursivas dos sujeitos é a dissertação da pesquisadora Maria Hosana Ribeiro da Silva, cujo título é *A constituição discursiva identitária de discentes da EJA face às incertezas do seu cotidiano*, apresentada à Universidade Federal da

Paraíba (UFPB) em 2020. Nessa pesquisa, aluna buscou analisar os posicionamentos discursivos de alunos da EJA sobre determinados setores da sociedade, além de sua visão como sujeito do mundo dentro de oficinas educativas.

A linha de pesquisa é a análise do discurso francesa, para quem o discurso é um acontecimento social. Sendo assim, ela relaciona os sentidos que perpassam a fala dos alunos ao se posicionarem em diferentes situações sociais. O estudo foi realizado numa escola municipal localizada na cidade de Goiana - PE. A pesquisadora constatou que os discursos dos alunos ainda são posicionamentos dotados de verdades impostas em outros contextos sociais, que não condizem com a realidade dos discentes. Assim, contesta-se a relevância desses sujeitos serem alçados à condição do reconhecimento do seu verdadeiro espaço social.

Seguindo esse viés, as pesquisas e os estudos recentes revelam a necessidade de uma construção de um ensino que almeja as discursividades e as identidades dos negros tendo em vista a relevância de todos os sujeitos no mundo atual. A partir disso, o ensino de Língua Portuguesa pode intensificar um dos seus principais objetivos, que é a reconstrução das identidades de todos os cidadãos que se apresentam na sociedade, com a sua História, a sua Cultura, o seu discurso e a sua identidade preservada.

Tais estudos contribuem significativamente na democratização do ensino escolar, pois refletem diretamente numa sociedade mais justa e plural nos seus princípios norteadores. Assim, este trabalho, aqui discutido, vem também contribuir nessa perspectiva. O seu direcionamento centra-se nos efeitos discursivos produzidos pelos alunos perante as relações étnico-raciais. Desse modo, busca-se legitimar os diversos gestos de interpretação gerados pelos estudantes que, ao longo do estudo, também adquiriram conhecimento acerca da temática, bem como ampliaram seus saberes e suas respectivas práticas comunicativas. Porquanto, é importante considerar que o trabalho apresenta uma contribuição dentro de um objetivo maior a ser buscado: a democratização de um currículo escolar que valorize as relações étnico-raciais e todas as suas implicações.

A presente pesquisa está inserida no campo da Linguística e segue os pressupostos dos Estudos Discursivos. O trabalho relaciona os sentidos produzidos através das falas dos alunos ao se posicionarem em diferentes situações comunicativas. Como *lócus* de investigação, temos uma escola estadual localizada na cidade Cajazeiras- PB, e como sujeitos pesquisados, alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

No tocante à organização, a pesquisa está distribuída em seis capítulos. O primeiro, denominado “Conversa Inicial”, traz uma síntese do tema central da pesquisa, apresentando os autores basilares do estudo, as questões de pesquisa, os objetivos do trabalho, a justificativa,

assim como o estado da arte, que apresenta trabalhos selecionados pela pesquisadora a partir da filiação teórica com os Estudos Discursivos.

O segundo capítulo é destinado aos Estudos Discursivos e suas concepções. No início, traçamos um cronograma histórico desde o surgimento da Análise do Discurso na França até chegar ao estágio em que se encontra a teoria e a sua aplicação nos dias atuais. Ainda nesse tópico, apresentamos conceitos importantes das categorias do Discurso e do Interdiscurso, a partir de autores como Orlandi (2009) e Pêcheux (1997). Ao mesmo tempo, também relacionamos a ideia do enunciado, do poder e da resistência dentro dos discursos à luz da teoria de Foucault (1997).

O capítulo seguinte trata de aportes teóricos sobre a leitura antirracista. Iniciamos com uma síntese sobre a leitura e o seu viés social. Para promover uma integração com a temática étnico-racial, trazemos a compreensão sobre a leitura a partir de uma ótica antirracista. Além disso, promovemos uma discussão sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 dentro das salas de aula de Língua Portuguesa. Nesse capítulo, os autores mais presentes são Antunes (2007), Leffa (1996), Munanga (2010) e Gomes (2012).

O quarto capítulo corresponde à apresentação do percurso metodológico. Nele, fazemos uma descrição de todo o trabalho, apresentando o *lôcus* da pesquisa, os sujeitos pesquisados, a professora pesquisadora e a natureza da pesquisa quanto ao seu tipo e a sua caracterização. Também nesse capítulo está a apresentação do instrumento de coleta de dados e são expostos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

Apresentamos logo em seguida, a proposta de intervenção do estudo. Na busca da promoção de ações que pautem a educação étnico-racial na escola, são exibidos modelos de atividades que, no nosso entender, ajudam não apenas a proporcionar reflexões acerca da leitura antirracista na escola e na sociedade como também a reconhecer o direito de espaço e de fala dos sujeitos na construção de suas identidades e seus pertencimentos. Ainda nesse capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados gerados na intervenção. Nesse processo, analisamos as materialidades linguísticas colhidas nas rodas de conversa e nas oficinas, a fim de entender a relevância de debater esses assuntos na escola, tendo em vista, sobretudo, a ampliação da discussão desse tema na escola, a fim de os alunos perceberem a sua relevância no seio escolar e social.

Feita essa apresentação ampla, passaremos a palavra à pesquisa propriamente dita, com os seus aspectos teóricos, metodológicos e de análises.

2 ESTUDOS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“A Análise do Discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”.

Eni Pulcinelli Orlandi

Utilizaremos ao longo desta pesquisa alguns conceitos teóricos dos Estudos Discursivos. Portanto, entendemos o discurso como um acontecimento social. Seguindo estas teorias, faremos uma abordagem bibliográfica acerca desse ramo linguístico.

2.1 LINGUAGEM, DISCURSO E INTERDISCURSO

A comunicação acontece por meio da linguagem, que se materializa através dos discursos, que são manifestações ideológicas construídas ao longo do tempo pelos sujeitos. Como frisa Orlandi (2009, p. 12), “[...]é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das estâncias materiais (concretas) dessa relação”. Assim, adotaremos nesta pesquisa os métodos de análise dos Estudos Discursivos adotados a partir de Foucault (1993) e Pêcheux (1975), buscando analisar as relações discursivas de temas étnico-raciais estabelecidas nos discursos de alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram diversas perspectivas de ensino ao longo do tempo. É sabido que até os anos 1960 predominou a visão da língua enquanto sistema, buscando o reconhecimento de regras gramaticais. Segundo Soares (1988 p. 59), tal concepção de língua não era [...] “nem incoerente nem inadequada” a uma escola que se destinava a alunos das classes sociais mais baixas. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a língua era compreendida como instrumento de comunicação, e a escola tinha como objetivo favorecer o desenvolvimento das habilidades de expressão.

Tal concepção de língua deixou de encontrar respaldo dentro da escola após o processo de redemocratização do país, que mudou tanto o contexto político quanto o contexto ideológico. Nesse sentido, os livros didáticos passam a se nortear por uma nova concepção de linguagem e, de acordo com Soares (1988, p. 59), surge uma “[...]nova concepção que vê a língua como

enunciação, discurso, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização”. A língua assim não apenas um produto pronto e estático, é movimento, é circunstância, é ação. É, sobretudo, uma possibilidade de (re)pensar a comunicação como social e variável, uma forma de fazermos uma (re)leitura do mundo das coisas e ampliar a nossa concepção de horizonte de expectativas. Assim, a língua deixa de ser vista apenas como decodificação das palavras.

Dentre essas novas teorias que surgiram, destaca-se a dos Estudos Discursivos, que considera o discurso como o ponto mediador entre o sujeito e o meio social em que vive, ou seja, o indivíduo é coagido a agir discursivamente com base nas representações sociais em que está inserido. Sobre esse fato, Orlandi (2009, p. 30) também discorre:

Quanto ao social não são os traços sociológicos empíricos - classe social, idade, sexo, profissão - mas as formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais, que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um operário, de um presidente, de um pai, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção para que se constitua essa relação entre a situação- sociologicamente descritível - e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa.

O sujeito constitui o seu discurso através do tempo, da historicidade, da ideologia e também na relação com o que já foi dito – o interdiscurso – aquilo que se enunciou antes em outro momento. Conforme salienta Orlandi (2003, p. 30),

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

As palavras não são nossas, é uma relação que se estabelece com palavras que já foram ditas antes. É através da relação com o que já foi dito e repetido que o sujeito se pronuncia. A memória discursiva remete aos nossos discursos numa rede de significados que dão origem a outras significações.

O termo “discurso”, que muitas vezes é entendido como sinônimo de texto, tem suas características particulares. Podemos afirmar que o texto é o material da linguística que dá forma ao discurso, permitindo uma configuração do seu sentido. Mas, para tanto, é preciso considerar, dentro da língua, não apenas os aspectos que estão na superfície do texto, e sim todos os aspectos explícitos e implícitos que atribuem sentido às diversas situações que perpassam o nosso cotidiano. A língua, para a Análise do Discurso, não se reduz ao abstrato. Para significar, a língua se inscreve na História (Orlandi, 2003).

Até a década de 1960, a Linguística e o ensino de língua materna ainda não se debruçavam sobre a importância dos fatores externos presentes na língua. Segundo Orlandi (2009), com o início dos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, o texto e o discurso passaram a ser vistos sob um novo prisma, de que “o texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que ele faz diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso” (Orlandi, 2009, p. 63). Por sua vez, “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção” (Orlandi, 2009, p. 55). Nesse sentido, o discurso deve ser caracterizado a partir da maneira como se dá o seu funcionamento, como uma ação de interlocução entre os sujeitos envolvidos em determinada cadeia discursiva, observando-se sempre as suas condições de produção. Portanto, o discurso é um efeito de sentido ocasionado por seus interlocutores, uma vez dito, jamais poderá ser repetido, pois, alteram-se os seus sentidos de acordo com as condições de produção, de historicidade, espaço e tempo.

Conforme salienta Orlandi (2003), esse ramo da Linguística, que também é considerado uma disciplina, é fundado de forma transversal com preocupações de estudos de outras áreas, como a Psicanálise, a Linguística e o Marxismo. A Análise do Discurso ocupa um lugar de estudo teórico que trabalha a opacidade do texto e, nesse contexto, notamos a presença do simbólico, do histórico e do ideológico. Sendo assim, Orlandi (2002, p. 22) afirma que a Análise do Discurso “se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da Ciência”.

De acordo com Orlandi (2003), os Estudos Discursivos entendem a linguagem de uma forma diferenciada. Apesar de não negligenciar a língua e a gramática, não faz dela seu foco principal, a Análise do Discurso investiga o discurso e busca compreender a língua no seu envolvimento com o homem e a história. É necessário também destacar que a leitura na AD francesa não se dedica apenas ao trabalho com a semântica interna do texto, como descrevem outras teorias, mas representa algo mais profundo, que leva em conta a relação com a história e com a ideologia, ou seja, [...]“para significar, insistimos, a língua se inscreve na história” (Orlandi, 2005, p. 27). Assim, o texto será marcado pelas formações discursivas e ideológicas que interpelam o sujeito no decorrer da leitura.

Com isso, não se quer dizer que a Análise do Discurso surge como uma receita pronta de análise de texto, mas como uma teoria que desconstruiu os estudos linguísticos até então estabelecidos antes do seu aparecimento, no que tange à reflexão sobre a linguagem. Nesse sentido, a Análise do Discurso [...]“se constrói não como uma alternativa para a linguística – que é a ciência positiva que descreve e explica a linguagem verbal humana – mas como proposta

crítica que procura justamente problematizar as formas de reflexão estabelecidas” (Orlandi, 1996, p. 11).

A teoria adota uma postura de reflexão acerca do funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva, todos os sentidos são possíveis quando entram em contato com as condições dadas durante o processo discursivo, fazendo com que determinados significados sejam estabelecidos e outros não. Assim, podemos entender que os sentidos fazem parte de uma construção a partir das posições que os sujeitos ocupam no discurso e, portanto, levam em conta suas formações discursivas (Orlandi, 2003).

A língua é o sistema comum que o discurso se perpetua, mas dela se diferencia. Recorremos a Pêcheux (1997, p. 91) para defini-la: “todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas as quais constituem, precisamente, o objeto da linguística”. Nos Estudos Discursivos, podemos observar as expectativas do enunciado quando ele vem à superfície, os métodos de convencimento utilizados, as histórias e as expectativas para criar a verdade do texto feitas pelo enunciadador.

Acerca do discurso enquanto ação social, Orlandi (1996, p. 15) argumenta: “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Assim, o discurso, na Análise do Discurso, não é tão somente transmitir mensagens, pois existe uma relação entre língua, cultura e história.

As condições de produção do discurso são uma importante peça dentro da Análise do Discurso, pois é por onde se observa a presença dos elementos sociais, grupais, políticos e culturais, além das relações de poder que influenciam o dito e, ao mesmo tempo, neutralizam o não-dito. Nesse ínterim, os sujeitos trazem ao seu discurso um conjunto de representações simbólicas sobre si, sobre o outro, sobre o assunto dito e sobre a perspectiva esperada. Analisar o discurso, portanto, consiste em interpretar os sujeitos falando e relacionando à imediata produção de sentidos dentro de seu espaço social. Nesse contexto, a leitura não é uma mera atividade exclusiva de decodificação, e sim um dispositivo teórico que funciona como interpretação. Seguindo essa linha, Orlandi (2009, p. 8) afirma:

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo uma estrutura e acontecimento, a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história.

É importante deixar claro que a Análise do Discurso não pretende descrever nem interpretar, mas analisar os processos de significação que trabalham o texto, ou seja, compreender como os processos de significação permeiam o texto. A Análise do Discurso é um ramo independente, pois não serve exclusivamente a nenhum outro campo do conhecimento, uma vez que rompe com os limites das outras disciplinas e produz um novo objeto de estudo: o discurso, que deve ser entendido não como uma forma fixa de comunicação, mas como um jogo da linguagem que põe em cena relações e sentidos completos afetados pelo espaço/tempo dos sujeitos (Orlandi, 2003).

2.2 ENUNCIADO, PODER E RESISTÊNCIA

As práticas discursivas não emanam de um jogo livre de ideias na cabeça das pessoas, mas de uma prática social que está organizada em estruturas sociais, culturais e políticas. Diante disso, ensinar língua materna com pressuposto nos usos sociais da linguagem passou a ser a idealização de grande parte dos professores de língua materna no Brasil. Os estudos discursivos concebem os dispositivos de comunicação social e históricos condicionados e em constante mudança (Orlandi, 2003).

As interações humanas existem por meio dos usos da linguagem e tais usos atendem a propósitos sociais que são entendidos à luz de sua historicidade. As práticas sociais são constituídas na linguagem enquanto discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (Fairclough, 2001, p. 91). Outra questão latente para o ensino de língua materna é a maneira como o docente entende a linguagem e a língua, pois é a visão acerca disso que concebe a natureza fundamental da língua em termos de ensino.

Desse modo, a aula de Língua Portuguesa pode ser vista como um evento discursivo no qual são organizadas diversas práticas discursivas por meio da disseminação e circulação de textos. O fortalecimento de práticas de ensino que valorizem as práticas sociais, tais como a abordagem de temas como as relações étnico-raciais, reforça as práticas de linguagens que são alicerçadas para a compreensão de si e do outro, ocasionando a interdiscursividade, que é a mistura de diversos discursos (Orlandi, 2003).

No cotidiano escolar, é comum haver uma busca por um conhecimento universal, dado como único, verdadeiro e absoluto. Sendo assim, as atividades de interpretação de textos, por exemplo, buscam sempre respostas idênticas. Ocorre, então, um apagamento da subjetividade

do sujeito, não considerando como este sujeito/aluno se insere na atividade discursiva na sua prática social. É nítido que dentro do currículo de Língua Portuguesa há um predomínio da elite clássica colonialista, do monolinguismo, do purismo linguístico, entre outros aspectos que fortaleceram o racismo escolar e extraescolar. De acordo com Rama (1985, p.61), o purismo linguístico “(...) foi a obsessão do continente no transcurso de sua história”.

Por tudo isso, o professor de Língua Portuguesa precisa considerar a sala de aula como um espaço de discursividade, de debate social, político, histórico e filosófico, no qual exista a troca de ideias, opiniões e interpretações, caracterizando uma sociedade plural, democrática e multidisciplinar. Afinal, o docente trabalha com conhecimentos sistematizados ao longo do tempo, mas também com as relações discursivas dos alunos, uma espécie de jogo de idas e vindas, que dão à escola o caráter de uma instituição com regras e leis, mas também de formadora de sujeitos que são sociais, interligados e acumuladores de conhecimento. Como formula Munanga (2005, p. 22):

[...]afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Ao encarar uma postura de ensino que leva ao aluno o conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está estabelecida e de como funciona, reconhecem-se outras instituições presentes na sociedade. Nesse contexto, faz-se necessário frisar que assumir uma concepção da língua de forma discursiva não significa a resolução de todos os problemas relativos ao ensino e à formação dos professores de Língua Portuguesa, tampouco ao negligenciamento dos aspectos sintáticos e formais da língua, mas sim desenvolver a flexibilidade da linguagem para as questões sociais, históricas, culturais e ideológicas (Orlandi, 2003).

Para Geraldi (1996), a linguagem dentro da aula de Língua Portuguesa deve ser encarada como a representação dos sujeitos com suas identidades, suas histórias e vivências, visto que o significado se constrói a partir de uma permanente negociação de sentidos feita pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o presente trabalho foi sistematizado com o intuito de valorizar as formações discursivas dos discentes, proporcionando momentos de leitura, de debates, de aprendizados que realçassem todas as vivências, opiniões e conhecimentos dos alunos, considerando-os sujeitos importantes dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Ao levar em consideração os processos de construção e significação da linguagem, é de grande respaldo para os Estudos Discursivos a produção de significados nos enunciados, uma vez que os sentidos não estão cristalizados no texto, mas sim nos gestos de interpretação dos sujeitos/leitores. Conforme salienta Gregolin (1995, p. 20):

Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumento de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto. Por meio da Análise do Discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos.

Nessa perspectiva é que o presente trabalho se situa, pois, a partir da compreensão sobre as relações étnico-raciais dos sujeitos-alunos mediante tarefas de leitura e análise, buscamos levar em conta não apenas o que leem na superficialidade do texto, mas a relação do que é enunciado com a história. É nesse mecanismo que emergem diversas possibilidades de leitura que podemos identificar e refletir sobre as marcas ideológicas que se formam e se encontram nos discursos que circulam no ambiente escolar. A tarefa de abordar as questões étnico-raciais na escola é extensa, pois trata-se de ensinar e aprender em uma sociedade multiétnica e pluricultural. Além disso, abordá-las de modo consciente e sensato requer do sujeito pesquisador uma análise dos processos históricos e ideológicos que já aconteceram na sociedade brasileira até aqui (Munanga, 2012).

Nessa abordagem de discurso e relação étnico-racial, o analista do discurso precisa direcionar o seu olhar também para o lugar simbólico que a cultura do branqueamento ocupa na sociedade brasileira, assolando os meios de comunicação, os meios digitais, os livros didáticos, a formação do professor e, claro, a escola em toda a sua dimensão. Segundo Bento (2002, p. 49) [...]“aspectos da atitude branca-neutra, não reconhecível, negada, expurgada do seu potencial político envolvem séculos de pensamentos e atos racistas”. Podemos, então, considerar que a escola ainda ocupa um lugar de disseminação de um discurso e de uma postura de cultura eurocêntrica, branca.

Por outro lado, é salutar enfatizar que, na luta por uma política étnico-racial nas escolas, já houve um avanço no enfrentamento pela implementação e disseminação das relações étnico-raciais no Brasil, a citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2005). Nesse sentido, desenvolver a análise a partir de observações do discurso étnico-racial produzido por estudantes do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa contempla o cunho social que a linguagem está envolvida.

Portanto, pretendemos estudar, a partir da inserção das pautas étnico-raciais, temas como identidade, racismo, preconceito, violência, consciência negra e literatura negra. Entendemos que tais temas precisam ser trabalhados na escola a fim de haver momentos de aprendizado e reflexão, bem como a contribuição para um ensino de língua materna que contemple conteúdos que foram negligenciados ao longo do tempo no currículo nacional.

O enunciado é, para Foucault (1987, p. 90), como “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso”. O autor define-o como a unidade elementar do discurso. Para entender o que significa um enunciado, é preciso investigar como funciona a função enunciativa, qual a sua realidade de produção e o campo em que se pratica. Também é necessário entender como o enunciado envolve a relação entre os sujeitos e a história, compreendendo a materialidade de sua existência.

A escola ainda reflete a elite que ocupa uma posição privilegiada na produção e disseminação de conhecimento, na construção de valores de práticas culturais e de práticas enunciativas. O seio escolar brasileiro reproduz também um discurso de racismo que ainda se perpetua, na maioria das vezes, na hegemonização da cultura eurocêntrica. Esse seria um discurso que se baseia apenas em uma formação discursiva de poder, criando sentidos e relações que possuem sempre caráter de verdade. A partir desse fato, no contexto escolar, o racismo acontece de modo consciente e inconsciente, sendo transmitido por falas, gestos, leituras e produções de conteúdo e relações entre profissionais de educação e alunos.

Nesse ínterim, concordamos que a historicidade enunciativa faz com que o racismo seja constituído de diversos enunciados que, por sua vez, já tiveram suas bases afetadas e modificadas ao longo do tempo, pois, de acordo com Foucault (1987, p. 113-114),

[...] não há enunciado, em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem uma participação, por ligeira e ínfima que seja.

Mesmo com todas as semelhanças existentes, de substância, de suporte, de espaço, de tempo, todo enunciado pode tornar-se outro, pois os elementos mudam, a história muda, e o enunciando vai se tornando diferente. O enunciado, então, é constituído de outros enunciados, afetados por diversos sujeitos ao longo de sua historicidade. E a partir disso, da inter-relação de sujeitos, de historicidades e de enunciados, chegamos aos discursos. Porém:

[...] os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento

de coisas e de palavras [...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, um intrincamento entre o léxico e uma experiência [...] analisando os discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos [...] que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como prática que formam sistematicamente os objetos de que falam (Foucault, 1987, p. 56).

Ao analisar os discursos e as relações de poder neles existentes, devemos considerar que os sujeitos dão sentido ao seu mundo através da linguagem. Nessa perspectiva, os discursos não são meras palavras fora da realidade do sujeito social, distante da sua relação sujeito-língua-história, mas sim dentro das suas relações interativas no espaço social que os ocupam. Para Foucault (2004), existem os discursos legitimados, que se apoiam por meio de instituições de distribuição do saber, e, numa relação coercitiva, o dono do poder é aquele que tem seu discurso legitimado e dado como universal, sobrepondo-se a outros tantos discursos. Segundo o filósofo (2004, p. 12),

[...]a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...) cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Para Foucault (2004), o poder deve ser analisado como algo que circula, a partir disso, se analisarmos o poder numa perspectiva de múltiplas relações, é possível dizer que a escola possui um poder estabelecido e universal. Apesar de a escola representar um seio social que simboliza a democracia e a diversidade dos sujeitos, muitas vezes ela acaba por perpetuar aos seus sujeitos os discursos hegemônicos e eurocêtricos, negligenciando os discursos que são proferidos pelos sujeitos-alunos tendo em vista sua classe social, sua cor e sua identidade.

Portanto, as relações de poder e resistência dentro da escola devem ser trabalhadas valorizando a própria história dos alunos, suas vidas e seus conhecimentos, deixando de privilegiar a noção estabelecida de uma cultura única que se perpetua dentro do espaço escolar por um discurso elitista de poder. Os sujeitos sociais da atualidade reivindicam seus espaços não aceitando estereótipos culturalmente repassados (Orlandi, 2003). Nesse âmbito, urge a necessidade de protagonizar novas posições de poder no espaço de ensinar e de aprender.

A prática enunciativa busca pensar nas condições de produção de cada enunciado, envolvendo uma junção das marcas linguísticas acompanhadas de uma remissão às condições de produção e a relação com os discursos que a constituem. Assim, Orlandi (2009, p. 17) frisa: “O estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos históricos-sociais”.

Para os Estudos Discursivos, o sujeito não é o mesmo que para outras abordagens linguísticas, o sujeito é afetado pelo inconsciente, mas também uma figura construída pela sua própria história. Sendo assim,

[...][o] sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literariedade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 2014, p. 146).

Nesse contexto, o indivíduo é interpelado pelo papel social que ocupa, de modo que as formações discursivas que representam na linguagem remetem às formações ideológicas às quais ele é submetido. É evidente que é necessário propiciar ao aluno a maior variedade possível de situações comunicativas por meio de aulas que suscitem a produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Dessa maneira, realiza-se uma abertura da aula à pluralidade dos discursos e enunciados, proporcionando, assim, uma integração da escola à vida, à sociedade, respeitando e trabalhando todas as questões sociais.

Nesse viés, o sujeito do discurso está dentro de um contexto histórico-social de sua realidade e, ao produzir discursos, revela o interdiscurso que se relaciona com seus enunciados. O sujeito, ao dialogar com outros sujeitos, em outros momentos históricos, sociais e culturais, modifica a sua relação interdiscursiva. Podemos salientar que o sujeito é marcado por suas vivências e, dessa forma, constitui seus discursos. Concordamos que os discursos e as identidades não são fixos, e tal dinamismo revela a instabilidade das identidades negras, que sofrem modificações ao longo tempo, dando origem a outras identidades e outros discursos, o que é advindo das suas relações históricas, sociais e culturais. Portanto, a posição discursiva-social que temos hoje pode não ser a mesma de amanhã.

Por tudo isso, associar enunciado e resistência da identidade étnico-racial é também respeitar as singularidades de cada vivência. Dessa maneira, cabe ao professor a tarefa de orientar seus alunos a dominarem estratégias discursivas que lhes sejam eficazes nos atos de interpretação textual, e considerar também que tais interpretações estão atreladas às ações procedimentais que estão vinculadas a cada conhecimento prévio de cada aluno/leitor.

É necessário levar em consideração a identidade de resistência que se mostra através dos discursos dos sujeitos-alunos para compreendermos como os sentidos são construídos dentro de leituras diversas, sejam elas feitas pelo mesmo sujeito-aluno em momentos diferentes ou feitas por outros sujeitos. No capítulo seguinte, trataremos da leitura como um fenômeno linguístico de caráter social, cultural, político e democrático.

3 LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIAL

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Paulo Freire

Neste capítulo, trataremos de fazer algumas considerações acerca da leitura e o seu papel social, mediante as possibilidades de sua relação com conteúdo de cunho social que impactam a vida dos sujeitos/alunos. Nesse contexto, a leitura deve ser encarada como uma atividade discursiva, concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base o texto.

3.1 LEI 10.639/2003 E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A leitura, seja verbal ou não verbal, realiza-se pelo acesso direto à vivência do sujeito, por intermédio de uma junção de elementos da realidade. O mesmo leitor não faz a mesma leitura de um texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições diferentes, assim como um texto não serve de mesma leitura para diferentes leitores.

Assim, abordamos a leitura numa perspectiva discursiva, partindo da máxima de que não existe uma leitura única, uma vez que os sentidos de um texto dependem das posições assumidas pelos leitores no momento da leitura. Numa abordagem discursiva, a língua não é transparente, ela se manifesta refletindo as múltiplas leituras que podem ser realizadas. A leitura é, então, compreendida não apenas como tendo o sentido pronto, nem mesmo como a mera reprodução do pensamento do autor, mas como um trabalho simbólico de atribuição de sentidos, que podem ser vários, a depender da posição que o sujeito/leitor ocupe discursivamente. Orlandi (2001, p. 71) diz que a leitura é:

[...]Trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação.

Na perspectiva discursiva, o sentido da leitura nunca está finalizado, pronto. Trata-se de um processo complexo que reúne as diversas atribuições de sentidos ao texto, considerando as diferentes interações entre os enunciadores. Nesse ínterim, Orlandi (2001, p. 36) salienta que [...]“a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento das interações e

identificações dos interlocutores”. A leitura será marcada pelas formações discursivas e ideológicas que perpassam o sujeito no decorrer das suas vivências.

Nesse âmbito, a compreensão da leitura se dá a partir da ligação desta com a realidade sócio-histórica do sujeito que lê. É a partir da sua posição social que ele vai atribuir sentido à leitura. Portanto, devemos ser adeptos de práticas de leitura que valorizem os saberes da realidade dos sujeitos/leitores para a compreensão da leitura. Ao comungar dessa mesma ideia, Leffa (1996, p. 15) diz:

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em **como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos**, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto (grifo nosso).

O sentido da leitura não está na materialidade do texto. Os sentidos são acionados no abstrato, a partir disso, entende-se que quanto mais existe experiência do mundo, mais se constrói uma leitura aferida de sentidos e significados. A construção dos sentidos do texto não acontece de maneira natural e espontânea. É o trabalho realizado pelo leitor que, enquanto decifra a materialidade textual, vai contrapondo os sentidos que construiu ao longo de sua vida aos incluídos no texto pelo seu autor.

Dessa forma, a leitura é vista como o ato de se colocar em relação a um discurso com outros que foram anteriores a ele, carregados de sentidos antes e depois deles, como possibilidades infinitas de outros enunciados, gerando novos discursos. Assim, o enunciado é compreendido como o conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do espaço social do autor e do leitor, e da situação de interação entre eles. Em outras palavras, a leitura é sempre um jogo interativo porque permite a partilha dos conhecimentos que os leitores mobilizam para interagir com o autor por meio das particularidades de cada texto e, assim, construir significados próprios.

Por tudo isso, comungamos com os postulados de Leffa (1996, p.14), que diz: [...]“a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. [...]. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Assim, reconhecemos que a leitura é um processo marcado pela interação entre o sujeito e o seu mundo, no qual sentidos distintos que formam um espaço de manifestação da linguagem. A leitura significa, portanto, mais que

apenas ler a superfície textual, significa ser capaz de entender, relacionar e produzir sentidos a partir da relação com o seu mundo.

A construção de significado é olhar ao redor do sócio-histórico, do sociocultural e compreender o que o texto quis dizer. Pode-se afirmar que o ato de ler é uma revolução do homem enquanto ser social ativo dentro da sua comunidade. Nesse sentido, uma proposta de ensino que combata o racismo e o preconceito pode ampliar a inclusão da leitura de autores africanos e afro-brasileiros, proporcionando a representatividade de muitos estudantes que se sentem silenciados e marginalizados.

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em janeiro de 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei de Diretrizes e Bases e instituiu a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É inegável que não existem leis capazes de garantir a erradicação do racismo e do preconceito existentes nas pessoas. Entretanto, acreditamos que a educação é capaz de oferecer às pessoas a possibilidade de questionar, desconstruir e combater os mitos de superioridade entre grupos humanos.

A referida lei foi fruto de muitas lutas sociais, pois historicamente o ensino nas escolas brasileiras perpetuou, e ainda perpetua, uma educação que valoriza o eurocentrismo, deixando à margem a importância do negro e da negritude na construção das raízes brasileiras. Conforme Nascimento (1978, p. 75),

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, diversos pesquisadores alertaram para a pouca quantidade de alunos negros nas escolas, em razão, entre outros fatores, da produção e da reprodução da discriminação racial contra os negros nos estabelecimentos de ensino do Brasil, além da negligência dos conteúdos africanos e afro-brasileiros no currículo nacional. A promulgação da Constituição de 1988 é um marco na luta antirracista, pois nela se estabeleceu a igualdade entre todos os cidadãos brasileiros, na busca efetiva do fim da discriminação racial e na valorização de todas as etnias. Outros documentos nacionais também são precursores da Lei 10.639/2003, a citar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os

Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), pois nortearam a educação brasileira para um caminho de valorização das pluralidades culturais, raciais e históricas.

No fim do século XX, também aconteceram movimentos de luta negra por todo o Brasil, reivindicando às autoridades competentes um novo olhar sobre o ensino da história e da cultura negra no país. Depois de muitas lutas, alguns resultados foram conquistados, como a revisão dos livros didáticos em que os negros eram figuras caricatas, tratados como subalternos, e a promulgação da Lei 10.639, em janeiro de 2003, que garantia ao currículo nacional de instituições públicas e privadas o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Munanga, 2012).

O marco legal estabelecido pela Lei 10.639/2003 possui um relevante aglomerado de vozes que pediam a valorização e o reconhecimento da cultura e da memória dos negros, ajudando a construir uma educação antirracista em todos os estabelecimentos oficiais de ensino, por meio do ingresso e da valorização dos diversos grupos sociais presentes no contexto educacional brasileiro. Essa lei marca a ruptura com o sistema de ensino que não reconhecia a História e a Literatura afro-brasileira como parte da construção social e histórica do Brasil (Nascimento; Caetano, 2011). Tais definições também se aplicam à Lei nº 11.645/2008, que complementa a Lei nº 10.639/2003, por ter incorporado a valorização da cultura afro-brasileira, da história e da cultura dos povos indígenas.

A garantia da Lei foi um avanço no campo da democratização do ensino, assim como na luta antirracista. Entretanto, as dificuldades para a implantação de políticas públicas sociais no Brasil são imensas, fato que se atribui aos processos educativos dotados de preconceitos e estereótipos. Entre as muitas dificuldades encontradas para o cumprimento da referida lei estão a formação dos professores e a falta de materiais pedagógicos do Movimento Negro. Concordamos com Munanga (2005, p. 16) na seguinte postulação:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça dos professores e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outros, desestimulam o aluno negro e prejudica seu aprendizado, o que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do aluno negro, comparativamente ao do alunado branco.

Nesse contexto, é essencial que a escola se responsabilize em ser um espaço atraente e inclusivo, percebendo as diferenças raciais, culturais e étnicas. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial, observamos em seu Art. 39 que o poder público tem como obrigação assegurar a

igualdade de oportunidades entre todas as raças. Espera-se, a partir disso, um prisma de melhores participações do negro em toda a sociedade.

Nas práticas rotineiras do cotidiano das escolas brasileiras, percebe-se que pouco se trabalha e se debate o tema da educação étnico-racial, assim como também se nota que as leis que foram criadas na intenção de garantir o estudo de questões étnico-raciais nas escolas não produzem o efeito esperado, visto que na maioria delas esse tema concentra-se apenas de forma pontual, rasa e descontextualizada na proximidade da data 20 de novembro pelas comemorações do dia da Consciência Negra. O racismo ao longo do tempo vem sendo camuflado na instituição escolar, e tal constatação segue a linha de pensamento de Cavalleiro (2000, p. 25), que se expressa nestes termos:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

É necessário considerar que as discussões étnico-raciais necessitam ocupar um lugar de destaque nas nossas salas de aula, começando pelo acervo bibliográfico no que diz respeito aos livros literários disponíveis nas bibliotecas das escolas. Comungamos que a Literatura é uma ferramenta eficaz para explorar essa temática, incluindo também materiais sobre histórias de origem africana e indígena. Além disso, outro ponto a ser considerado é a formação do professor em trabalhar as relações étnico-raciais não apenas em datas comemorativas, mas de forma contínua ao longo do ano letivo. Acerca disso, Munanga (2010, p. 54) diz:

Os educadores e as educadoras brasileiras não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional.

Após 20 anos da promulgação da Lei 10.639, percebe-se que alguns avanços foram corrigidos no tocante à produção de material didático, dissertações e teses e na oferta de cursos de formação continuada de professores. Entretanto, nota-se que ainda há um longo caminho a ser feito nos cursos de licenciatura, uma vez que a maior parte dos professores ainda não se sente preparada para abordar o conteúdo africano e afro-brasileiro na sala de aula.

É esperado que o professor se comprometa de forma clara a não se omitir diante da ideologia eurocêntrica que perpassa o currículo e o discurso da escola brasileira, buscando uma nova visão diante da cultura hegemônica do eurocentrismo. Somos frutos de uma formação que

sempre atribuiu aos europeus a cultura formal e universal, demarcando a História e desconhecendo as culturas e os valores dos não europeus. Segundo Gomes (2012), a lei encontra-se em consonância com educadores engajados nas práticas plurais da sociedade:

Em algumas dessas práticas conta-se com educadores(as) comprometidos(as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares – articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais –, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista (Gomes, 2012, p. 13-14).

A reivindicação do Movimento Negro em incluir no currículo nacional a Cultura e a História dos negros foi atendida, em grande parte, no dia 9 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei 10.639/2003. A partir de então, ficou estabelecido perante a lei que a temática deve ser estudada no âmbito de todo o currículo escolar, mais preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Educação Artística. Além dessa obrigatoriedade, a referida lei estabeleceu a data de 20 de novembro no calendário escolar como o dia da Consciência Negra, uma homenagem à data da morte de Zumbi dos Palmares (Brasil, 2003).

Na busca da sistematização da lei dentro das escolas brasileiras, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer almeja diversas ações pedagógicas que visam à implementação efetiva da Lei. Assim diz o parecer:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Conselho Nacional de Educação, 2004).

É nítido que um dos principais objetivos da necessidade dessa legislação educacional, segundo o Parecer, é a busca da valorização e do reconhecimento da História, da Cultura e da contribuição dos negros no corpo social nacional, visando desconstruir o mito da unidade democrática racial brasileira. Portanto, a Lei e o Parecer reconhecem a escola como um espaço

social privilegiado para a superação do preconceito, do racismo e como um lugar de desenvolvimento, de desconstrução e de aprendizados acerca das relações raciais (Brasil, 2004).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), a implementação da Lei não é importante apenas para os negros, tendo em vista a diversidade racial que existe no país, reforçando a importância da convivência e do respeito entre os diversos povos.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Na busca de se adequar ao que foi estabelecido pela Lei e pelo Parecer, foram tomadas medidas para auxiliar os professores, como a publicação de livros didáticos e paradidáticos que dialogam com a temática afro-brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume dedicado ao ensino de Língua Portuguesa, com foco na leitura no Ensino Fundamental, recomendam, entre outras questões, que consideremos a língua materna como geradora de significação e também como integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa que valoriza as questões étnico-raciais auxilia na necessidade que o ensino brasileiro tem de formar professores sensíveis à questão racial. Faz-se, então, necessário que as leis saiam do papel e se estabeleçam dentro das escolas, promovendo a construção de imagens positivas dos negros e de todas as minorias. Nesse processo, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa compreenda a linguagem como um fenômeno vivo e jamais estático, amparada em regras ortográficas. Nesse viés, uma das suas principais responsabilidades é:

[...]ter um aprofundamento teórico acerca da linguagem, e o principal, colocar em prática a teoria, pois não adianta nada ter conhecimentos sobre todas as teorias se não colocar em prática no ambiente escolar a leitura e a escrita de uma forma crítica e voltada para a construção de uma educação melhor. Então, “através da leitura, portanto, reconhecemo-nos parte da humanidade e não seres isolados e somos capazes de tecer a própria individualidade a partir do e com o outro” (Gurgel, 1999, p. 210).

Portanto, oportunizar nas escolas o reconhecimento da História e da Cultura dos negros, suas narrativas e seus discursos, significa desconstruir o discurso eurocêntrico estabelecido nas escolas Brasil afora.

3.2 LEITURA, RACISMO E ANTIRRACISMO

Nas reflexões acerca dos estudos da língua, já é consenso entre os linguistas que não se deve priorizar apenas o reconhecimento e memorização das nomenclaturas gramaticais isoladas. Dessa forma, a língua não deve ser vista como um aglomerado caótico de regras e exceções, como bem afirma Antunes (2007, p. 13):

A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É que ela confirma a nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler e escrever reafirma, cada vez mais, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo em um espaço.

Partindo desse pressuposto, a escolha por trabalharmos a leitura se dá pela sua capacidade de aglutinar saberes que são constitutivos da nossa língua: o desafio de desenvolver a leitura crítica dos alunos e o entendimento de que existe apenas um modelo interpretativo correto, deixando de lado a multiplicidade de sentidos e discursos que tal habilidade linguística pode revelar. É notório que as aulas de língua portuguesa privilegiam as normas gramaticais em detrimento das funções sociais da leitura, mostrando atividades descontextualizadas das palavras e não utilizando termos efetivamente em uso.

Na atualidade, a escola tem como finalidade a formação do cidadão crítico, ativo e efetivamente participativo. Essa premissa requer, então, que o sujeito constitua os saberes necessários a essa participação, de modo que possa interagir verbalmente, de maneira cada vez mais mediante. Assim, depreende-se que a leitura, ato linguístico tão falado na escola, deve ser concebida como um processo de significação e interação entre os interlocutores.

A leitura é vista mediante todas as características e especificidades do seu leitor, tendo que se considerar como uma parte do seu mundo. Freire (1989, p. 9) considera que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim, faz-se necessário considerar o mundo em que os estudantes estão envolvidos, quais fatores influenciaram sua leitura e como se relacionam diante da temática étnico-racial.

Sendo assim, a leitura deve ser considerada em suas diferentes perspectivas, pois devemos partir da compreensão da linguagem como práticas sociais inerentes à atividade humana. Nesse contexto, os sujeitos são elementos vivos dos processos interlocutivos, marcados pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Por muito tempo a leitura foi vista

como uma simples atividade de decodificação do signo linguístico, por isso é salutar reconhecer que este trabalho traz uma perspectiva de leitura que respeita e compreende a leitura em sua dimensão social, analisando as historicidades dos sujeitos, ou seja, seus elementos históricos, sociais e culturais.

É necessário salientar que, aplicado ao contexto da escola pública, no qual esta pesquisa está inserida, o padrão de leitura exigido ainda traz uma abordagem que historicamente se ampara nas regras gramaticais e muitas vezes não faz reflexões pertinentes da língua na sua vasta dimensão social, cultural e ideológica. Inevitavelmente, a leitura eurocêntrica se estabeleceu na sociedade brasileira criando um padrão social, político e ideológico, refletindo, inclusive, no ensino de língua materna. O Brasil é um país considerado preconceituoso, e esse é um tema muito difícil de ser abordado, inclusive no conteúdo escolar. Entretanto, é uma necessidade ser discutido para que mais pessoas não venham a sofrer tal prática.

A discussão sobre preconceito é necessária na atualidade, pois sabemos que pode causar discriminação ou exclusão. Na realidade, o preconceito é uma ideia preconcebida, um julgamento sedimentado por um grupo dominante, ou seja, um controle exercido por alguém que detém determinado poder (Houaiss, 2001). Não é nenhuma prática nova na sociedade, pelo contrário, trata-se de algo conhecido desde as civilizações mais antigas. Já o racismo surgiu após o século XV na Europa, depois das grandes navegações e da descoberta de novos territórios. Segundo Munanga (2005, p. 42),

O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor.

O racismo é uma prática do cotidiano bastante difundida. Quando refletimos sobre como ele ocorre na escola, certamente, temos várias práticas discriminatórias para falar, as quais envolvem professores, alunos, pais/responsáveis e até mesmo materiais didáticos. Bezerra e Estevão (2017) trazem uma importante reflexão à tona.

Todos nós possuímos diferenças, sejam elas no agir, no pensar, assim como também em nossa cor, em nossas limitações quanto educandos, e em todos os outros sentidos da vida. No entanto, temos que viver como seres humanos, buscando dia após dia uma liberdade para agirmos de maneira democrática, temos que repensar para agir com ética, educando para alcançar uma cidadania que preserve os valores como igualdade, tolerância (Bezerra; Estevão, 2017, p. 97)

Por isso, a ausência da educação étnico-racial nos currículos escolares e a falta da leitura antirracista dentro das aulas de Língua Portuguesa contribuem com o racismo social presente

no nosso cotidiano. O silêncio que envolve esse tema é percebido nas diversas instituições sociais do Brasil, fato que favorece a desigualdade social e a discriminação.

3.3 LEITURA E MÍDIA DIGITAL

Nos dias atuais é uma tarefa quase impossível pensar as relações sociais sem a presença das mídias digitais e sem o acesso à internet. Desse modo, a leitura, como uma atividade basilar da sociedade contemporânea, também deve ser pensada numa perspectiva digital.

A leitura é uma atividade essencial no cotidiano mental e social do ser humano, devido ao seu caráter formativo e humanizador. O ato de ler é um ato de liberdade, da criação de uma consciência capaz de questionar os desdobramentos da vida real e ficcional da sociedade. Segundo Leffa (1996, p. 10), “a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”.

Nessa perspectiva, é nítido que a leitura promove a comunicação social e está relacionada ao uso de várias linguagens, afinal, ser um leitor proficiente também é saber decifrar o outro, o discurso do outro, e a si mesmo por meio de gestos, sinais e imagens. O processo de democratização da leitura ainda é lento, e um fato que colaborou para a sua ampliação foi o surgimento e a popularização dos recursos tecnológicos. No espaço digital, os textos vão além do impresso, e o acesso à cultura é mais livre, sem necessidade de deslocamento, pois “literalmente carregamos uma biblioteca inteira no bolso” (Fava, 2018, p. 72).

Com o avanço da tecnologia e dos meios digitais, surgem diversos discursos sobre o papel da leitura na era digital, que vão desde as previsões positivas em relação à democratização da informação até as mais pessimistas, que perpassam pela substituição dos livros pelas telas. É nítido que a leitura está mais presente do que nunca no cotidiano dos jovens, sobretudo pelos meios digitais e em diferentes plataformas, e o professor deve usar desse artifício nas suas atividades escolares. Isso significa que “encontramos nas telas dos computadores, celulares e *mobile equipment* um novo suporte e uma nova prática de leitura, muito mais efêmera, rápida e fragmentada” (Fava, 2018, p. 70).

Os novos suportes de leitura estão cada vez mais ocupando a atenção dos jovens, por serem meios digitais atuais que fazem parte diretamente do cotidiano dos alunos. Apesar de essa realidade trazer preocupações quanto ao tempo que os estudantes passam navegando nas redes sociais, são notórios os benefícios que a tecnologia também traz, abrindo um mundo de

possibilidades. Nesse viés, objetivamos focar este trabalho na rede social *Instagram*, uma vez que trabalhamos com a presença de *posts* dessa rede dentro de uma intervenção que busca discutir as relações étnico-raciais na escola, pois consideramos necessário entender o papel dessa mídia na leitura e no progresso escolar dos estudantes.

Desenvolvido por dois engenheiros de programação, o norte-americano Kevin Systrom e o brasileiro Mike Kriger, o *Instagram* surgiu em 2010 e rapidamente se popularizou, sendo um dos aplicativos mais utilizados. Em 2022, a plataforma apresentou cerca de 2 bilhões de usuários, aproximando-se da rede social *Facebook*, segundo dados da empresa Meta, que gerencia a rede social.

As redes digitais funcionam como espaços de interação social e essa interação se dá, inclusive, no campo profissional. Nas redes, as pessoas promovem anúncios, veiculam campanhas publicitárias e fazem contatos profissionais. As relações físicas são remetidas ao espaço virtual e, nesse âmbito, o *Instagram* se tornou o espaço de publicação, de leitura e compartilhamento de conteúdo entre autores e leitores. Referenciando Levy (1999):

Mídias híbridas e mutantes proliferam sob o efeito da virtualização da informação, do progresso das interfaces, do aumento das potências de cálculo e das taxas de transmissão. Cada dispositivo de comunicação diz respeito a uma análise pormenorizada, que por sua vez remete à necessidade de uma teoria da comunicação renovada, ou ao menos a uma cartografia fina dos modos de comunicação. O estabelecimento dessa cartografia torna-se ainda mais urgente, já que as questões políticas, culturais, estéticas, econômicas, sociais, educativas e até mesmo epistemológicas de nosso tempo são, cada vez mais, condicionadas a configurações de comunicação. A interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico (Lévy, 1999, p. 82).

As novas tecnologias, mais que uma aparato digital, é uma ferramenta de potencial intelectual, textual e interacional. O professor deve se atualizar no que tange ao uso das tecnologias, pois esse profissional pode contribuir com a sociedade no sentido de incentivar o ato da leitura durante a vida estudantil do aluno. Nesse sentido, trabalhar com as redes sociais em sala de aula é uma prática necessária para uma sociedade cada vez mais tecnológica. Sobre isso, Rojo (2015, p. 119) salienta que “[...]a Web muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis”.

Os alunos estão cotidianamente inseridos nas leituras e escritas do mundo digital. Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa deve acompanhar tais acontecimentos, tornando um ensino necessário para a prática de linguagem no mundo tecnológico. De acordo com Pinheiro

(2009, p. 205), os estudantes estão “se engajando, mais do que nunca, em práticas de leitura e de escrita, o que só corrobora a ideia de que a mídia eletrônica digital, desde que seja usada de forma contextualizada e integrada com o ensino, pode e deve contribuir para promover uma educação de qualidade”.

Nesse viés, investir em um ensino inovador, que privilegie a mídia digital no processo da prática de leitura, tem se tornado urgente. E isso, inclusive, é uma orientação para as escolas indicada pelas instruções da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento disponibilizado pelo governo cuja principal função é orientar e regulamentar todas etapas da Educação Básica. O documento também se debruça sobre a temática das mídias digitais como um todo, a fim de agregar essa prática de interação social ao cotidiano das escolas brasileiros.

O componente curricular Língua Portuguesa insere-se na área de linguagens, juntamente com Arte e Educação Física nos anos iniciais, e também Língua Inglesa nos anos finais. A BNCC considera que as “atividades humanas realizam-se nas diferentes práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e contemporaneamente, digital” (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p. 61).

De acordo com a BNCC, nos anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que haja competências e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas dentro da Língua Portuguesa:

Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor. Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p. 162).

A partir dessa perspectiva, as práticas de linguagem compreendem não somente os métodos tradicionais de leitura e escrita, por meio de textos impressos, e isso porque estamos imersos em novas formas de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” textos e informações (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p. 65). É importante destacar que os textos tradicionais não podem ser esquecidos, mas devemos contemplar também os novos meios digitais, o que resulta em uma nova demanda direcionada às escolas.

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético da mídia digital necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender

a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, Ministério da Educação, 2017, p. 67).

A cultura digital, portanto, deve estar presente em práticas de linguagem que exploram os textos digitais contemporâneos, que implicam novos procedimentos e capacidades de leitura crítica, já que articulam, de modo indissociável, a linguagem verbal com fotografias, diagramas, gráficos, infográficos, vídeos, áudios etc.

Porém, como educadores e pesquisadores, sabemos que ainda estamos em uma fase de transição e adaptação no que se refere ao mundo digital e que a familiaridade de todos – escola e aluno – com a tecnologia não é plena. Justamente por essa razão, compreendemos que a abordagem da Língua Portuguesa na sala de aula atual deve assumir a premissa de ampliar as perspectivas dos leitores, cabendo ao professor e ao aluno serem avaliadores de informações e, ao desenvolver sua habilidade de leitura, sejam capazes de relacionar sentidos e recursos ligados sobretudo às novas tecnologias de informação.

No capítulo seguinte, abordaremos o percurso metodológico da pesquisa, trazendo o tipo e o caráter da pesquisa, as escolhas metodológicas e as suas devidas justificativas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

Guimarães Rosa

O estudo da leitura antirracista e das relações étnico-raciais em um viés discursivo permite o entendimento no campo da linguagem como prática social e justifica a escolha por uma pesquisa qualitativa. Ainda concordamos com o pensamento de que pesquisas qualitativas aprofundam a compreensão de fenômenos sociais.

4.1 ESCOLA, SUJEITOS DA PESQUISA E PESQUISADORA

Numa perspectiva discursiva, a presente proposta de investigação discorre sobre a leitura antirracista em uma turma de oitavo ano diurna, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho, localizada na Rua Padre José Tomaz, nº 387, no centro da cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba. Neste ano de 2023, a escola funciona nos três turnos com turmas de Ensino Fundamental - Anos Finais, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fundamental e Médio. Atualmente, a escola conta com 884 estudantes, 32 turmas, 13 turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais, duas turmas de EJA Fundamental (Ciclos III e IV) e 17 turmas de Ensino Médio. A instituição conta com um quadro de 60 professores qualificados em diferentes formações acadêmicas, dentre elas, a maior parte corresponde a especialistas e mestres, havendo, ainda, uma equipe de apoio escolar capacitada para realizar as suas atribuições.

A idade por turma é variada e, em algumas delas, aparecem estudantes fora da faixa etária; as famílias pertencem à classe social média e baixa renda (que prevalece), sendo que muitos estudantes se encontram em situação econômica precária. Os sujeitos protagonistas das oficinas são alunos de uma turma de oitavo ano que estudou durante o período vespertino no ano de 2022. A turma era chamada de 8º E e possuía 15 alunos.

Para a análise das discursividades, escolhemos 10 (dez) alunos. Como critérios para a escolha, foram considerados o engajamento na proposta de intervenção e a heterogeneidade de raça, gênero e socioeconômica. Os discursos dos alunos foram gravados por aplicativo de celular e depois transcritos em sua integralidade. Os sujeitos colaboradores da pesquisa serão

identificados pela letra L de leitor, seguida de enumeração, em virtude da ética da pesquisa. Vejamos o perfil de cada aluno:

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos pesquisados

L1: Homem, negro, 16 anos, classe baixa.	L6: Mulher, branca, 14 anos, classe média.
L2: Homem, negro, 15 anos, classe baixa.	L7: Mulher, negra, 16 anos, classe baixa.
L3: Homem, branco, 14 anos, classe média.	L8: Mulher, negra, 16 anos, classe baixa.
L4: Homem, branco, 14 anos, classe média.	L9: Homem, branco, 15 anos, classe média.
L5: Mulher, parda, 15 anos, classe baixa.	L10: Mulher, parda, 17 anos, classe baixa.

Fonte: Autoras, 2023.

Preservar a memória não é uma atividade simples. Relembrar o caminho percorrido da minha vida estudantil e profissional faz-me repensar sobre as expectativas e os sonhos que norteiam a minha trajetória acadêmica desde os tempos de aluna do Ensino Médio, apaixonada por Literatura, passando pelo período de estudante de Letras, até os dias de hoje, escrevendo a minha dissertação do Mestrado em Letras. Entretanto, o objetivo deste texto não é elaborar uma autobiografia, nem falar sobre atividades pessoais e acadêmicas diluídas ao longo do tempo, mas narrar uma vida sobre práxis acerca de um trabalho de intervenção e colaboração na educação brasileira.

Durante a graduação, tive a grata oportunidade de ser aluna de professores com os quais aprendi o valor científico da Linguagem e da Literatura, além da utilização do conhecimento como um fazer metodológico. Após mais de dois anos de curso, tornei-me bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essa experiência mudou os rumos da minha trajetória pessoal e profissional, pois, ao adentrar nas salas de aula de Língua Portuguesa de uma escola estadual da Paraíba, o desejo de ser uma professora concursada daquele recinto foi aflorado.

A minha trajetória profissional foi concebida a partir da união entre o estudo das teorias linguísticas e literárias e a prática da sala de aula no PIBID. O foco principal desse programa é a qualidade da formação inicial dos alunos de licenciatura, além de proporcionar a inserção dos licenciandos nas salas de aula, com o objetivo de oportunizar a criação e a participação em experiências metodológicas e tecnológicas, buscando a superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. No ano de 2016 terminei a graduação em Letras – Língua Portuguesa.

A experiência como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, numa escola pública é desafiadora, uma vez que o componente de língua materna vem passando, especialmente nos últimos anos, por mudanças advindas das tecnologias digitais. Os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental dominam parte dessa novidade e já entendem o mundo como digital, dinâmico e feito de conexões ilimitadas. Nesse ínterim, o maior desafio que enxergo hoje na minha prática docente é articular e acolher tanto as novidades tecnológicas quanto as práticas escolares mais comuns, para que a riqueza de ambas não se perca dentro do universo escolar.

Em 2022, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no campus da UERN - Pau dos Ferros. À medida que fui cursando as disciplinas, também fui aguçando ainda mais a vontade de pesquisar temas que envolvessem uma perspectiva social na minha prática docente. Quando conheci a minha orientadora, Prof^a. Dra. Ady Canário de Souza Estevão, tive a confirmação do caminho que seguiria a minha pesquisa.

Ao definir o caminho teórico, não tive dúvidas quanto a pesquisar sobre as relações étnico-raciais mediante os discursos dos sujeitos. Embora não seja negra, nutro um imenso desejo de a escola abordar temas que foram negligenciados por anos no seu currículo. Nesse âmbito, enxergar a língua materna numa perspectiva histórica, social e ideológica faz parte da minha missão como professora de Língua Portuguesa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nas técnicas concernentes ao levantamento bibliográfico e documental. A sua elaboração se deu através de pesquisas bibliográficas, pesquisa-ação, construção de fichamentos e resenhas, e também pela escrita do projeto e da dissertação.

O levantamento bibliográfico se configura como uma etapa prévia de uma pesquisa científica, pois se trata do momento da escolha do tema, bem como da delimitação do problema e dos objetivos. A leitura é a oportunidade de recolher informações preliminares do tema por parte do pesquisador. Conforme determina Ruiz (2009, p. 57), “qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de *status quaestionis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”.

O levantamento documental, assim como outros tipos de pesquisa, se propõe a produzir novos conhecimentos e compreender fenômenos a partir do olhar do pesquisador. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que o levantamento de dados por meio de fontes variadas é imprescindível em qualquer pesquisa, seja ela de natureza documental ou não, correspondendo à fase em que se coletam informações prévias sobre o campo de interesse.

A abordagem desta pesquisa está diretamente ligada à interpretação de discursos, e se caracteriza por ser qualitativa e interpretativa, acrescentando-se, ainda, seu caráter bibliográfico. A opção por determinado tipo de pesquisa reflete a própria formação ou maneira como o estudioso percebe o objeto e/ou o sujeito e sinaliza afetamentos históricos e ideológicos que formam o pesquisador. O estudo qualitativo visa “compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo” (Jones, 2007, p. 298).

O trabalho se apresenta como qualitativo e interpretativo com procedimentos e reflexões por meio de rodas de conversa e oficinas educativas amparadas a partir da leitura do uso de materialidades linguísticas da mídia digital, observando a linguagem e a discursividade na emancipação da população negra no contexto das desigualdades étnico-raciais. A metodologia adotada nesta pesquisa é da Análise do Discurso (AD) que é, ao mesmo tempo, teoria e metodologia. De acordo com Orlandi (2003, p. 63):

O corpus deve ser constituído em relação aos objetivos da análise e à sua temática. Deve visar atingir a exaustividade vertical, ou seja, a análise mais ampla e profunda de um recorte, isto é, de um discurso dado dentro de uma determinada conjuntura. Essa exaustividade vertical “[...] trata de ‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguística.”

A metodologia da Análise do Discurso, que também faz parte do nosso percurso metodológico, configura-se como a materialidade discursiva necessária para fazer produzir sentidos. O *corpus* não é dado a priori, é constituído a partir de gestos de leitura. Assim, o sentido é determinado pelas posições ideológicas no universo sócio-histórico. Trabalhamos mais precisamente com a discussão a partir de leitura de *posts* do *Instagram* na construção de sentidos advindos do discurso e do interdiscurso dos alunos.

A busca de significado dentro de uma análise advinda das relações discursivas dos alunos na tentativa de compreendê-la e interpretá-la a partir de determinadas filiações teóricas, apontam claramente para uma abordagem qualitativa. Segundo Amado (2001, p. 44), “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar,

sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão”.

Desse modo, tratando-se de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, é necessário um estudo de caráter pesquisa-ação, no qual o professor assume também a postura de pesquisador. Segundo Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

A pesquisa-ação consiste em uma prática que associa o profissional e o pesquisador num só, em uma mesma estratégia de ação para redimensionar uma determinada situação. Consideramos que o método da pesquisa-ação contribui na investigação e na abertura de novas maneiras de como se fazer uma pesquisa, pois o pesquisar e o fazer se tornam importantes passos para a investigação de um problema de pesquisa.

Podemos sinalizar que o discurso se constrói na relação entre os dados coletados, que constituirão o *corpus*, os quais visamos compreender à luz da teoria da Análise do Discurso. O estudo assume características da pesquisa-ação que, segundo Brown e Dowling (2001, p. 152), [...]“é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas.” A pesquisa-ação requer o ajuste e o diálogo da prática do pesquisador e da pesquisa científica dentro da tomada de decisões no âmbito do percurso metodológico.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Cada pesquisa exige uma metodologia e determinadas técnicas para a geração dos dados. “Escolhidos os métodos, as técnicas a serem utilizadas serão selecionadas, de acordo com o objetivo da pesquisa” (Andrade, 2009, p. 132). Assim, a escolha dos instrumentos de coleta de dados é a nata de cada pesquisa. Este trabalho apresenta a metodologia de rodas de conversa na apresentação inicial da intervenção, por duas vezes, com os mesmos participantes. É importante destacar a importância do emprego desses métodos, pois favorecem a construção de uma prática dialógica pertinente em uma pesquisa, que almeja o discurso como *corpus*.

Afonso e Abade (2008) frisam que as rodas de conversa podem ser usadas nas metodologias participativas, tendo por finalidade a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam sobre sua vida, sua relação com mundo e com a sociedade que os cerca.

Anteriormente às rodas de conversa, fiz uma sondagem ao acervo documental da turma no arquivo da escola a fim de buscar explicações das suas vidas, pois tais respostas servem de subsídio para a avaliação dos seus discursos, uma vez que respeitamos na nossa análise todas as condições de produção.

Após as duas rodas de conversa iniciais, optamos pelo trabalho com oficinas, justificando-se por constituírem um espaço amplo e democrático na relação entre educador e educando, quando mediam a relação destes com o saber, com o conhecimento. A vida cotidiana dos participantes dessa metodologia deve ser respeitada, para que eles sejam agentes importantes na reflexão, proporcionando situações flexíveis e favoráveis à aprendizagem. É o sujeito naquele momento de troca com o outro que será o eixo central do momento. Sempre se deve considerar a realidade dos sujeitos, assim como as suas perspectivas de vida social, econômica, geográfica, histórica, cultural, entre outros aspectos. Segundo Candau (1999, p. 11):

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

A autora menciona o quanto a relevância da discussão nessa metodologia é importante para a prática discursiva dos sujeitos. Nessa metodologia, o mediador assume uma postura de intermediário das relações ativo e provocador, tentando despertar nos sujeitos a sua significação, o seu diálogo, um convite para colocar em prática a sua criticidade, o seu eu no mundo. Dentro das oficinas, optamos por termos como tema materialidades linguísticas advindas da mídia digital, pois é uma prática sempre necessária explorar a circulação das tecnologias dentro das salas de aula, tendo em vista a sociedade cada vez mais tecnológica. Não podemos omitir que os nossos alunos estão cada dia mais inseridos nas leituras do mundo digital, assim, urge que o ensino de Língua Portuguesa acompanhe tais acontecimentos.

Ao escolher uma página do *Instagram* que representasse nosso tema de trabalho, a educação étnico-racial, optamos pelos posts da página *Blogueiras Negras*.¹ A página surgiu com o objetivo de discutir acerca do Dia da Consciência Negra e do Dia Internacional da Não Violência Contra a Mulher. O sucesso do projeto revela a importância de se discutir o tema na era das redes sociais. Assim as donas da página definem a missão de sua existência. O *Blogueiras Negras* é um coletivo de mulheres que estuda e se compromete com questões de

¹ Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

gênero, raça, identidade e feminismo. Ao apresentarmos *posts* do *Instagram* dentro das nossas oficinas, acreditamos na disseminação da Cultura Negra, na capacidade do seu poder de fala e na necessidade de os alunos procurarem conteúdos históricos e culturais na mídia digital.

Nós fazemos nossa própria história através de nossa própria escrita, uma ferramenta de luta e resistência. Viemos para contar nossas histórias, nos exercitarmos numa atividade que é continuamente negada em uma sociedade estruturalmente desigual e discriminatória. Somos uma comunidade online e offline, um coletivo de mulheres negras que escrevem, falam e produzem conhecimento a partir de suas vivências e experiências como mulher negra. Temos o feminismo negro como plano de fundo e assim como nos alimentamos dele, nos esforçamos e tentamos construir para que possamos alimentá-lo com nossas histórias, nossas experiências e nossa prática.²

Por uma questão de organização textual, apresentaremos as etapas da proposta de intervenção juntamente com as análises das materialidades linguísticas colhidas naquele momento.

Os dados da intervenção foram analisados à luz da teoria da Análise do Discurso, que é teoria e metodologia. Conforme aponta Orlandi (2003), a análise de discurso começa por um recorte, que consiste na identificação de fragmentos de *corpus* dotados de sentido (associações semânticas). A resposta dos alunos às indagações feitas e os enunciados produzidos nas rodas de conversa e nas oficinas foram gravados por aplicativo de celular e transcritos na sua integralidade.

Os discursos foram apresentados por meio das descrições das falas, dos registros, dos gestos e dos silêncios, que foram tomados a partir das discursividades da linguagem, usando as categorias de discurso e interdiscurso. Pêcheux (1983) considera a discursividade como um sistema de efeitos materiais linguísticos, inseridos na relação do sujeito com a linguagem. Assim, os efeitos gerados das discursividades resultam de uma materialidade específica.

A realização de atividades dentro das oficinas voltadas para a compreensão das relações étnico-raciais na formação leitora entende a dimensão de atingir o objetivo de analisar os discursos dos alunos de forma dinâmica e espontânea ao longo das atividades aplicadas. Durante a proposta, faz-se necessária a identificação das relações interdiscursivas dos enunciados e dos temas geradores das oficinas dos alunos a respeito da pauta étnico-racial.

As categorias de análise foram a do discurso e do interdiscurso, dentro dos enunciados produzidos pelos alunos, sujeitos e colaboradores desta pesquisa, abordando conceitos do discurso e do interdiscurso que fazem parte do processo de análise. O interdiscurso caracteriza-se por ser aquilo que já foi enunciado em algum momento da vida do sujeito, da sua história, e

² Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

que possui uma imediata influência no dizer de agora. Os discursos são profundamente influenciados por outros discursos já proferidos ao longo do tempo.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

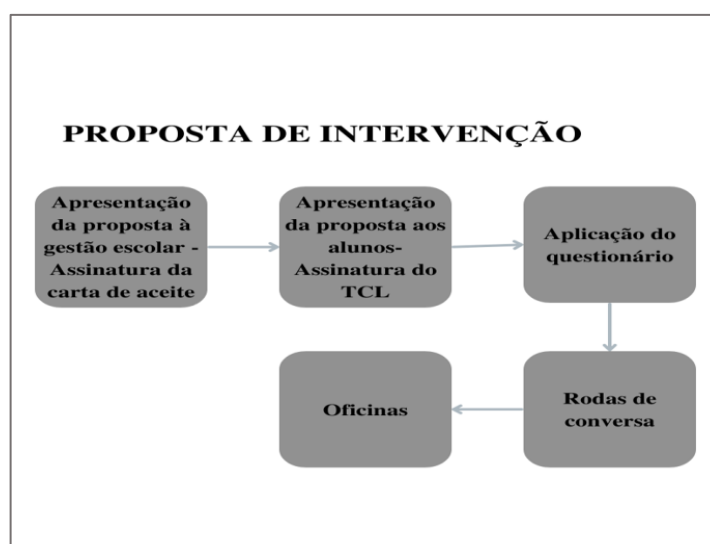
“A ideologia não é assim um conjunto de representações nem a ocultação da realidade. Discursivamente, a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados”.

Eni Puccinelli Orlandi

A realização da intervenção precede orientações, planejamentos e expectativas para a construção de uma ressignificação para um novo olhar para os negros e sua Cultura. Assim, as atividades foram criadas a partir de expectativas iniciais, cabendo aos envolvidos na proposta flexibilizar as atividades de acordo com as necessidades surgidas na aplicação das oficinas. A avaliação foi feita por meio da observação, da participação e do entusiasmo dos estudantes, a partir da temática abordada.

Esta proposta de intervenção tem como principal objetivo analisar como alunos de uma turma de oitavo ano de uma escola pública estadual da Paraíba se posicionam discursivamente através da leitura antirracista acerca das relações étnico-raciais, ao se comportarem diante de pautas e situações que impactam diretamente a vida dos sujeitos.

Figura 1 - Mapa da pesquisa



Fonte: Autoras, 2022.

5.1 PRIMEIRO MOMENTO: PALAVRAS INICIAIS

Em um primeiro momento, em meados do mês de julho de 2022, tivemos o primeiro contato acerca da pesquisa com a gestora escolar. Nessa ocasião, foi explicada a intenção e o objetivo de aplicar essa intervenção na escola.

Ao saber da proposta, a diretora demonstrou interesse em saber os caminhos metodológicos que seriam seguidos e os impactos que a proposta causaria na escola. Depois de conhecer o esboço das rodas de conversa e oficinas, a gestora assinou a carta de anuência, documento que ratifica o conhecimento e a aceitação do responsável pela instituição em participar da pesquisa. A carta assinada pela diretora escolar encontra-se no Anexo A.

Nesse mesmo período de tempo, também foi exposta aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte a intenção de se trabalhar com a temática étnico-racial ao longo do segundo semestre de 2022. Ao apresentar a proposta a outros professores, alguns afirmaram que não tinham muita segurança em abordar esse tema nas suas aulas, pois sabiam que era um tema de grande importância; entretanto, sentiam uma lacuna nas suas respectivas formações mediante as questões étnico-raciais. Uma professora de História, que é negra, comprometeu-se a preparar um momento educativo sobre a identidade negra. A docente já fez uma especialização em História da África, e isso a ajudou a interagir mais com a proposta.

5.2 SEGUNDO MOMENTO: ASSINATURA DO TCLE E A RODA DE CONVERSA “IDENTIDADE”

Em um segundo momento, mais precisamente no dia 20 de julho de 2022, foi apresentada a proposta da pesquisa aos alunos. Nesse dia, foi realizada uma aula com a turma para expor e detalhar todas as nuances do estudo, ou seja, os objetivos, a justificativa e as expectativas iniciais de como a metodologia seria aplicada. Nesse momento fez-se necessário dialogar com os alunos por qual motivo aquela turma seria a escolhida. Na oportunidade, outras questões pontuais também foram esclarecidas, a exemplo: quanto tempo a proposta duraria? Quais seriam os momentos de aplicação? Valia as notas do bimestre? A participação era facultativa? Nesse momento, foi notado que os alunos negros demonstraram maior interesse, embora a aceitação da proposta foi unânime na turma.

Ao final do momento, foi acordado que os 15 (quinze) alunos presentes dos 17 (dezessete) alunos matriculados levassem para casa o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido, o TCLE, documento que certifica a participação livre dos sujeitos na pesquisa. Foi reforçada a necessidade da assinatura dos pais ou responsáveis no documento, considerando a questão da ética da pesquisa, e também a não punição pela não participação, caso algum aluno não quisesse participar. Na semana seguinte, os alunos trouxeram os termos assinados pelos pais ou responsáveis. O modelo do termo de livre consentimento encontra-se no Anexo B.

Ao entregarem os termos assinados, houve um momento de diálogo sobre o tema. Nessa etapa, discutimos a letra da música “Identidade”, interpretada pelo cantor Jorge Aragão. Como a música aborda a resistência e a ancestralidade do negro, fizemos uma leitura compartilhada daquela letra e, em seguida, passamos à escuta e à reflexão da canção.

Após esse momento, começamos uma roda de conversa que foi bastante produtiva, com muitas discussões e muitos posicionamentos dos alunos acerca dos negros, da identidade social, do racismo e do preconceito. A maioria dos alunos interagiu durante a roda de conversa, posicionando-se através de falas, gestos e silêncios tão marcantes na Análise do Discurso. Os sentidos e os gestos de interpretação nos permitiram traçar os posicionamentos discursivos dos sujeitos. O fim desse momento foi marcado pelo consenso de que a escola da atualidade precisa abordar e discutir as relações étnico-raciais com mais veemência. Nesse mesmo dia, foi acordado o próximo encontro que a intervenção seria trabalhada.

Quadro 2 - Primeira roda de conversa

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVOS	SISTEMATIZAÇÃO
A escola é um espaço de conhecimento, mas também de socialização, de descobertas e de experiências. A educação antirracista busca representar os grupos estigmatizados, realizando leitura e discussão crítica e permanente de temas sociais complexos.	1- Conhecer a proposta de intervenção. 2- Reconhecer discursos de racismo e preconceito presentes na sociedade. 3- Discutir as relações étnico-raciais na escola.	A roda de conversa começou com a apresentação de slides e a discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade. Os alunos relembrou quantas vezes estudaram as relações étnico-raciais na escola e quantas vezes fizeram uma leitura antirracista ao longo da vida. Nesse momento, foi exposta a proposta de intervenção, bem como o motivo e seus respectivos objetivos.

Fonte: Autoras, 2022.

Foram feitas perguntas e indagações tais como:

- Você já estudou a educação étnico-racial?
- Qual é o papel da Consciência Negra na escola e na sua vida?
- Você já teve um professor negro?
- Por que estudar a educação étnico-racial?

- Como o negro é representado no livro escolar?

A atividade movimentou a sala, foi um momento bastante comentado e discutido pelos alunos. Para a análise dos dados, a partir das observações feitas, buscamos investigar os enunciados à luz dos estudos discursivos acerca dos efeitos de sentido que atravessam os enunciados produzidos pelos alunos durante nossa intervenção. Essa proposta aborda basicamente questionamentos acerca das relações étnico-raciais dentro do contexto escolar e social dos sujeitos pesquisados.

Os discursos produzidos pelos alunos ao longo das rodas de conversa, e da aplicação das oficinas foram analisados a partir de concepções da análise do discurso, tais como discurso e interdiscurso. Assim,

[...]alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentido constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades (Orlandi, 2001, p. 32).

Os sentidos produzidos pelos enunciados dos alunos devem ser interpretados para além dos signos linguísticos e da sua superficialidade. Toda vez que interpretamos o texto além do texto, temos condições de pensarmos como as relações humanas se entrelaçam com o histórico, com o cultural e com o outro. Nesse momento da intervenção, foram captados discursos importantes dentro da proposta. Como os citados logo abaixo:

Enunciado 1: “Eu não lembro de ter estudado as relações étnico-raciais até hoje, deve ser porque o negro não é visto ainda na escola” (L5).

Depreende-se dessa interdiscursividade a visão do aluno negro na escola, que se sente silenciado, sem representatividade até nos livros didáticos. Tal afirmação faz uma ligação direta com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África nas escolas brasileiras. Todavia, apesar desse direito adquirido, ainda não é uma prática recorrente nas escolas o trabalho com as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a falta de abordagem da educação racial na escola é observada ao longo da proposta de intervenção.

Enunciado 2: “Lembro de ter estudado alguma coisa sobre os negros quando ainda era criança, nas festas folclóricas... Sei lá... Acho que representei o saci no dia do folclore, a verdade é que vi poucos negros nos livros desde que comecei a estudar” (L2).

Nesse momento, L9 enuncia:

Enunciado 3: “Lembrei da aula de História daquele dia, fizemos uma leitura sobre a África, os escravos, acho que foi isso.”

A partir desses enunciados, percebemos que a luta por um ensino que obedeça aos pressupostos da Lei 10.639/2003 pode ser vista como um meio de combater o racismo existente dentro da escola e a superação de um ensino que preconiza apenas o que a elite brasileira instituiu nas escolas. Uma das conquistas dessa lei foi a retirada nos livros didáticos de textos e de imagens que disseminam o racismo escolar.

Entretanto, o esvaziamento curricular no tocante às relações étnico-raciais ainda é muito preocupante, deixando sempre uma lacuna na educação formativa dos jovens brasileiros. Observamos que a preocupação maior com isso parte dos alunos negros, já que os alunos brancos não se atentam rapidamente a esse fato, como se pode confirmar pelo diálogo entre L2 e L4: Vejamos, a seguir, o Enunciado 4:

Nunca me senti representado nos livros, nem sequer tive um professor negro até hoje, quando os professores falam dos negros é somente da escravidão e olhe lá... os livros de português trazem poucos textos sobre os negros também, lembrei agora da leitura que fizemos no começo do ano sobre não usar mais o termo escravo e sim escravizado (L2).

As nossas palavras ganham sentido quando já têm significados no mundo e na História. Tal impacto dentro da vida dos sujeitos participantes reflete significativamente na sua história, uma vez que eles fazem parte de uma escola pública carregada de sentidos e significados perante as relações étnico-raciais e como espaço dissipador de práticas que podem discutir o assunto.

Em seguida, L4, que é branco, diz no Enunciado 5: “Depois que você falou, realmente... Não lembro de estudar sobre os negros, sempre me acostumei com o que já está no livro, e nem questioneí. Nem tinha reparado que não tive também professor negro.”

Nesse momento, L3, que também é branco, apenas fica em silêncio, mostrando certa impaciência para o diálogo, sem demonstrar tanto interesse no assunto e naquele debate, que é tão importante para seu colega L2. Para os Estudos Discursivos, o silêncio deve ser interpretado também, pois, como afirma Orlandi (2003, p. 12), “o silêncio é como horizonte, como iminência do sentido, [...]. Portanto, o silêncio nessa concepção é um movimento que assim como a língua/linguagem nunca está parado, está sempre em busca de novos caminhos e percepções, por isso, é importante e imprescindível pensá-lo enquanto horizonte, um espaço de recuo necessário para se fazer significar, para que o sentido se faça sentido.

5.3 TERCEIRO MOMENTO: APRESENTAÇÃO DOS TEMAS DA INTERVENÇÃO

A terceira etapa da intervenção foi a roda de conversa chamada “Blogueiras Negras”, momento em que houve a apresentação das materialidades linguísticas que fazem parte dos temas geradores da nossa intervenção. Na oportunidade, foram apresentados 5 (cinco) *posts* do perfil de *Instagram Blogueiras Negras*, já mencionado. Os *posts* discursam sobre: identidade negra, preconceito e violência contra os negros, a mulher negra e sua imagem, e a literatura afro-brasileira. Ao fim dessa etapa, começamos as discussões, a fim de que os alunos se sentissem estimulados e enunciassem as suas discursividades.

Quadro 3 - Segunda roda de conversa

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVOS	SISTEMATIZAÇÃO
Para a escola do século 21, faz-se cada vez mais importante a conexão entre os conteúdos dados com a realidade dos alunos. Assim, trabalhar a leitura advinda de materialidades linguísticas colhidas na mídia digital abre uma porta de diálogo com o cotidiano dos alunos, que serve para refletir sobre a cultura digital, analisar acontecimentos de interesse social, político, histórico e trabalhar temas atuais e relevantes para a formação dos alunos.	1- Realizar leitura de <i>posts</i> do <i>Instagram</i> . 2- Discutir a relevância na pauta étnico-racial na mídia digital e na escola. 3- Reconhecer discursos de racismo e de preconceito do cotidiano na mídia digital e na escola.	A roda de conversa começou com a apresentação de slides com a amostra de cinco <i>posts</i> do <i>Instagram</i> que se configuram como os temas geradores da nossa proposta: identidade racial, preconceito, racismo, literatura afro-brasileira e a visão estética do cabelo dos negros. Foi um momento de diálogo sobre o papel da mídia digital e da escola na luta antirracista e no combate aos discursos de ódio e preconceito.

Fonte: Autoras, 2022.

Figura 2 - Post do Instagram 1



Fonte: Perfil *Blogueiras Negras*, 2021.

A materialidade linguística 02, retirada do perfil *Blogueiras Negras*, chama a atenção para dados divulgados pelo site *O Globo*. Mais que um *post* informativo, o enunciado que o constitui configura-se como uma denúncia contra o preconceito racial que existe no país, visto que profissionais negros ganham salários menores, mesmo ocupando os mesmos cargos que pessoas brancas. Segundo dados da reportagem, as mulheres negras chegam a ganhar 40% a menos que homens brancos. A função de denunciar o racismo e a discriminação é típica da página, que se caracteriza por ser um canal antirracista cujo objetivo é denunciar e discutir a realidade social dos negros no país.

O racismo estabelece a inferioridade social e histórica dos negros da população em geral e das mulheres negras principalmente. O preconceito e as vulnerabilidades decorrentes de sua

ligação com outros fatores, como o preconceito de gênero, têm produzido ao longo da história desigualdades sociais.

Nesse sentido, o racismo também superlativa os gêneros por meio de privilégios que advêm da exploração e exclusão dos gêneros subalternos. Institui para os gêneros hegemônicos padrões que seriam inalcançáveis numa competição igualitária. A recorrência abusiva, a inflação de mulheres loiras, ou da “loirização”, na televisão brasileira, é um exemplo dessa disparidade (Carneiro, 2003, p. 119).

Essa realidade mostra seu lado perverso em todas as fases da vida das mulheres negras e traz grande impacto na qualidade de vida deste segmento. O preconceito está presente em todos os índices das mulheres negras como: educação, lazer, violência e mercado de trabalho, que é o lugar que essas mulheres sofrem mais diretamente os efeitos do racismo e das desigualdades no seu cotidiano.

A concepção de identidade neste estudo é entendida tendo como base um contexto social, cultural, político e ideológico, privilegiando todas as dimensões da vida de um sujeito, uma vez que a dimensão pessoal reside na dimensão social. Existe a premissa de que todo sujeito faz parte de um grupo social que tem relação com outros grupos sociais e, assim, constrói sua identidade através de vários grupos de que faz parte: a família, os amigos, a escola, o trabalho, assumindo diferentes papéis sociais. A identidade é marcada por traços distintivos que potencializam as diferenças, e uma delas é a raça. Dessa forma, ela adquire sentido dentro da linguagem social e nos demais sistemas simbólicos nos quais se relaciona. Essa representação se mostra através dos diversos grupos sociais.

No que tange à identidade racial, Guimarães (2002) nos direciona para um olhar sociológico, a partir da noção da autoidentificação do sujeito, do sentimento, do pertencimento, algo que emerge na sua construção social. Portanto, ao sujeito lhe cabe o direito de autoidentificar um segmento racial, desde que esteja ciente de que essa classificação está diretamente ligada a um padrão socialmente constituído, como, por exemplo, a noção de cor. Assim, Munanga (2005, p. 59) diz:

Os mitos da sociedade ocidental em relação às diferenças entre os homens e mulheres surgem dentro de uma realidade inegável: a supremacia da raça branca. Por isso mesmo pode-se entender o fortíssimo mito em torno da cor do negro. Há uma violenta carga emocional em torno de sua cor. O negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco.

Nessa perspectiva, o sujeito que foge ao padrão da branquitude social estabelecida é um sujeito negligenciado, socialmente excluído e que tem desvantagens ao longo de sua vida,

incluindo sua vida estudantil e profissional. As consequências dessa política de branqueamento dentro do universo da vida dos negros causam sequelas gravíssimas em toda a sua vida. Woodward (2000) ressalta que a representação é um passo importante no estabelecimento das identidades, sejam elas individuais ou coletivas, pois os significados construídos por meio dela ajudam na formação da percepção de quem são esses sujeitos, o que querem ser e como se autoidentificam. As relações discursivas ajudam os sujeitos a se posicionarem e falarem sobre sua identidade racial.

Notamos que, apesar do reconhecimento e da valorização da cultura negra, os efeitos dos sentidos discursivos dos enunciados levam a uma relação de subordinação e de aprovação dos outros grupos sociais que não são minorias, ou seja, dos brancos. Quando a aluna diz “mesmo as pessoas não reconhecendo”, percebemos ainda uma relação de subordinação, bem como a espera de uma aprovação, de um reconhecimento social do outro.

Quando a discussão chega à pergunta: “Quais os desafios enfrentados pelos negros em relação à inserção no mercado de trabalho?”, um aluno negro discursa:

Enunciado 6:

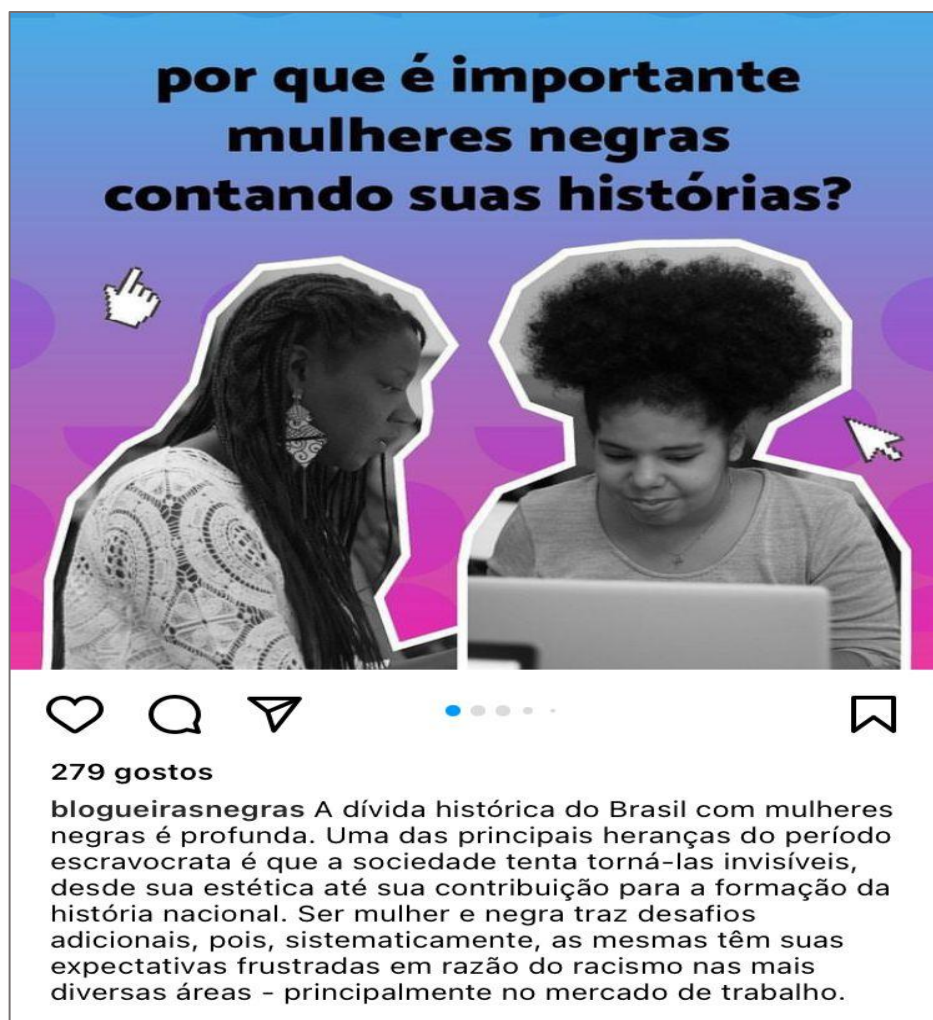
São muitos e muitos desafios assumir a nossa identidade negra, o nosso cabelo negro, posso até te dizer, todos os aspectos, vejo que quando ando tarde na rua, as pessoas têm medo... minha tia diz que vou demorar a arrumar emprego também, o preconceito tá em toda parte, mas eu me assumo negro e gosto do meu cabelo que é de negro (L2).

Por essa declaração do L2, percebemos que sua condição de negro parece ser uma barreira de acesso até aos direitos mais básicos do cidadão. Porém, muitos têm denunciado e ido à luta para mudar essa realidade, como, por exemplo, o Movimento Negro.

[...] as inúmeras lutas sociais por uma efetiva integração travadas após a abolição esbarravam na visão instituída durante o período colonial que dificultava o acesso da população afro-brasileira, em condição de igualdade, a duas esferas principais da vida social: o mercado de trabalho e a educação (Brasil, 2008, p. 9).

Nesse sentido, notamos através das posturas discursivas o quanto a discriminação racial perpetua na vida dos sujeitos que assumem a identidade negra, e concordamos com a necessidade de políticas públicas que revertam a cultura de que o negro é incapaz ou uma classe inferior. Nesse viés, o ensino brasileiro precisa de uma efetivação da Lei 10.639/2003 no âmbito da fiscalização dos estabelecimentos educacionais na sua aplicação e efetivação do ensino das relações étnico-raciais. A escolha pelos *posts* justifica-se pelo fato de tais textos serem acessíveis e circularem em suportes acessíveis aos alunos.

Figura 3 - Post do Instagram 2



Fonte: Perfil *Blogueiras Negras*, 2021.

A materialidade linguística 03, retirada do perfil *Blogueiras Negras*, chama a atenção para a importância de contar a história das mulheres negras. Pode-se dizer que homens negros e mulheres negras experienciam o racismo de maneiras diferentes, através das especificidades das dinâmicas de gênero que os circundam. Nesse processo, o racismo estabelece o papel subalterno da figura feminina particular, configurando-se como mais um fator de divisão na luta de gênero. Assim, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça deve ser discutida dentro do seio escolar, tendo em vista a luta para a ação política feminista e antirracista. Como destacada por Ângela Davis:

O feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos (Davis, 2018, p. 21).

Para a autora, é importante considerar que, para além das categorias de raça e de gênero, faz-se pertinente refletir sobre os marcadores sociais e pensar como eles se organizam nas relações sociais. Dessa forma, Hooks (2017) teoriza que a educação pode ser parceira nessa luta antirracista e antissexista ao salientar que através dela pode-se proporcionar um pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo.

Sobre ser uma mulher negra, L5 discursa acerca dos diversos aspectos positivos da sua cor.

Enunciado 7:

Apesar das dificuldades, eu vejo muita vantagem, eu amo a minha cor, a gente sabe que é uma cultura maravilhosa, amo meu cabelo também. A cultura dos negros é maravilhosa, e também sei o quanto foi importante para o Brasil crescer, mesmo as pessoas não reconhecendo, acho que porque não é falado tanto (L7).

O silêncio “escolar” sobre as mulheres negras é lembrado pelos alunos através de gestos, palavras, memórias, diálogos e discursos.

Enunciado 8: “Nunca vi meu cabelo que é pixaim nos livros, nem nas leituras que fiz” (L5).

Enunciado 9: “Nem eu, por isso também que alisei meu cabelo, é uma questão de achar melhor estar parecida com as outras, seguir o modelo” (L7).

Enunciado 10: “Alisei tanto meu cabelo já que estou ficando careca, aqui de lado” [aponta para o couro cabeludo acima da orelha] (L8).

Observamos nesse diálogo uma relação imediata com os postulados de Munanga (2005): “Os cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo ‘ruim’, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas trancinhas e nos cabelos crespos ao natural”. Ao emitir que prefere alisar os cabelos, a aluna enfatiza o preconceito de que apenas o cabelo liso é o padrão, é mais interessante, mais bonito e mais aceito, e o fato de a estudante afirmar que é melhor parecer com os outros demonstra que ela “prefere” seguir um padrão preestabelecido pela sociedade.

Segundo Souza (1983), a imagem do negro é obrigada a se identificar como a imagem do branco, uma vez que o negro sempre está sendo violentado culturalmente pelo ideal branco. A autora destaca o perigo dessa falsa identificação e o quanto isso gera dor ao sujeito em construção, o sujeito forçado de forma contínua a se anular em virtude de ideias de ego de um corpo branco. Num processo de busca pela identidade, o negro adota para si uma referência que

não é compatível com seu povo, seu corpo e sua história. Como destaca Estevão (2022, p. 11): “[...] pensar a racialidade do corpo negro como um dispositivo de poder, isto é, atribuir relevo a maneira como essas questões étnico-raciais na vida social de sujeitos negros e não negros deve perpassar o universo das formulações que se constituem na/pela/ para a linguagem”.

Gomes (2012) salienta que as construções identitárias acontecem logo cedo, no grupo familiar, até emergir para as outras relações sociais que o sujeito tem ao longo da sua vida. Para ela, a construção da identidade negra é um desafio a ser enfrentado pelos negros brasileiros, e cabe à escola seu papel de encarar também essa missão. É notório que, ao estudar as relações étnico-raciais, os alunos passam a ignorar certos estereótipos até então estabelecidos em suas crenças enquanto sujeitos.

Figura 4 - Post do Instagram 3



Fonte: Perfil *Blogueiras Negras*, 2021.

A materialidade linguística 04, retirada do perfil *Blogueiras Negras*, chama a atenção para a violência policial contra os negros na Bahia. No Brasil, a violência policial cometida pelos policiais militares sempre esteve presente na vida dos moradores das grandes cidades, no entanto, a cada ano os índices vêm aumentando. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a taxa de letalidade entre os negros é 2,8% maior que entre os brancos. Pessoas negras estão entre as principais vítimas dentro dessas ocorrências. No Brasil existe um enorme racismo estrutural que se movimenta dentro de todas as instâncias do dia a dia da população negra e garante as enormes desigualdades sociais, não por serem apenas pobres, mas também por serem negros. Santos (2022, p. 14) coloca que:

[...] o racismo é um sistema de poder que estrutura as sociedades modernas, organizando as violências que acometem as populações discriminadas e, ao mesmo tempo construindo uma muralha de privilégios usufruídos exclusivamente por outro segmento social, no caso, a população branca (Santos, 2022, p. 14).

Ao longo da aplicação da atividade interventiva, não houve expressão de racismo entre os participantes, entretanto podemos constatar visões minimizadas sobre o racismo, na subsunção do problema racial brasileiro, na argumentação contrária à cota étnico-racial. Os alunos também relataram diversas situações em que presenciaram o racismo, que sofreram ou que praticaram, nas suas diversas esferas sociais. Os participantes também enfatizaram sempre a necessidade de aceitação do negro.

Enunciado 11:

[...]tem muita gente que diz: eu não sou preconceituosa, tenho até amigos negros, mas já aconteceu muitas situações que me senti com medo, rejeitado, eu não sei... Nunca me senti totalmente livre por ter essa cor, até na rua, as pessoas de certa forma nos olham diferentes, isso é racismo, sim, existe o racismo no nosso dia a dia. No futebol eu sou chamado de Pelé, sei que pode ser racismo também (L1).

Nesse excerto observamos que o aluno consegue perceber e sentir o preconceito em relação à sua identidade: “situações que me senti com medo, rejeitado”. É nítido que o estudante, mesmo ao reconhecer o racismo, ainda não sabe a melhor forma de combatê-lo e livrar-se das diversas formas de preconceito.

Seguindo um caminho similar de percepção e reflexão, outros sujeitos também denunciam o racismo estruturado dentro da sociedade:

Enunciado 12:

Sempre eu vejo e sinto racismo comigo, com meus colegas negros também. Uma colega de sala do ano passado disse que falavam do cabelo dela na escola dizendo que

parecia que tinha levado um choque, apenas porque ele gostava de soltar o cabelo. Hoje em dia é até visto como algo que não deve fazer, pode ser punido, aí ninguém vai gritar eu sou racista, mas as pessoas são sim preconceituosas (L8).

L8 nota que o racismo brasileiro é estrutural, uma vez que as pessoas não dizem claramente que são racistas. A discente sabe também que as leis e as respectivas punições para as pessoas racistas existem, mas que o racismo é estruturado e praticado de outras maneiras que geram disfarces.

Figura 5 - Post do Instagram 4



Fonte: Perfil *Bloqueiras Negras*, 2022.

A materialidade linguística 05, retirada do perfil *Bloqueiras Negras*, corresponde a uma homenagem à poetisa e escritora brasileira Conceição Evaristo. Na literatura brasileira o negro aparece muitas vezes de forma estereotipada, uma representação inventada pelo outro, sempre

como elemento subalterno. Assim, a escritora afirma que não há como experienciar a sua realidade de escritora sem associar à sua realidade de mulher negra.

Na origem da minha escrita ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta uma para outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias. Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós talvez era a única defesa, o único remédio que possuíamos (Evaristo, 2007, p. 20).

Portanto, o trabalho com a literatura afro-brasileira não é um simples trabalho de Literatura nacional dentro da sala de aula, trata-se de um diálogo com as classes, os gêneros e as raças marginalizadas da sociedade. É o discurso do negro, do favelado, das minorias, das periferias. Por isso mesmo, é urgente debater a condição do negro na sociedade, é essencial o despertar para a leitura de autoras negras na busca de uma autonomia leitora crítica, humanizada e “descanonizada”.

Nas posturas discursivas dos estudantes, percebemos a importância da representatividade do negro nas mídias digitais, na escola e em todos os espaços de representação social. Ao debatermos esse *post*, que trazia a poetisa Conceição Evaristo e sua importância para a Literatura brasileira, um aluno negro disse:

Enunciado 13:

Eu me senti representado por essa mulher, pois eu já fiz poemas, sinal que quem sabe um dia posso ter meus poemas lidos por alguém, fazer sucesso já é mais difícil, mas como sinto felicidade em ver o que o negro é capaz. Ela tem página no *Instagram*, tia? Depois vou ler outros poemas dela, pois gostei bastante (L1).

Diante do caráter interventivo deste trabalho, sempre enfatizamos ao longo da nossa proposta o valor e a beleza do negro, justamente porque ao longo da sua vida, tudo disse o contrário. Ressaltamos, ainda, quão bela é a cultura negra, a História negra, o corpo negro.

Figura 6 - Post do Instagram 5



Fonte: Perfil *Blogueiras Negras*, 2021

A materialidade linguística 06, retirada do perfil *Blogueiras Negras*, discorre sobre a exposição e o tabu que os cabelos negros possuem na sociedade. A mulher negra e o seu corpo sofrem ataques racistas desde cedo no Brasil; as crianças são ensinadas a alisar seus cabelos desde cedo, pois ter o cabelo crespo é ser alvo de comentários pejorativos e piadas racistas. O cabelo cacheado é visto como ruim, bagunçado e fora da estética padrão ditada pela sociedade. Nesse sentido, a representatividade torna-se essencial, levando as mulheres a se articularem e a se integrarem em espaços de poder que respeitem o seu corpo e o seu cabelo. E quanto à escola, qual é o seu papel no processo de construção e de aceitação do corpo e do cabelo negros? É notório que a escola brasileira ainda deixa lacunas no cerne dessa questão. Para Gomes (2003, p. 5):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2003, p. 5).

A escola pode, sim, ser vista como um espaço de discussão e empoderamento na construção da identidade negra, sem uma visão preconceituosa e estigmatizada, e sim ajudando no processo de construção de uma cultura racial mais democrática. Em relação ao cabelo crespo, Silva (2005, p. 28) sugere em sala de aula: “Trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos”. Além de valorizar os diferentes tipos de cabelos, essa prática traz conhecimentos práticos acerca da diversidade capilar, da história cultural das tranças e dos penteados negros.

Ao ser questionada sobre esse *post*, L5 diz:

Enunciado 14:

Me fez pensar na dificuldade que é ser uma mulher negra, a gente sabe o tamanho da dificuldade, dos olhares tortos dos outros, quando a gente se reconhece como uma pessoa negra, já sabe tudo que vai passar, sei que para conseguir um emprego bom, vou ter que lutar mais, a gente tem que lutar mais, até por morar em bairro periférico também... às vezes, me sinto lá embaixo (L5).

A expressão “vou ter que lutar mais” remete à historicidade dos empecilhos que os negros encontram para entrar no mercado de trabalho, tendo em vista as dificuldades impostas pela cultura do embranquecimento, entre outros fatores. A aluna entende que, pertencendo a um grupo social específico, no caso o grupo da identidade negra, será preciso desenvolver habilidades específicas para superar o papel subalterno ao qual, enquanto pessoa negra, é submetida.

Nesse sentido, seu discurso vai ao encontro do interdiscurso de Oliveira (2017), quando afirma que, apesar das identidades raciais serem reflexos de sistemas simbólicos e discursivos no Brasil, o grupo racial branco ocupa um espaço maior na hierarquia social e possui menos dificuldades ao enfrentar situações do cotidiano, como a busca pela entrada no mercado de trabalho, por exemplo.

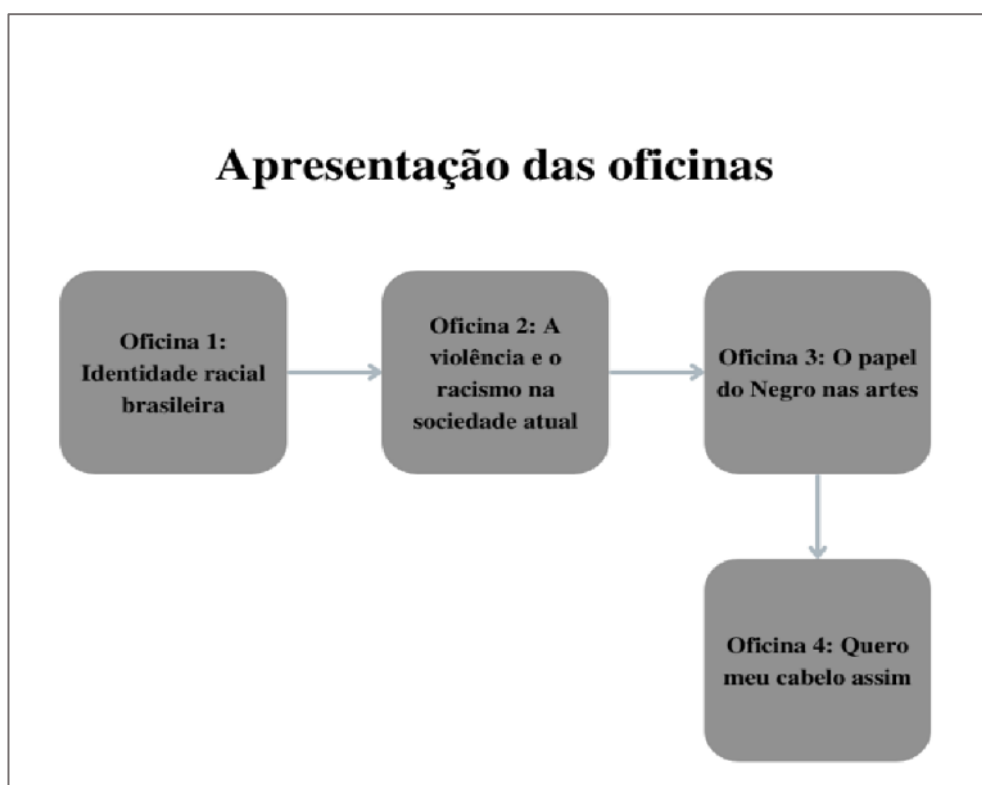
Após esses processos da intervenção, começamos as análises das materialidades linguísticas colhidas até aquele momento, buscando interpretá-las com a teoria da Análise do

Discurso e usando as categorias de análise do Discurso e do Interdiscurso. Tais interpretações foram fundamentais para a construção de oficinas que contribuíssem para a formação dos sujeitos acerca da relevância e da importância de se discutir as relações étnico-raciais na escola mediante a urgência da problematização da pauta.

Após as rodas de conversa e a apresentação dos temas geradores da intervenção, foi definida uma proposta interventiva que foi executada a partir de 4 (quatro) oficinas educativas, que foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2022. Elas tiveram temas distintos dentro da educação étnico-racial.

5.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS

Figura 7 - Mapa das oficinas



Fonte: Autoras, 2022.

Quadro 4 – Oficina 1: “A identidade racial brasileira”

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVOS	SISTEMATIZAÇÃO
A escola necessita colocar os alunos em contato com a leitura antirracista. Assim, esta proposta busca aproximar os alunos dos elementos que formam a identidade e a consciência negra.	1- Discutir a autoidentidade dos alunos a partir de debates suscitados com a leitura de <i>posts</i> do <i>Instagram</i> e com uma palestra proferida por uma professora e militante do Movimento Negro.	A oficina começou com o nome Consciência Negra no quadro. Os alunos começaram a dizer o que isso significa para eles. Logo após, aconteceu a leitura dos <i>posts</i> do <i>Instagram</i> da página

	2 - Promover discussões e reflexões sobre a identidade racial do povo brasileiro, como também dialogar sobre a mestiçagem na família dos alunos e alavancar uma pauta de respeito e diálogo com todas as etnias.	<i>Blogueiras Negras</i>, que trata da identidade do negro. Em seguida, uma professora de História palestrou sobre a identidade negra, trazendo uma síntese da formação das raças e etnias do Brasil, assim como as conquistas e os desafios dos negros. Os alunos leram <i>posts</i>, notícias, músicas e participaram ativamente do momento. Ao final, os estudantes construíram cartazes para sintetizar o aprendizado durante a oficina.
--	---	---

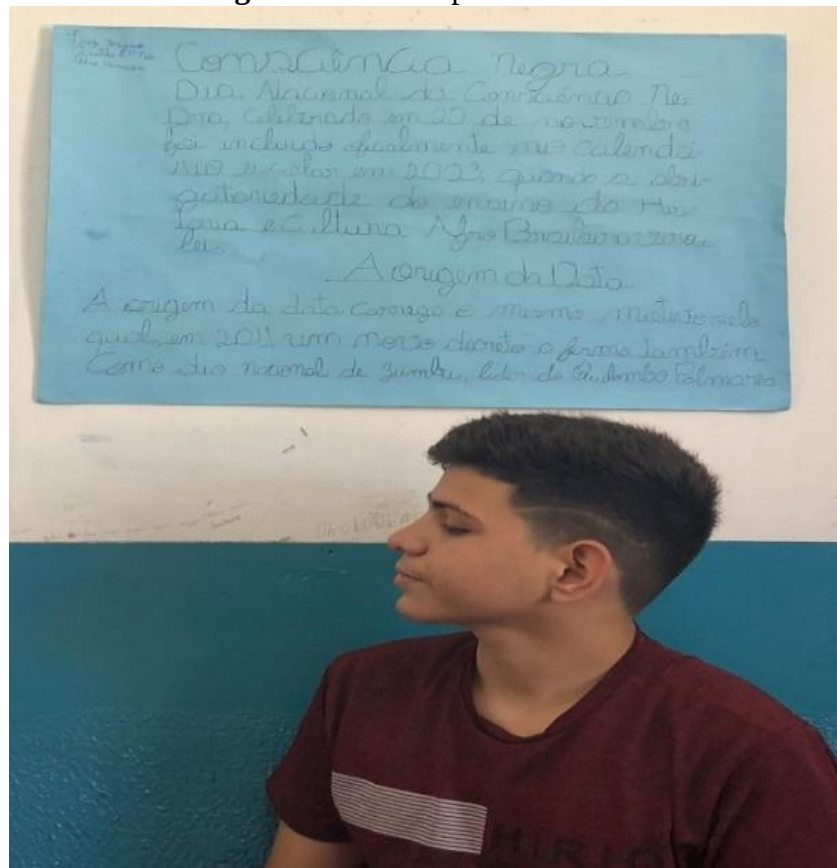
Fonte: Autoras, 2022.

Figura 8 - Professora palestrante



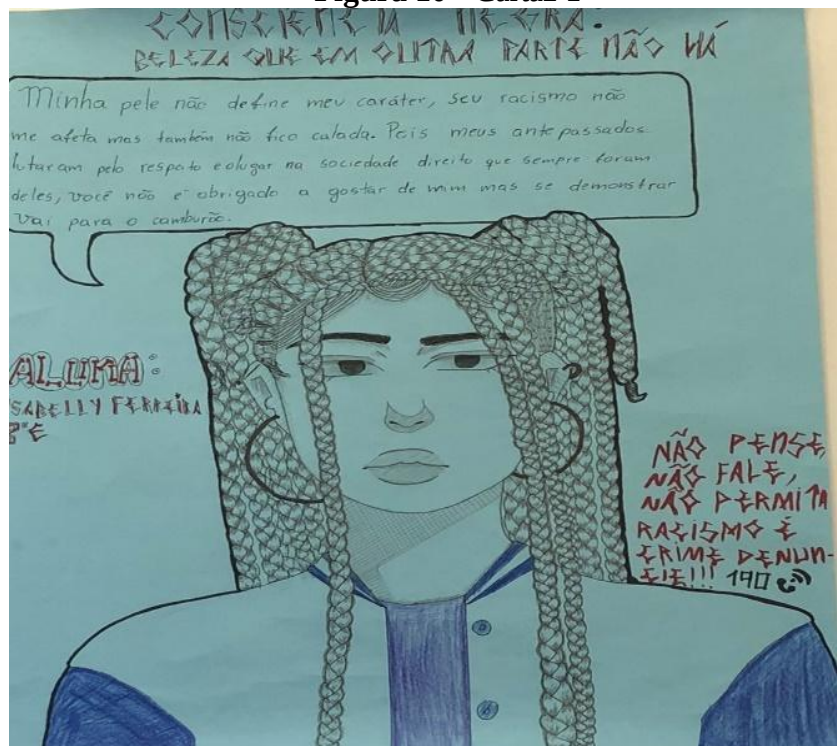
Fonte: Autoras, 2022.

Figura 9 - Aluno apresentando cartaz



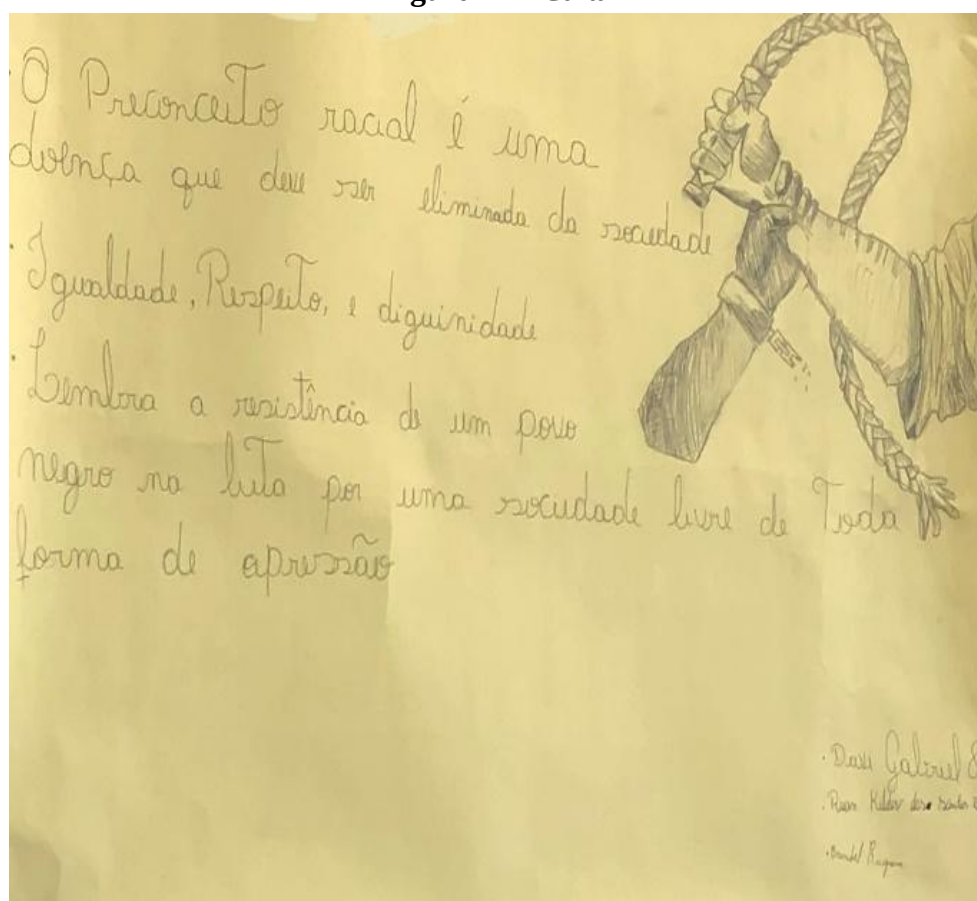
Fonte: Autoras, 2022.

Figura 10 - Cartaz 1



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 11 - Cartaz 2



Fonte: Autoras, 2022.

Com a iminência de se compreender como os alunos se comportam mediante as relações étnico-raciais e suas pautas, assumindo seus papéis sociais de sujeitos de uma sociedade, analisamos os sentidos produzidos pelos enunciados dos alunos também dentro das oficinas. Os enunciados foram analisados a partir das noções de discurso e interdiscurso. Segundo Fischer (1995, p. 20, grifo nosso):

Os objetos de um discurso podem prestar-se a **inúmeras análises**, pois que os jogos de relações, dentro e fora dos discursos, são também inúmeros. Ao circunscrever sua região de trabalho, o analista tem condições de investigar as regras de aparecimento de um objeto, as quais permitirão conferir um tipo de unidade ao discurso.

Assim, tendo em vista as discursividades produzidas pelos alunos, que são os sujeitos pesquisados, notamos que os enunciados produzidos estão diretamente ligados às influências de fatores extralinguísticos, tais como social, cultural, político, histórico e ideológico. Nesse âmbito, Orlandi (2003, p. 20) declara:

O processo de constituição do discurso: a memória, o domínio saber, os outros dizeres já ditos, ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua

sustentação. Garantia de legibilidade e de interpretação: para que nossas palavras façam sentido, é preciso que já signifiquem. Essa impessoalidade do sentido, sua imprecisão referencial, resulta do efeito de exterioridade: o sentido lá.

Como se sabe, a Lei 10.639/2003 torna o ensino da História e da Cultura Negra obrigatório em todas as instituições, sejam públicas ou privadas, e para todas as raças, sejam brancos, pardos, indígenas ou pretos. A Lei atesta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Observando o perfil dos sujeitos, como também as experiências relatadas, constatamos na fala de L9, que já estudou em escola particular, que a lacuna no conteúdo étnico-racial também é sentida na escola privada. Enunciado 6: “Não estudei nunca sobre os negros e a sua cultura na escola particular, acho que a escola ainda é preconceituosa também, só pode ser isso” (L9).

O que observamos ao longo das oficinas foi a falta de conhecimento expressada nos discursos e nas atitudes sobre as conquistas e as lutas negras, uma vez que muitos alunos desconhecem aspectos básicos da cultura negra. Todavia, muitos desses sujeitos, mesmo que tenham estudado pouco a educação étnico-racial, acreditam que é na escola que podem discutir e aprender sobre o assunto, como uma forma de driblar e combater o preconceito e o estereótipo. Eles criam expectativas e lembram de conhecimentos que foram apresentados e consolidados na escola. Tal fato pode ser constatado no Enunciado 15, de L6:

Está sendo uma experiência muito incrível, eu gosto de estudar sobre isso, tia. Eu lembro que depois que estudei que macumba não era nada errado, era apenas um instrumento musical, eu não tive mais preconceito, ensinei isso aos meus pais, até quero ensinar a minha irmãzinha, pois o preconceito é algo triste. Mesmo sendo branca, eu quero combater o preconceito contra os negros, assim como quero ser feminista também.

A fala de L10 também reforça a importância que os alunos ainda atribuem à escola sobre a função de ensinar e educar.

Enunciado 16: “Sou negra, quero me sentir representada na escola, pelos professores, pelos livros, por tudo” (L10).

Nessa perspectiva, L1 também emite discursos que corroboram com a ideia da relação de poder entre a escola e o conhecimento.

Enunciado 17:

A escola é o lugar que podemos aprender mais, tudo que sei até hoje devo aos meus pais e à escola, gosto de estar aqui, de estudar. Quando penso em estudar sobre os negros, sinto muita felicidade, é o momento para eu entender minha origem, meus antepassados. Me sinto orgulhoso quando escuto sobre o sucesso dos negros, a Consciência Negra na escola (L1).

Percebe-se nas descrições dos enunciados acima que os discentes acreditam muito na função social e transformadora da escola. Ao apontar que a escola é o lugar onde se pode aprender mais, a aluna revela a sua crença em uma escola transformadora, não apenas em um lugar para se aprender a escrever e a ler, mas o lugar que pode proporcionar uma mudança na sociedade. Tal constatação de o ambiente escolar ser esse espaço de propagação do conhecimento se reflete no interdiscurso dos estudiosos sobre o papel transformador da escola perante as questões sociais. Vejamos o postulado de Munanga (2005, p. 75):

[...] a escola, enquanto instituição socializadora, tem também o dever de propiciar uma ampliação de seu horizonte de experiência, com base em valores hoje inquestionáveis como o respeito aos direitos humanos e aos ideais republicanos e democráticos, que orientam – ou devem orientar – o desenvolvimento da sociedade brasileira. E a escola tem ainda a função a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos, como espaço de escolarização que é.

A escola ainda é vista pelos alunos como esse espaço transformador, entretanto faz-se necessário debater com os alunos, já que que a escola sozinha não faz a transformação completa da sociedade. Uma educação crítica e libertadora é um dos meios mais eficazes para a formação de seres humanos com consciência de classe e, para tanto, é necessário um novo fazer educacional, que supere uma educação que reproduz e reforça estereótipos e a exclusão social.

Os discentes criam expectativas quando são chamados para estudar temas de cunho social. Eles acreditam que o racismo e o preconceito podem ser combatidos dentro das instituições escolares, pois ali é um espaço plural, democrático, como podemos observar no enunciado a seguir de L5.

Enunciado 18:

Não lembro de ter estudado a educação racial até hoje, mas eu quero aprender aqui dentro da escola, quando o conhecimento é aprendido aqui, levamos para a vida, sem contar que os professores sabem mais que a gente, né. Vejo que posso aprender muito ainda sobre a minha raça. Eu quero ser advogada, é bom saber que posso chegar lá, com o apoio da minha escola.

É preciso adotar um discurso e uma prática pedagógica comprometidos com o social, mesmo diante de estruturas preconceituosas e arcaicas. O apoio familiar também é uma parte que a escola precisa ao evocar seu papel social, e tal constatação faz-se presente no Enunciado 19: “Aprender a não ser preconceituoso também tem que ser aprendido pelas pessoas fora da escola, não só aqui, tem coisa que só vindo de casa” (L10).

É nítido também que a escola precisa se adequar à realidade social que a cerca, e não deve sonegar os direitos e os deveres da sociedade. O discente L3 é categórico ao afirmar no Enunciado 20:

“A escola tem de abordar a educação racial, aqui se fala pouco sobre a nossa identidade, sobre os negros, o preconceito não deixa de existir nunca, nem mesmo com as leis” (L3).

Orlandi (2001) assegura que qualquer discurso se ampara em outros que já foram ditos, que estão na nossa memória, que foram estabelecidos como verdades absolutas em diferentes contextos. O interdiscurso é o já dito, aquele que tem uma relação com outra formação discursiva. Assim, os discentes acreditam que a Lei 10.639/2003 ainda não é totalmente acatada, pela crença do preconceito e da negligência com as leis brasileiras. Ao longo do tempo, os negros foram silenciados e a falta de um conteúdo curricular que desse voz às suas histórias, suas religiões e suas culturas abriu uma lacuna imensa no currículo nacional brasileiro e na formação dos professores, silenciando ainda mais aqueles que sempre foram marginalizados pela sociedade brasileira. Munanga (2005, p. 15) defende que:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral.

Orlandi (2001) afirma que é através do discurso que o homem se constitui. Assim, a partir das análises discursivas, feitas por meio das observações, notamos que a maioria dos alunos pesquisados atribui à escola a função social e transformadora para disseminar uma educação racial, que supere o preconceito e o racismo. Por outro lado, eles conseguem enxergar a falta da abordagem do assunto ao longo da sua vida estudantil; é nítido que os alunos negros se sentem silenciados, reféns de uma cultura eurocêntrica que valoriza o branqueamento da sociedade. A aluna L8 diz, no Enunciado 21: “Tia, queria ver alunas neguinhas igual a mim nos livros, e estudar mais sobre o rap, pois eu gosto muito”.

O discurso de que ainda se estuda pouco a educação étnico-racial nas escolas é unânime entre os discentes pesquisados; alguns não se lembraram de terem estudado, outros tinham memórias vagas sobre o estudo das relações étnico-raciais. Entretanto, os sentidos discursivos que surgiram entre os enunciados proferidos nos levam a enxergar que os alunos acreditam no papel transformador da escola e na sua função de mediar os conflitos e os problemas que surgem na sociedade.

Desta maneira, a concepção de escola como mediadora e transformadora da sociedade, bem como o espaço ideal para aprender sobre as relações étnico-raciais, é uma prática discursiva disseminada ao longo do tempo. Isso ratifica o que Orlandi (2001) teoriza quando afirma que todo dizer já foi dito ou sustentado por outro em algum momento da História.

Percebe-se que a educação é uma ferramenta poderosa no combate ao racismo e ao preconceito, e no estudo da Cultura e da História dos negros, mas não a educação tradicional que ainda insiste em negligenciar tais conteúdos, deixando a desejar em muitas instâncias a partir das materialidades linguísticas coletadas da proposta interventiva.

Quadro 5 - Oficina 2: “O preconceito e o racismo no Brasil”

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVOS	SISTEMATIZAÇÃO
O trabalho com as questões étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa proporciona a valorização da cultura afro-brasileira como componentes essenciais no nosso currículo. A leitura antirracista de fatos sociais incentiva os alunos a eliminar ideias preconcebidas e combater preconceitos aprendidos e replicados no ambiente escolar. É necessário esclarecer que não se trata de priorizar apenas um grupo racial em detrimento de outro, mas reequilibrar as narrativas, que é algo benéfico para todos.	1 - Refletir sobre a violência contra a população negra no Brasil e no mundo. 2 - Discutir e analisar as causas da violência contra os negros com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	A oficina começou com a leitura e a discussão de um <i>post</i> do <i>Instagram</i> que relatava sobre a violência policial contra os negros na Bahia. Em seguida, foi exibido um vídeo do senador da República Paulo Paim, narrando diversas situações em que sofreu racismo por ser negro, mesmo dentro de espaços de poder. Ainda no campo das apresentações midiáticas, foi exposto o documentário da BBC Brasil de nome “As histórias por trás do recorde de mortes pela polícia em plena pandemia”. Foi tocada a música do rapper Emicida “Boa esperança” antes das discussões das exposições. Na oportunidade, os alunos construíram um relato expondo os dados e as estatísticas da violência racial no Brasil e, nesse momento, alguns alunos relataram experiências pessoais e observacionais em que sofreram preconceito e violência racial.

Fonte: Autoras, 2022.

Figura 12 - Imagem do videoclipe “Boa Esperança”, de Emicida



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 13 - Imagem do senador Paulo Paim relatando preconceito racial



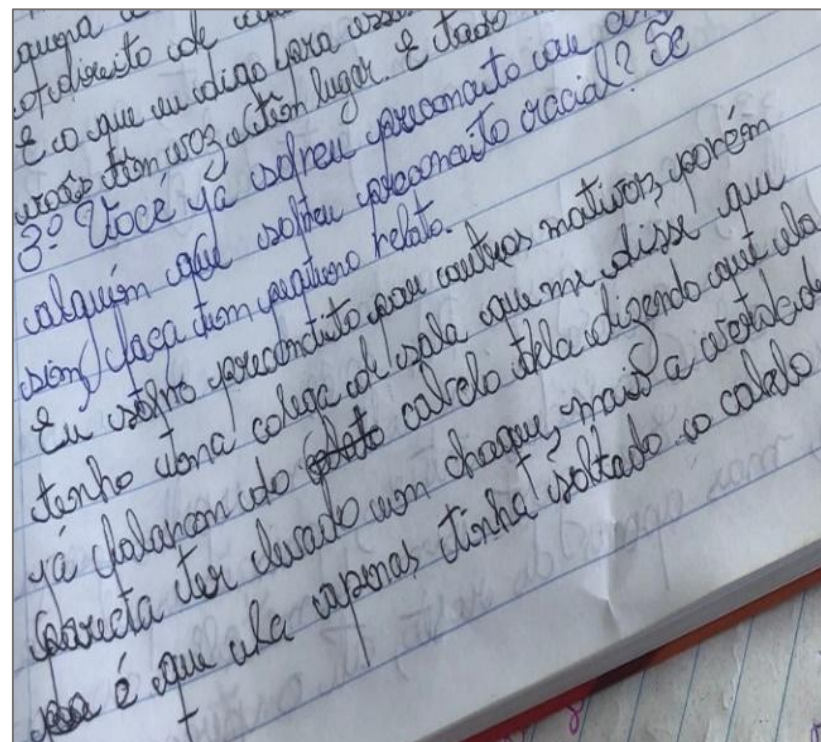
Fonte: Autoras, 2022.

Figura 14 - Imagem de vídeo policial

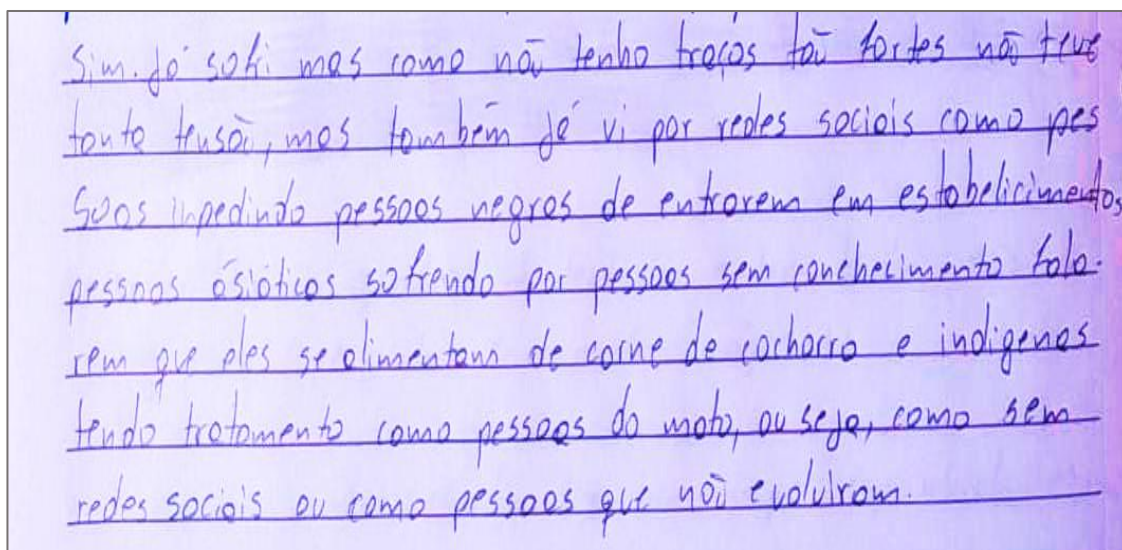


Fonte: Autoras, 2022.

Figura 15 - Produção escrita 1



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 16 - Produção escrita 2

Fonte: Autoras, 2022.

No Brasil há um claro reconhecimento do preconceito e do racismo existentes, entretanto, a maioria das pessoas não acredita que isso afete diretamente a vida daqueles que são prejudicados ao serem discriminados. Essa maioria acredita menos ainda nos impactos que isso ocasiona no desempenho escolar, nas expectativas de vida e em suas escolhas profissionais. Atualmente, as pessoas, de modo geral, se posicionam discursivamente contra o racismo, e ainda dizem ser contra o ato, porém tal posicionamento não é sinônimo da sua erradicação. Podemos ver que o racismo continua, seja na escola, seja na mídia, seja nas desigualdades sociais.

Numa sociedade democrática, as ideias preconceituosas estão em litígio com as ideias plurais da democracia. A maioria das pessoas não é abertamente racista, mas essas pessoas são passivas diante da marginalização vivida pelas minorias. Entendemos que o preconceito e o racismo atual existem por meio da aparência da democracia, pois ambos ferem diretamente o princípio básico da nossa Constituição, que é a igualdade de todas as pessoas. Segundo Munanga (2005), basta um olhar cauteloso sobre o povo brasileiro para perceber uma sociedade que faz de conta que o preconceito e o racismo não existem, mesmo sendo praticados diariamente, seja de forma velada ou de forma pública.

L2 também sente a presença de um racismo disfarçado, sobretudo quando falam do seu corpo.

Enunciado 22:

Sinto o preconceito através de piadinhas disfarçadas, seu nariz é diferente do meu, seu cabelo, esse tipo de coisa, que indiretamente é racismo. Uma vez postei um vídeo no *Instagram* e comentaram que meu cabelo era de bombril, no futebol também já fui apelidado de Pelé, até de picolé de asfalto, sempre são essas piadinhas, sabe, seriamente, diretamente ninguém diz (L2).

A imagem do negro é sempre desconsiderada, e qualquer possibilidade de relacionamento entre brancos e negros é vista com outros olhares, o que explica o racismo da sociedade. A dificuldade de enfrentar o racismo é nítida:

[...]as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. (GOMES, 2003, p. 176).

Enunciado 23:

Na pracinha onde vou passear à noite, já conheci um menino branco, um dia ele disse: ah ficar com uma menina negra, tudo bem, acho que não dá nada. Mas namorar não, eu teria que apresentar a minha família que é toda branquinha... Na minha frente podem até não dizer nada, mas quando não tiver, vão pensar: poderia ter arrumado alguém da cor dele. Nesse dia fiquei muito triste, porque era o menino que eu gostava na época, e eu sou negra (L8).

Notamos nesse enunciado a presença de um discurso já salientado por Gomes (2003), quando ela frisa: “A falta de aceitação de sua cor de pele acentua o processo de branquitude, ou seja, a tentativa de branquear sua cor. Esse processo é tão devastador que muitas famílias proíbem seus filhos de se unirem a pessoas negras, negando sua própria origem.” (Gomes, 2003, p. 176).

Com base nessa discursividade enunciada, notamos a prioridade que a fibra do cabelo e a cor da pele têm na construção da visão do povo brasileiro acerca do outro. Logo, acreditamos que uma das formas de combater esse tipo de pensamento é uma educação que possa refletir e contestar tais posicionamentos. Compreendemos que essa afirmação da aluna não é apenas no campo das palavras, dos acontecimentos, é uma prática constante na vida dos negros, devido ao racismo e ao preconceito que recaíram sobre os negros desde o processo de colonização.

Quando a educação étnico-racial chega à escola, acarreta, entre outros fatores, diversos momentos de reflexão e sensibilidade sobre o tema, é um momento de questionamentos, seja entre alunos brancos, seja entre alunos negros. Desse modo, observamos, a partir dos sentidos analisados através dos enunciados dos alunos, que a maioria já consegue sentir o racismo da sociedade e se colocar numa posição de crítico social, assim como consegue enxergar os males

que o racismo provoca na sociedade e na vida dos sujeitos, conforme podemos ver no diálogo a seguir:

Enunciado 24:

Depois da oficina de segunda sobre identidade, eu comecei a pensar entre os meus amigos, quantos amigos negros eu tenho? Quantos professores negros eu já tive, acho que nunca fui atendido por um médico negro, até nas novelas eu comecei a perceber que os negros são sempre os empregados da casa, nunca é o empresário de sucesso (L9).

Enunciado 25:

Eu fui pensar até no Sítio do pica pau amarelo, tia Anastácia só tinha como função servir os brancos da história, eu acho que sim, os livros e a televisão mostram que o negro só serve para isso. Quando não é a empregada, é o porteiro, o malandro, o traficante. Só vejo negro ter sucesso no futebol, mesmo assim não deixa de sofrer preconceito, Vinicius Junior foi chamado de macaco um tempo desses, mesmo sendo um jogador de sucesso já (L1).

Enunciado 26:

O preconceito e o racismo estão por todas as partes, eu tenho ancestralidade indígena, já sofri preconceito, não tanto, porque meus traços não são tão fortes, mas já vi muito nas redes sociais, pessoas impedindo que negros entrem em seus estabelecimentos, os asiáticos também sofrem preconceito, dizem que comem carne de cachorro, os indígenas são tratados como selvagens, pessoas do mato, com as redes sociais as pessoas não evoluíram (L6).

L9 e L1 notam o papel da imprensa na disseminação e na perpetuação do preconceito e do racismo na sociedade, mantendo a cultura do negro empregado, sempre numa posição serviçal diante dos seus patrões brancos. As discursividades advindas dos gestos de fala dos participantes do estudo demonstram a realidade da sociedade brasileira, que ainda coloca as pessoas negras longe dos espaços de poder e, em contrapartida, dentro dos espaços de estigmatização e vulnerabilidade. O fato de o racismo ser muitas vezes estrutural leva a perceber que a sociedade ainda avançou pouco no combate ao preconceito, uma vez que um dos aspectos centrais do racismo está no seu disfarce. L6 ainda lembra que qualquer pessoa que está fora do padrão estético eurocêntrico no Brasil sofre discriminação.

Nesse momento da intervenção, os sujeitos trazem na sua discursividade um fato muito importante: o discente revela que o preconceito se manifesta até sobre as roupas dos negros.

Enunciado 27: “Um negro de short e sandália é visto de uma maneira diferente que um branco vestido assim” (L4).

Enunciado 28: “Já ouvi algumas pessoas falarem negro de branco é macumbeiro, branco de branco é médico” (L6).

L4 tem uma percepção de que o negro só é bem tratado com uma roupa social, o tratamento dado ao negro é sempre diferente do tratamento dado ao branco. Esse racismo velado faz parte do racismo no Brasil, e o interdiscurso desse posicionamento recai sobre a forma como negros e brancos são tratados no Brasil ao longo do tempo. Esse tratamento se revela não apenas em palavras e atitudes explícitas, mas principalmente nos olhares, no tom de voz, nas abordagens policiais, nos atendimentos recebidos em diversos lugares.

L1 discursa que os negros não são tratados como iguais e são obrigados a conviver com essa realidade. Ele também diz:

Enunciado 29: “Um branco nunca vai saber o que passa um negro” (L1).

Ele também relata sobre outra forma de preconceito que existe na sociedade: o medo que os homens negros causam à noite nas ruas.

Enunciado 30:

Alguns amigos que também são negros tinham me dito, e recentemente eu senti que uma menina ficou com medo de mim na rua, era cedo da noite quando estava indo andar de bicicleta e percebi que ela mudou de calçada quando nos viu, é um racismo, né, é um preconceito que tem ali, medo que eu seja um ladrão, um estuprador, não sei, mas se eu fosse branco talvez o medo fosse menor (L1).

O preconceito é sentido de várias formas, alguns levam na sutileza, acham que é talvez até uma brincadeira, outros se sentem machucados com o fato de serem rotulados pela cor da sua pele. Ao final desse diálogo, deixamos claro que sim, isso é racismo, pois, de acordo com Munanga (2005, p. 186),

Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária.

Nessa seara, L7 discursa sobre a relação entre o racismo e a autoestima, principalmente nas crianças e nos adolescentes.

Enunciado 31:

Uma das coisas que o preconceito prejudica é a nossa imagem, quando as pessoas veem meu cabelo dizem: nossa, seu cabelo deve dar trabalho para pentear, e isso é uma forma de preconceito, desde criança que escuto, até já alisei somente para me encaixar no meio das pessoas que têm cabelo liso (L7).

Para L5, uma maneira eficaz de conscientização sobre os negros é a valorização da sua cor, e ela afirma que aprendeu a dar sentido à palavra “preto”, “negro” como algo positivo, não com associações pejorativas ou negativas. Além disso, ela denuncia como existem expressões que são racistas no nosso cotidiano.

Observamos que uma prática linguística que se baseia na análise discursiva permite ao professor de Língua Portuguesa e à sua prática docente atender às novas exigências do ensino da língua materna. Considerando as discursividades que permeiam os enunciados produzidos pelos alunos, ao longo da atividade interventiva, identificamos efeitos de sentido que estabelecem uma relação imediata com as novas práticas. Assim, acreditamos que todas as etapas desenvolvidas ao longo deste estudo serviram de reflexão e aprendizagem para uma aula de Língua Portuguesa que valorize a leitura social como um ponto de partida na nossa prática pedagógica.

Quadro 6 - Oficina 3: “A contribuição dos negros nas artes”

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVOS	SISTEMATIZAÇÃO
Em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em escolas públicas e privadas do país, esta oficina almeja partilhar com professores e alunos o pensamento e a arte de grandes poetisas negras da história do Brasil. Além disso, pretende-se trabalhar a leitura não somente com a literatura canônica de base eurocêntrica, que está perpetuada no seio escolar brasileiro.	1 - Compreender a importância da leitura e da valorização da literatura afro-brasileira. 2 - Conhecer a história da vida e da obra da poetisa Conceição Evaristo. 3 - Reconhecer a intertextualidade presente no eu-lírico feminino e negro.	A oficina começou com a apresentação do <i>post</i> de <i>Instagram</i> que enfatizava a vida e a obra da poetisa Conceição Evaristo; logo em seguida, projetamos slides que tratavam de um recorte da sua vida e obra. Fizemos a leitura individualmente, depois coletivamente do poema “Vozes-mulheres”. No momento da socialização, lemos o poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral, para relacionar com o primeiro poema lido. A leitura de poesia que, muitas vezes, oferece resistência pelos alunos, foi bem aceita pelos sujeitos pesquisados. Na oportunidade, foi feita também a leitura do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e a interpretação do conto foi feita de maneira coletiva com a ajuda de uma ficha de leitura.

Fonte: Autoras, 2022.

Figura 17 - Poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo

Vozes-Mulheres	com rimas de sangue
Conceição Evaristo	e fome.]
A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. Ecoou lamentos de uma infância perdida.	A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.
A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.	A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância O eco da vida-liberdade.
A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela	(In: Poemas de recordação e outros movimentos, 3.ed., p. 24-25)
A minha voz ainda ecoou versos perplexos	

Fonte: Autoras, 2022.

Figura 18 - Fragmentos do poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral

Não vou mais lavar os pratos- Cristiane Sobral (Fragmentos)	Considere que os tempos agora são outros...
Nem vou limpar a poeira dos móveis Sinto muito. Comecei a ler Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi Não levo mais o lixo para a lixeira Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos a estética dos traços, a ética A estética Agora que comecei a ler, quero entender O porquê, por quê? E o porquê Existem coisas Eu li, e li, e li Eu até sorri E deixei o feijão queimar... Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto	Ah, Esqueci de dizer. Não vou mais Resolvi ficar um tempo comigo Resolvi ler sobre o que se passa conosco Sendo assim, não lavo mais nada e olho a sujeira no fundo do copo Sempre chega o momento De sacudir, de investir, de traduzir Não lavo mais pratos Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo Em letras tamanho 18, espaço duplo Aboli Não lavo mais os pratos Quero travessas de prata, cozinhas de luxo E jóias de ouro Legítimas Está decretada a lei áurea.

Fonte: Autoras, 2022.

Nessa direção, e a partir das análises das discursividades enunciadas pelos alunos que surgiram ao longo da intervenção, discorreremos algumas considerações acerca da relação de identidade dos sujeitos e como eles enxergam o papel do negro na sociedade de hoje, sobretudo da mulher negra, qual o seu espaço e a sua representatividade. É nítido que grande parte das representações discursivas que norteiam os sentidos alcançados pelas análises é influenciada por discursos já ditos, produzidos em outro momento, acerca das relações étnico-raciais. Para Orlandi (2003, p. 39),

Um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de processo, discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto, nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Em um diálogo sobre a representação do negro na sociedade acontece a seguinte enunciação:

Enunciado 32: “Os jogadores de futebol são exemplos que os negros podem ter sucesso, o maior jogador da história foi um negro, o rei do futebol.” (L9).

Enunciado 33: “Poesia 13 é muito bom, ali nos sentimos representados nas nossas identidades também, quando vou olhar meu *Instagram*, sempre vou na página deles” (L1).

Historicamente, as mulheres foram postas em camadas inferiores ao sexo masculino, em consequência da cultura do machismo da sociedade. Desse modo, coube à figura feminina o papel de dona de casa, silenciada e vítima de estereótipos e preconceitos. Quando parte para a mulher negra, a situação é ainda mais difícil.

Segundo Munanga,

A mulher negra é com frequência apresentada de avental e lenço na cabeça; de outras vezes, aparece empunhando trouxas de roupa suja. Mas a mulher branca é apresentada com vestidos, saias e bolsas; enfim, roupas de passeio e de trabalho. Aos homens negros é reservado o lugar de trabalhador rural, lixeiro, operário da construção civil, etc. (Munanga, 2021, p. 70).

Nos posicionamentos discursivos, é notório que os sujeitos verbalizam sobre a realidade em que vivem. O modelo segundo o qual a mulher negra é retratada, sobretudo nas novelas, foi muito lembrado.

Enunciado 34: “A mulher negra aparece muito como a empregada da casa, a funcionária, assim são vistas como escravas” (L4).

O trabalho com a literatura negra na escola contribui para a nossa identidade nacional, além de trabalhar com o estereótipo do negro, que possui um estigma preconceituoso devido à herança histórica. Com base nessa discussão, abrem-se oportunidades que possibilitam repensar a História da África e dos afrodescendentes, que necessitam de novos significados dentro da História do Brasil. O que se nota no trato com a Literatura Brasileira é uma supervalorização do branco em detrimento do negro, uma vez que é muito comum vermos os personagens negros de forma subalterna.

Diante disso, o contato com a obra literária de autoras negras, como Conceição Evaristo, faz-se necessário tendo em vista a sua importância cultural, histórica e social. A sua produção literária marca a luta contra o sexismo e o racismo. Nessa perspectiva, o trabalho com a sua obra e de outras autoras negras faz parte da construção de um ensino plural e democrático.

Segundo Munanga (2012, p. 21), a mulher ainda é contemplada nos livros didáticos e na escola de forma inferior: “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência”. Essa herança histórica traz consequências culturais na formação discursiva dos estudantes pesquisados, como mostram os enunciados a seguir:

Enunciado 35: “Não estudamos poetisas negras até hoje, devido ao preconceito que existe” (L7).

Enunciado 36: “As mulheres negras sofrem mais que as brancas, pois sofrem duas vezes” (L8).

É inegável as consequências do preconceito racial e de gênero no Brasil, e das inúmeras consequências ocasionadas por isso. À escola e aos educadores cabe o papel de trabalhar no combate a posturas racistas e machistas com atividades e ações que amenizem esse problema social.

A partir dessas postulações, fica claro o quanto é necessário e urgente que se trabalhe em sala de aula questões étnico-raciais no contexto escolar. Somente assim o aluno terá acesso a uma educação antirracista que poderá colaborar de fato na desconstrução de estereótipos e preconceitos postulados e enraizados pela sociedade. Acerca disso, a Literatura torna-se uma grande aliada para a abordagem da temática negra, já que é uma arte que revela a identidade de um povo e, através do seu papel formativo, podemos construir uma sociedade mais plural e democrática.

Além disso, de acordo com Antônio Candido (1989, p. 122), a Literatura também possui uma função humanizadora: “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve

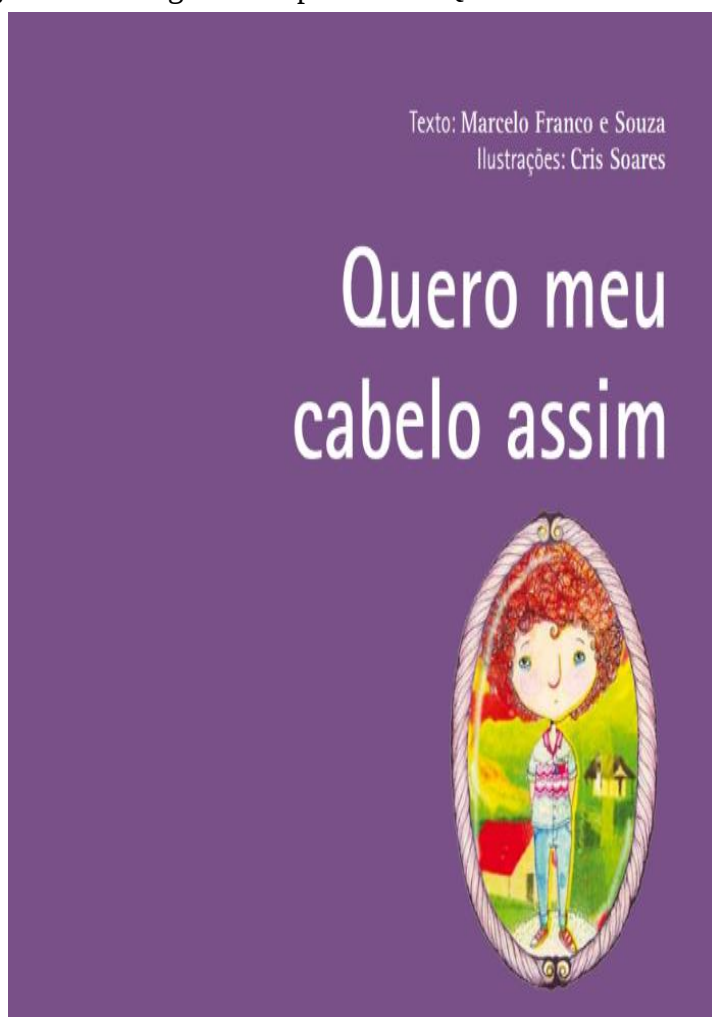
ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Quadro 7 - Oficina 4: “Quero meu cabelo assim”

PROBLEMATIZAÇÃO	OBJETIVOS	SISTEMATIZAÇÃO
Mesmo com a Lei 10.639, a temática étnico-racial ainda é trabalhada de forma discreta nas escolas. A falta de uma literatura em que o aluno negro se sinta representado ainda é alarmante, as crianças não se reconhecem nos livros que estão na biblioteca. Geralmente, existem poucas obras que narram a questão da cultura afro, aceitação da diversidade e tipos de cabelos.	1 - Realizar uma leitura antirracista da obra <i>Quero meu cabelo assim</i> . 2 - Proporcionar um momento de penteados e tranças aos alunos. 3 - Realçar a valorização da identidade dos alunos através dos seus cabelos.	A leitura da obra foi feita em casa, com antecedência, para que os alunos chegassem ao momento interventivo com as suas interpretações para o debate. Durante a oficina foi realizada uma amostra de penteados de cabelo dentro da cultura negra. Esse momento foi ministrado por uma aluna negra da escola que é também cabeleireira. A profissional realizou penteados e tranças em todos os alunos da turma.

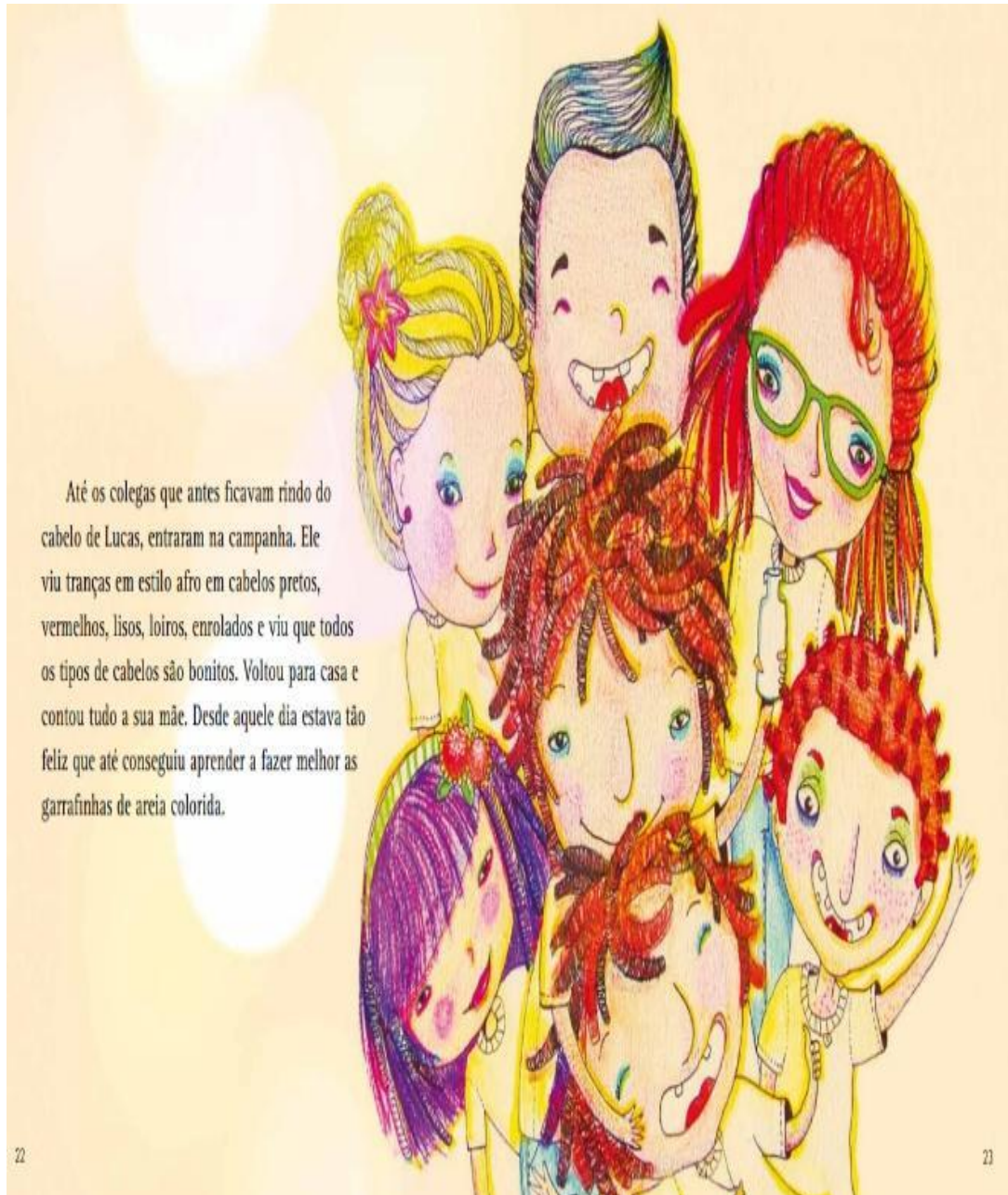
Fonte: Autoras, 2022.

Figura 19 - Imagem da capa do livro *Quero meu cabelo assim*



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 20 - Trecho do livro *Quero meu cabelo assim*



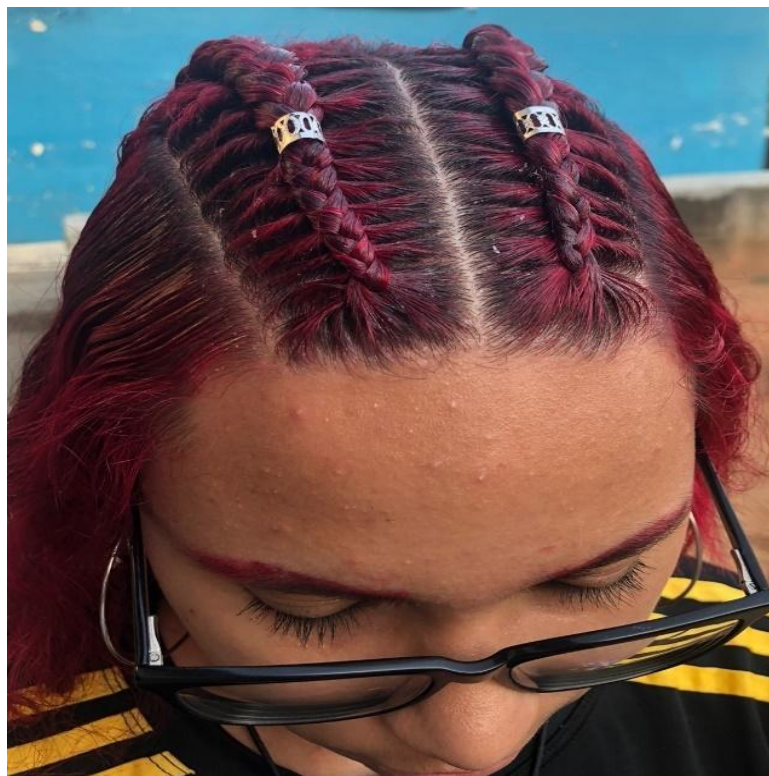
Fonte: Autoras, 2022.

Figura 21 - Oficina de trança (foto 1)



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 22 - Oficina de trança (foto 2)



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 23 - Oficina de trança (foto 3)



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 24 - Oficina de trança (foto 4)



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 25 - Oficina de trança (foto 5)



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 26 - Oficina de trança (foto 6)



Fonte: Autoras, 2022.

Esta oficina foi bastante elogiada pelos estudantes. Ao escutar uma cabeleireira ensinando como cuidar dos cabelos cacheados, uma aluna discursa:

Enunciado 37: “Estou até emocionada, esse momento é o encontro do meu cabelo consigo mesmo” (L8).

Essa desconstrução dos preconceitos velados existentes na sociedade no que se refere aos cabelos dos afrodescendentes através da Educação é citada por Munanga (2005), que frisa a necessidade de se trabalhar nas aulas de relações étnico-raciais a razão das diferenças dos diversos tipos de cabelos, o poder da diferença, o cuidado com o cabelo, o concurso de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula etc. Percebemos que o discurso dos estudiosos da área do Movimento Negro faz todo sentido quando aplicamos em sala de aula e analisamos as discursividades advindas dos alunos. Ao observar o comportamento discursivo dos alunos mediante o tema, são notórios tais comportamentos.

Enunciado 38: “Desde criança achava meu cabelo feio, meu apelido sempre foi cabelo de bombril, é importante saber que o cabelo crespo também é aceito e é bonito”. (L1)

Enunciado 39: “Gostei das dicas de cremes capilares para o meu tipo de cabelo, me sinto mais empoderada, com mais forças de assumir meu cabelo, minha pele, minha raça”. (L8)

É necessário sempre reforçar o papel transformador e de empoderamento que a escola é capaz de proporcionar para as crianças negras, no intuito de inseri-las em um ambiente de valorização dos cabelos crespos como uma forma de promover a conscientização da cultura étnico-racial. A reflexão sobre o cabelo crespo vai muito além da questão estética, pois representa um lugar cultural e ideológico, como sinaliza os postulados de Nilma Lino Gomes (2012, p. 2):

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos.

A transição capilar é uma importante fase na vida de uma mulher negra, o cabelo é como um objeto de lutas e resistências contra a lógica de padrão de beleza eurocêntrico, como salienta o discurso de Gomes (2017, p. 143):

A transição capilar tem papel preponderante nesse sentido, pois, como já afirmei outra vez, desengaveta o racismo, o expõe e traz à mostra a sua forma sutil de agir. O ritual da transição é um rito de passagem para uma nova autoimagem, construída a cada etapa do processo. A primeira etapa do ritual consiste para muitas em uma série de

questionamentos pessoais e internos provenientes de vivências que marcaram sua trajetória. Quase como uma tomada de consciência há uma ânsia para olhar-se como se é ou deveria ser. Antes de decidir se passará pela transição, muitas pesquisam nas redes e entram em contato com outras pessoas que passaram ou estão passando pelo processo. Algumas desistem ou tem recaídas - como eu tive, antes de encontrar apoio nos grupos de transição - o que revela o caráter de apoio mútuo, solidariedade e “irmandade” que emerge na rede social.

Entendemos que a valorização de cabelos crespos faz parte diretamente das estratégias escolares de políticas e posturas antirracistas, conforme postula Gomes (2017, p. 33): “Esses eventos e outras mobilizações e intervenções a favor do uso do cabelo crespo continuam emergindo. A reação contra um padrão hegemônico ganha força e concomitantemente ajuda a desfazer uma alienação presente em nossos corpos”.

De acordo com Gomes (2012) os primeiros ataques racistas são proferidos em direção ao cabelo crespo, o que é confirmado pelos discursos dos alunos:

Enunciado 40: “Quando postei um vídeo no Tiktok dançando, comentaram: ‘olha a neguinha de cabelo duro’”.

Segundo Gomes (2002),

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2002, p. 39).

O cabelo crespo tem uma conotação negativa advinda do racismo estrutural. Percebemos que o alisamento é um método praticamente “compulsório” que as pessoas de cabelo crespo usam em busca da aceitação alheia, pois o padrão de beleza europeu é tão severo que condiciona as mulheres negras aos alisamentos. Dentre as muitas maneiras que o racismo se apresenta, uma das mais fortes é a depreciação do cabelo crespo. Não é difícil encontrarmos discursos de diversas mulheres negras, em diferentes faixas etárias, que assim como os sujeitos desta pesquisa, narram a discriminação por conta do seu tipo de cabelo. Gomes (2002) disserta:

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom”

expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste (Gomes, 2002, p. 3).

Enunciado 41: “Não quero mais alisar meu cabelo, vou deixar assim porque é meu, é mais bonito”.

Ao assumir seus cabelos naturais, fica evidente que as mulheres negras estabelecem que a partir daquele ato não aceitarão mais discriminação racial no tocante ao seu cabelo, seu corpo, sua cultura e sua história.

Essa oficina cumpriu fielmente o objetivo de estabelecer afinidades e promover o diálogo entre os discentes, sobretudo as meninas, a partir da contestação aos padrões estéticos, além de contribuir para a autonomia estética e intelectual de todos os participantes. A construção deste trabalho com foco na construção discursiva não visou somente ressaltar a importância do estudo da educação étnico-racial, mas representou também a tentativa de lançar uma luz sobre as futuras gerações para que construam seu caminho com a mobilização educacional e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

A educação étnico-racial e os estudos discursivos me proporcionaram mais entusiasmo na minha prática docente. O que antes era apenas uma sala de aula normal com sujeitos abstratos, dentro dela tornou-se um local de histórias, discursos e identidades. Este trabalho se justifica pela necessidade da inserção da temática étnico-racial dentro de atividades de leitura na sala de aula, ou seja, traçar um percurso metodológico que contribua para a formação do professor de Língua Portuguesa e áreas afins na condução dessa pauta no seio escolar.

A importância de abordar a educação étnico-racial na escola é crucial, pois, muitas vezes, os docentes não sabem como desenvolver e abordar as discussões referentes à pauta no contexto escolar. É evidente que os cursos de licenciatura ainda deixam lacunas na formação do professor diante dessas questões étnico-raciais, assim como o livro didático também não oferece tal conteúdo de forma ampla. Diante disso, como já mencionado, todos os envolvidos no processo educacional precisam assumir uma postura combativa voltada ao respeito e à aceitação das diferenças, podendo usar do mecanismo da leitura antirracista e dos seus benefícios para o ensino, tendo em vista que a educação também tem por finalidade oferecer aos indivíduos uma formação integral, pautada em princípios e discursos democráticos.

Como frisa Orlandi (2005), é pelo discurso que o homem se constitui, postula e formula situações. Sendo assim, como professora, emergiu em mim a necessidade de analisar como os alunos se posicionam discursivamente ao serem colocados em contato com a educação étnico-racial. Para reflexão e análise, foram utilizadas as categorias de discurso e interdiscurso dos Estudos Discursivos.

Diante do exposto, é necessário que os alunos se percebam como sujeitos participantes dentro dos contextos nos quais estão inseridos, e que também se enxerguem como cidadãos na emancipação de uma cultura antirracista e comprometida com as causas sociais. Buscando contribuir para a formulação de propostas pedagógicas que auxiliem esses estudantes a (re)construírem suas discursividades e também em diálogo com as orientações acerca do trabalho final do mestrado, elaboramos uma cartilha que a priori será impressa para a biblioteca escolar e depois transformada em materialidade digital. O material foi baseado em rodas de

conversa e oficinas pedagógicas que almejam, sobretudo, o trabalho com a leitura antirracista dentro das salas de aula das escolas públicas do Brasil.

Acima de tudo, com esta pesquisa, alcançamos o que as expectativas iniciais nos apontavam: contribuir com a formação docente e a escola no sentido de possibilitar práticas de leitura antirracista, acionando temáticas e possibilidades metodológicas dentro da questão étnico-racial. Como a proposta foi a campo, ainda é possível vislumbrar que a cartilha pedagógica auxiliará o docente no que tange aos estudos étnico-raciais dentro das práticas leitoras e discursivas, tendo em vista que as orientações didáticas para a condução, os recursos e as atividades propostas foram idealizados pensando na realidade das escolas públicas do Brasil.

Julgamos também importante o fato de fazer com que alunos de diferentes raças/etnias conseguissem refletir sobre suas próprias identidades, inseridos neste mundo de culturas tão distintas que ora se aceitam, ora se atacam. Sendo assim, buscar estratégias de uma educação antirracista que trabalhe a pluralidade da sociedade brasileira deve fazer parte do papel do professor brasileiro que seja comprometido com a democracia social. Para tanto, faz-se necessário o trabalho com o protagonismo do povo negro, a identidade, as relações étnico-raciais e tantas outras questões que compõem a Cultura negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- AMADO, João. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: ASA Editores, 2001.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANDRADE, Marina; MARCONI, Eva Maria Lakatos. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002, p. 45-52.
- 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/SECAD, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003**. Proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana –Lei 10639/2003. MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei N. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 13 mar. 2022.
- BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research: a doing research/reading research mode of interrogation for teaching**. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- CAETANO, Altair Luciana; NASCIMENTO, Guimarães. As “Pedras No Caminho” Da Lei 10.639/03: Um panorama após oito anos de promulgação. **Revista eletrônica de ciências da educação**, Campo Largo, v. 10, n. 2, dez. 2011.
- CANDAU, Vera Maria. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.). Ed. Brasiliense, 1989.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. São Paulo: Estudos Avançados nº 49, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DIOGO, Rosália. E. G. **Mídia e racismo**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ESTEVÃO, Ady Canário de Souza. Inclusão social na escola: algumas reflexões acerca da iniciação à pesquisa sobre a formação de professores no curso de educação do campo. **Revista Includere**, 2017.

ESTEVÃO, Ady Canário de Souza. Questões étnico-raciais e resistência nos estudos discursivos inclusivos. **Revista Saridh** (Linguagem e Discurso). Natal, v. 4, n. 1, p.10-13, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/RevSaridh/article/view/29179/16086>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FAIRCLOUG, Norman. (2001). A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: As universidades. In C. M. Magalhães (Org.), Reflexões sobre a análise crítica do discurso (pp. 31-81). Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras UFMG.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial**: a era do indivíduo versátil. Penso Editora, Porto Alegre, 2018.

FILHO, Ivo Teixeira de Araújo: **Pluralidade cultural**: visibilidades e silenciamentos discursivos nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar da EJA. 2016. 90 f Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8914/2/arquivototal.pdf>. Acesso em 1º dez. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995. Porto Alegre: Publicação semestral da FAGED/UFRGS.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública (2021). **Anuário brasileiro de segurança Pública**: Ano 15. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-15> Acesso em: 18 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GOMES, Larisse Louise Pontes. “**Posso tocar no seu cabelo?**” Entre o “**liso**” e o “**crepo**”: Transição Capilar, uma (re)construção identitária? 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **A análise do discurso**: conceitos e aplicações. **Alfa**. São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JONES, F. P. Pesquisa qualitativa. In: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. S. **Métodos da pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Cleber Luiz de Sousa: **Diversidade cultural e relações étnico-raciais**: os gêneros discursivos e as ações afirmativas na escola. 2015. 152 f Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Assu, 2015. Disponível em:

https://www.uern.br/controledepaginas/proflettras-assu-dissertacoesdefendidas-2015/arquivos/4317dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_cleber.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: descolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e Identidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD. 2. ed. revisada, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Henrique Educado. **O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula**: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24907>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes ed. 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: PÊCHEUX, Michel (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de 98. GADET, F.; HAK, T. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 159-250, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1997.

RAMA, Angel. A cidade das letras. **Tradução de Emir Sader**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RUIZ, João Alves. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Ynaê Santos dos. **Racismo brasileiro**: uma formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**: superando o racismo na escola. 2. ed. revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 28, 2005.

SILVA, Itânia Flávia. **Linguagem e poder**: Práticas discursivas e a constituição de identidades linguísticas no contexto escolar. 2016. 113f Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8930?locale=pt_BR. Acesso em: 7 dez. 2022.

SILVA, Maria Hosana Ribeiro. **A constituição discursiva identitária de discentes da EJA face às (in)certezas de seu cotidiano**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. Campus de Mamanguape, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18444/1/Maria%20Hosana%20Ribeiro%20da%20Silva_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBRMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, Florentina. Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, p. 7-72, 2000.

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento declaro que fui informada de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral investigar a construção de sentidos da leitura antirracista nas relações étnico-raciais na formação dos estudantes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos ou desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois de decorrido o prazo de 5(cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: professora Dra. Ady Canário de Sousa Estevão (PROFLETRAS/UERN) adycanario@ufersa.edu.br e a mestrande Annielly de Brito (UERN) aniellybrito11@gmail.com.

Cajazeiras, _____de _____de 2022.

Nome da Instituição: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho

Responsável pela instituição: _____

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Discursividades das relações étnico-raciais e identidade: uma proposta de leitura antirracista no ensino fundamental coordenada pelo(a) **Profa. Dra. Ady Canário de Sousa Estevão** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: participação em oficinas que serão desenvolvidas atividades teóricas/práticas de leitura e escrita, e, cuja responsabilidade de aplicação é de Annielly de Brito, mestrande pelo PROFLETRAS, curso do Campus Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: a) Investigar a construção de sentidos da leitura antirracista nas relações étnico-raciais na formação dos estudantes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: a) Interpretar o discurso dos alunos acerca de uma educação antirracista; b) Propor atividades de intervenção que reflitam na concepção da linguagem como prática social no uso linguístico e pedagógico da educação das relações étnico-raciais na formação leitora. Aqui propomos um trabalho com oficinas educativas com o propósito de contribuir com a formação étnico-racial dos alunos, buscando validar o movimento de luta para a educação racial, que tem como finalidade a valorização da população negra, a sua cultura, assim também como a conquista e a defesa da sua cidadania.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de exposição dos textos produzidos pelo(a) participante e de imagens da realização das atividades, durante o percurso de desenvolvimento do projeto. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, em que não será preciso colocar o nome do aluno nas suas produções escritas; quanto às imagens/fotografias das atividades, serão mantidos o respeito e a ética ao participante, visto que não será divulgada imagem que exponha negativamente o(a) participante; garantia de que o participante se sinta à vontade para participar das atividades e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de Letras Vernáculas (DLV), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Annielly de Brito, no endereço Rua Cinco de Novembro, 70. CEP: 5930-000, Bom Jesus/PB.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito à indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Annielly de Brito.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “Discursividades das relações étnico-raciais e identidade: uma proposta de leitura antirracista no Ensino Fundamental”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/minha filho(a) será submetido(a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cajazeiras/PB_____/_____/_____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante/responsável

Annielly de Brito (Aluna-pesquisadora) - Aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n, bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau do Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560

Profa. Dra. Ady Canário de Sousa Estevão (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros no endereço BR 405, KM 3, s/n , bairro Arizona, CEP 59900-000 – Pau do Ferros – RN. Tel. (84) 3351-2560

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 – Mossoró/RN. Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE A - CADERNO PEDAGÓGICO (ENTREGUE À PARTE EM OUTRO DOCUMENTO)