

**UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS DE
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA E DISCURSIVA**

Katiuscia Lucas Severino (FFP-UERJ)
orientacaolp.prof.katiuscia@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo trazer uma análise dos processos de ensino–aprendizagem de língua materna na construção discursiva dos alunos da educação básica no Nível Fundamental, sobretudo da escola pública. A dissertação visa, fundamentalmente, a abordar a investigação de o porquê de os processos de letramento não surtirem efeito nesse *corpus* estudado, eivando como problematização a inaplicabilidade de gêneros textuais que constituam a identidade das comunidades de fala que passam pelo processo de ensino. Numa perspectiva racial e social preponderantes, este objeto de estudo pretende associar as aulas de língua portuguesa ao combate ao racismo estrutural em que a sociedade brasileira está imersa, fazendo com que os alunos, que são segregados pela nulidade de sua linguagem, possam se entender com produtores discursos válidos e construtores de sua própria identidade.

Palavras-chave:

Racismo. Relações étnico-raciais. Construção Identitária e discursiva.

1. *Inquietações e investigações sobre o processo linguístico-discursivo nas aulas de língua portuguesa*

A abordagem a qual será feita aqui é fruto de um ensaio que parte de uma profunda inquietação sobre o processo de ensino da língua portuguesa na educação básica, principalmente, no enfoque da escola pública. A observação e a crítica constantes das dinâmicas em que se dão esse mesmo processo criaram questionamentos sobre a própria prática docente realizada, que mesmo sob um novo paradigma de ensino⁶⁹ (ou sua tentativa) continuava a estabelecer exclusões, insucessos ou reproduções de ações que já se pensava terem sido superadas.

Considerando a língua em seu fundamental papel social, é de fato – e urgente – perceber os motivos que levam determinados grupos sociais a não se sentirem capazes, habilitados, confiantes e reconhecedores de si como produtores de comunicação discursiva, seja em suas realizações

⁶⁹ Esse paradigma se refere às reconstruções de ensino até sua consolidação no que se configurou como ensino de língua a partir dos gêneros textuais e as habilidades e competências descritas nos PCN'S de língua portuguesa (1998), que configura objeto de uso hoje.

orais ou escritas, tendo nesta a maior carga de autodepreciação.

Os estudos acerca da promoção de uma prática de ensino de língua que atenda aos usos reais vêm sendo desenhados por meio de diversos movimentos de pesquisas linguísticas. O fato é que se depreendeu e difundiu-se nesses últimos anos a necessidade de entender o ensino como uma prática não mais descritiva-prescritiva, incorporando à educação linguística diversas reorientações dos métodos já tão desgastados (BEZERRA, 2010, p. 39-40).

Remetendo-se a uma educação tradicional, baseada na prescrição da língua, era muito comum a ação mecânica e nada dialógica de categorizar e conceituar elementos da língua de forma isolada, separando as relações morfológicas, sintáticas e semânticas, por exemplo. Todos esses movimentos objetivavam o uso exemplar da língua⁷⁰, a fim de fazer com que houvesse uma modelagem do uso para um formato ideal (SANTOS, 2007, p. 13).

Com a constatação que havia um abismo entre uso e padrão normativo (na forma convencional clássica), atentando-se para os processos históricos de evolução natural de uma língua (que é viva e está em constante formulação para atender seu tempo), as práticas de letramento, entendidas como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2010, p. 21) era uma proposta mais que palpável ao ensino, uma forma de sair das ações isoladas e desconexas do ensino vigente.

Nesse sentido, a incorporação desse paradigma de ensino por meio do letramento propunha que os professores se libertassem de raízes profundase entranhadas⁷¹, inclusive, pautadas em teorias de sua própria formação acadêmica. Desse modo:

⁷⁰ O termo uso exemplar foi (e ainda é) muito difundido para categorizar a linguagem de prestígio estabelecida como padrão normativo. Entende-se que nessa busca por uma linguagem que nivela os grupos sociais, diversos mecanismos de poder são usados na transfiguração e modelagem das realizações discursivas dos produtores da língua.

⁷¹ O que se entende da metáfora “raízes profundas” e o fato de elas serem entranhadas é a perspectiva historicamente construída de um ensino de língua pautado na normatização transfigurada à aquisição de uma realização artificial de linguagem que desconsidera o processo e seus participantes. Mais à frente, será proposta a forma como as relações de poder na formação da sociedade criaram esse enraizamento e a relutância em conceber a proporção da mudança nas práticas.

Não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os mercedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam os usos e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual todos, à moda como de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas. E isto que nós fazemos será objeto central de nossa investigação neste momento. Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas. Estas, as formas, estarão sendo analisadas a serviço daqueles, os usos, e não o contrário. (MARCUSCHI, 2010. p. 16)

Já que as práticas tomavam novos rumos⁷² – o de conceber as interações sociais e a forma como elas se dariam no processo discursivo era também necessário estabelecer de que forma esse ensino seria abordado para ocorrência de atividades que eivassem as manifestações linguísticas reais e não mais puramente abstratas (SCHNEUWLY, 1997 *apud* SANTOS, 2007, p. 15). Para KOCH (201, p. 15), é a concepção de língua como lugar de interação em que os sujeitos ativos produzem e reproduzem suas interações discursivas a partir de suas construções sociais, históricas e ideológicas.

Assim, os textos – enquanto gêneros discursivos (textuais) – são elencados como o instrumento de verdadeira realização linguística e o meio em que se desenvolve a competência sociocomunicativa dos seus produtores, uma vez que as realizações diárias de interação comunicativa não se dão de forma desconectadas e fragmentadas, portanto:

Swchneuwly e Dolzhipotetizam que é através dos gêneros – vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem- que essas práticas se encaram nas atividades de aprendizagem, justamente em virtude de seu caráter intermediário e integrador. Por isso, eles são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma ferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY; DOLZ *apud* KOCH, 2011, p. 56)

⁷² Compreende-se “novos rumos” pela ideia pautada nas interações sociais dos processos de letramento com teorias que se iniciam no fim da década de 70 e toda a década de 80, tendo seu constante desenvolvimento até a formulação de propostas na década de 90. E que são, ainda, a base teórica e das discussões atuais acerca do ensino de língua, que vêm sendo expandidas e reformuladas criticamente (SANTOS, 2007, cap.1 p. 17-9) Contudo, há hoje a observância de que é preciso a expansão destas teorias sob uma nova perspectiva paradigmática histórica das relações de poder da sociedade e à observância se, realmente, a proposta como foi apresentada, realmente se deu de fato e por que ela não obteve o sucesso esperado depois de tantos anos. (Grifo meu)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) – ao referenciar o uso dos gêneros textuais como instrumento de ocorrência do ensino da língua – formaram, portanto, um importante documento orientador das práticas. Para além de tópicos metodológicos, por meio dele, é possível entender os motivos que fazem com que os professores busquem modificar seus métodos, compondo-se um suporte analítico-reflexivo conjuntamente.

Contudo, o instrumento não é um fim em si mesmo e, apesar de os PCN's trazerem questões como identidade, contexto histórico-social e ideológico, realizações comunicativas e seus espaços de ocorrência, dicotomia clássica a ser superada entre linguagem de prestígio e estigmatizada, fuga dos processos normatizadores, entre tantas outras análises, muitas de suas indicações podem levar o professor a recair na mesma prática engessada por meio de dois movimentos: o da tradição (raízes profundas e entranhadas) e o da generalização do espaço escolar e dos produtores de discursos ali presentes.

Pensando na tradição, os gêneros já vinham - e continuam - sendo usados como instrumentos de reprodução de modelos elencados como tipicamente escolares (DOLZ e SHNEUWLY 1995 *apud* SANTOS, 2007-p. 15), ou seja, havendo uma valoração do que pode (deve) entrar nos estudos da língua, continuando a servir como base para um movimento, prioritariamente, descritivo-prescritivo. Quando se trata de produção, o que se observa é a cópia fiel do gênero bem como sua transfiguração para o padrão normativo, seja a qual esfera ele pertença. Assim, pensar no ensino pelo gênero requer mais que nunca entender que:

Não se trata de modelos de bons textos, como modelos a serem imitados, nem textos previamente elaborados ou desnaturalizados para serem trabalhados na escola. Antes, pressupõe que, para constituir habilidades de uso um determinado gênero textual, o aluno deve ser posto em contato com um repertório textual do gênero e que lhe sirva de referência. (SANTOS, 2007, cap.1 p. 24)

No movimento de generalização do espaço escolar, é imprescindível entender que não se pode excluir a própria sala de aula como um grande gênero discursivo, a priori, onde seus sujeitos numa interação constante traçam estratégias para ocorrência e construção daquele texto. E, sendo o gênero discursivo (textual) de natureza “relativamente estável enunciativamente” (BAKTHIN [1953], 1992 *apud* KOCH, 2011), a sala de aula terá seus requisitos fixos, mas também conterà os seus sujeitos historicamente construídos por concepções culturais e ideologias que os

cercam.

Nesse sentido, podemos falar em pluralidade e ações interculturais que perpassam a formação desse gênero, para o abandono de concepções universais tão consolidadas em sua construção, fazendo com que a interculturalidade desse espaço faça “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52).

Para além dos gêneros clássicos⁷³ abordados nas aulas, é preciso entender que, apesar de a escola ser um espaço de conhecimentos novos e de expansão das dinâmicas de interação por meio da linguagem, ela não pode anular a própria produção de conhecimento que é intrínseca àquele mesmo espaço. Não se pode mais desprezar a formação histórica, cultural, ideológica do próprio espaço escolar personificado nas relações de seus produtores. A escola, ainda que seja um instrumento vivo de aprendizagem, tende a anular seu contexto de produção e as formas de linguagem ali presentes em nome da boa e velha tradição.

Com isso, o que se quer afirmar é a necessidade de se fazer uma reflexão sobre os motivos de tantos movimentos e produções intensas para a mudança do ensino de língua não terem surtido o efeito desejado ao longo desses últimos anos, sobretudo, no que esse refere a alunos de escolas públicas⁷⁴ de periferias e subúrbios ou ainda de alunos que pertençam a classes sociais inferiores que coabitam os espaços de maior prestígio.

Há de se presumir, e é o que será proposto aqui, a existência de outros mecanismos de influência que vão além da estratégia universal de ensino aplicada a todos os alunos, como um método homogeneizador das produções discursivas. O que se desenvolverá neste ensaio é um olhar

⁷³ Entendem-se por gêneros clássicos os costumeiramente aplicados nas aulas que envolvem sequência típicas tipológicas narrativas, dissertativas e argumentativas como prioridade (SCHNEUWLY, 1997 *apud* SANTOS, 2007, p. 15). Compreende-se conjuntamente que são os grupos textuais que carregam maior noção de prestígio pelos seus ambientes de circulação elitizadas e elegidos como uma escrita que deve ser assimilada. (grifo meu)

⁷⁴ O PNAD contínua 2016 aborda que 9,9 por cento da população analfabeta é negra (IBGE, 2016). O censo 2018 indica que 75% da Educação de jovens e adultos no nível fundamental e 63% do nível médio é também negra. Este último dado aponta que a defasagem idade-série para os negros é imensamente maior que para brancos. O que remete a um outro dado: o da evasão escolar (INEP, 2018).

aguçado da relação entre o ensino de língua e os que estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem na forma como eles interagem e se observam dentro dessa relação.

Com isso, o ensino repousará na identidade de seus produtores, respeitando suas essências, seus meios de produção, sua concepção de linguagem bem como analisando as formas de negação de espaços discursivos legítimos, as formas de preconceito e estigmatização de suas práticas linguísticas. E, por fim, como essas relações do ensino de língua universal reproduzem o *status quo* paradigmático das relações de poder por meio da linguagem.

A proposta aqui residirá nas relações raciais, prioritariamente, e como se desmembram na estruturação social. O principal objetivo é transformar essa inquietude sobre o ensino de língua a partir da investigação de como se dá esse mesmo processo, pesquisando como fazer com que as concepções linguísticas sejam aplicadas sem continuar a promover a invisibilidade de diversas comunidades de produção discursiva e a não inserção delas na sociedade por meio de um abismo linguístico que desconsidera a história de produção de seu próprio território e de seu povo.

2. Por uma educação antirracista

“A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.” (MUNANGA, 2005, p. 18)

O mito da democracia racial que percorre o território brasileiro é um dos grandes paradigmas a ser esmiuçados quando se pensa em fazer educação formal. Colocando a escola como o primeiro grande espaço so-

ciabilizador do indivíduo, em que este vai ao (de) encontro do diferente e do seu próximo - seja em convicções, ideias, costumes, valores - é preciso, mais que nunca, entender o tamanho da importância das relações estabelecidas neste espaço e como elas se dão.

Observando este lugar de conflitos iniciais, em que se desmembrarão outros conflitos e suas mediações, onde haverá mútua interação e aprendizado, percebe-se, diante de todas essas relações, a escola como um grande campo da diversidade, mas que se apresenta também como o maior ambiente de propagação de políticas racistas implementadas ao longo de séculos desde o fim da escravidão. “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” (NASCIMENTO, 1978 *apud* SANTOS, 2002, p. 23).

Com fim do processo escravocrata no Brasil, diversas teorias foram pensadas para continuar reproduzindo as relações que sintetizavam o povo negro numa visão submissa e inferior aos brancos. Num primeiro movimento houve a tentativa de apagar as marcas profundas da escravidão e a presença do negro no país, propondo uma ação de embranquecimento da população (JACCOUD, 2008, p. 50).

Essa ação vinha pautada fortemente por teorias sociológicas e científicas, inclusive abordadas em grandes obras literárias, ainda estudadas como clássicos nos currículos escolares, seja na formação acadêmica dos professores ou na educação básica. Tomemos como explicitação da ação Souza (2005), a qual menciona que:

A famosa coleção de Monteiro Lobato, tão valorizada pelos educadores e, sem dúvida, por mérito. Mas não podemos deixar de observar, nesses textos, uma intensa carga racista e discriminatória explícita e direta. (SOUZA, 2005)

A teoria do embranquecimento é gradativamente substituída pela ideia de que como o território brasileiro era composto da tríade índio-português- africano, nela não havia separação racial, mas a propagação do ideário de que todos eram vistos da mesma forma pela sociedade. Usa-se a formação histórica da identidade territorial, totalmente desprezada no processo colonial, para instaurar o que vigora até os dias atuais: o mito da democracia racial. Assim,

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade Brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no

cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros inda são discriminados e vivem numa situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46)

Instaurado o abismo racial nas relações da sociedade brasileira, que insistia (e ainda persiste) em negá-lo, os coletivos negros de resistência começam a surgir, iniciando um processo de luta pelos direitos essenciais da população negra. Na década de 80, consolida-se o Movimento Negro e, a partir de suas pautas de resistência, dão-se muitos passos, inclusive para educação, que marginalizava – e ainda permanece marginalizando – a população negra enquanto processo formal nas escolas⁷⁵, seja na sua entrada, seja na sua permanência (JACCOUD, 2008, p. 59).

O que se percebe do sistema educacional é que, apesar de ser visto como forma de ascender socialmente dentro dessa sociedade estratificada, para os negros brasileiros, ela se torna mais um mecanismo de reprodução das práticas colonialistas que não deixaram de ser exercidas mesmo depois do processo de descolonização, pois “a educação formal não era só eurocentrista e de ostentação ao Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros” (SANTOS, 2005, p. 22).

Dentro desse cenário de superação do mito da democracia racial e de tornar a escola um espaço legítimo de combate e não de reprodução de racismo, a Lei 10.639 (2003) que torna obrigatória o ensino de história e da cultura afro-brasileira bem como as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) instauram medidas de legalidade fundamentais para inverter uma educação que despreza as raízes culturais de composição de seu território e exclui os seus habitantes pelo menosprezo e apagamento da história que carregam.

Pautas como resgate da identidade, reconhecimento da história de resistência por meio da linguagem e suas influências na composição linguística do português brasileiro, das relações reformuladas neste territó-

⁷⁵ Nesse primeiro momento eiva-se as dificuldades de inserção e permanência na educação básica, vislumbrando que os processos de discriminação racial são tão latentes e estruturais que, para esse período, seria praticamente fantasioso mencionar a questão educacional no nível da superior. Neste sentido, a luta contínua e incansável dos movimentos trará mais à frente as cotas como forma de viabilizar a entrada da população negra nas universidades.

rio, das narrativas e heranças da oralidade, reconhecimento da diversidade dos povos, superação do racismo por meio das práticas afirmativas de inserção do povo negro em espaços negados, e tantos outros movimentos de afirmação cultural, histórica e identitária compõem o documento legal (DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004).

Práticas que vêm sendo propostas de implementação há aproximadamente 15 anos, produzindo resultados importantes, mas que precisam ser expandidos urgentemente dentro do ideário escolar, superando a ideia da discussão e abordagem desses temas para meros fins de datas comemorativas, conforme a própria lei propõe.

Os movimentos que se inclinarem a realizar dentro do espaço escolar uma educação antirracista devem partir da ideia de que o racismo no Brasil é estrutural. Portanto, irá se verificar formas de sua perpetuação desde às que são invisíveis aos olhos de muitos da sociedade, por meio de práticas simbólicas de colonialidade, até as formas mais evidentes da negação da ação racista (aquelas enraizadas, vistas como brincadeiras ou “coisas” comuns do cotidiano), todas com naturalização nas relações de poder existentes do branco sobre o negro.

Pensando nessa relação de subordinação das heranças coloniais, eiva-se o conceito de (de) colonialidade trazido pelo grupo latino “Modernidade e Colonialidade”⁷⁶. Os países que sofreram com a colonização carregam em si essa noção de amarras fundamentadas pelo colonialismo que, mesmo após o fim da colonização, mantém-se atrelados pelos laços de “subalternidade” e exploração estabelecidos nas relações de poder pelo domínio do ser e do saber. Sendo assim, a colônia se finda, mas o que permanece no território são as mesmas reproduções eurocentradas e seus pensamentos acerca da formação da sociedade. Segundo o grupo:

⁷⁶ Grupo formado para viabilizar a pesquisa sobre os processos de subalternização das sociedades pós-coloniais. “O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar entre outros. Cabe ressaltar que esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 17).

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também reproduz o lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizar destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno da sua cultura, estimulando a forte aspiração europeia por parte dos sujeitos subalternizados. (QUIJANO, 2005 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.19)

Pautadas na análise desses conceitos e da relação histórica racista da sociedade brasileira, pode-se perceber como as formas de racismo se manifestam intensamente nos diversos espaços, e como é urgente transfigurar o ambiente escolar de perpetuação da divisão racial para uma educação antirracista que, se de fato implementada, proporcione não só a valorização do povo negro e sua recolocação nos espaços de produção sociais bem como faça a sociedade branca brasileira desconstruir esse “fetichismo” eurocêntrico, como afirma o Grupo Latino, estabelecendo, portanto, uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (...) Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005, p. 149)

E a instituição de um movimento por uma educação que se pense antirracista parte da reflexão à constatação, da constatação à reflexão novamente, para então à observação das práticas e suas reformulações. Isso porque “Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (GOMES, 2005, p. 149).

O que se quer dizer é que há um imediatismo em repousar-se sobre as relações dadas naqueles espaços, reconhecendo-os como promotores de segregação racial por meio de seus instrumentos simbólicos: sejam

aparatos consolidados no processo de ensino, como teorias e os próprios livros didáticos, a saber. Sejam nas interações entre os sujeitos e suas concepções historicamente formadas, principalmente dos educadores – que compõem uma menção hierárquica no processo de ensino.

Aludindo ao papel fundamental do professor nessa implementação de uma educação antirracista, Gomes (2005) observa que “ao tratar da temática racial, alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas”. E desse modo propõem a reflexão: “Que tipo de profissionais temos sido?”

E é para cumprir esses caminhos nada simples que este ensaio levanta questões profundas do processo formativo da sociedade brasileira, pensando na escola como um espaço legítimo de combate ao racismo estrutural, já que é o ambiente em que se dão relações fundamentais de aprendizado para convivência social.

Observando o conceito trazido pelo grupo latino e interseccionando-o com outro: a interculturalidade crítica abordada por Catherine Walsh, também integrante do grupo; pode-se estabelecer relações fundamentais para a construção da superação dessa colonialidade do ser que alimenta e fundamenta as práticas racistas. É sob esse prisma decolonial que os caminhos traçados nesta proposta repousam suas reflexões.

3. *Um olhar na prática*

As inquietantes reflexões sobre os caminhos que vinham sendo moldados acerca de como os alunos se deparavam, reagem com as aulas de língua Portuguesa e se desenvolviam nelas vão sendo clarificadas ao ponto que a investigação promove a necessidade de se considerar que as práticas docentes não podem deixar escapar um olhar mais amplo, crítico e sensível a questões histórica e socialmente construídas: um olhar étnico-racial.

Nesse sentido, falar de prática é retomar conceitos que precisam superar a mera reprodução de modelos, considerando todos os envolvidos como sujeito de suas aprendizagens. Para tal, retomaremos Freire (2002) que elucida:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2002, p. 12)

A crítica maior sobre a transferência de um conhecimento repousa na ideia de que, ao encararmos um ensino que deve depositar conhecimentos num sujeito, despreza-se toda história de vida, toda a sua formação cultural, seus valores e seu papel ativo na sociedade. Foi o que o Freire (1994) tratou como Educação Bancária⁷⁷, e vale aqui a servir de ponto de partida para se tecer um paralelo com a reflexão do que os professores vêm se propondo a desenvolver em suas aulas de língua portuguesa.

A partir do levantamento problematizador desses dois conceitos sobre a prática – todos são sujeitos do processo ensino-aprendizagem e os sujeitos não estão vazios, ao contrário estão imersos e transbordantes de conhecimentos – questiona-se: como se dará esse ensino, uma vez que aqueles que supostamente foram ali para ensinar, estão agora numa posição de também aprendizes?

E para o propósito deste ensaio, de que modo não excluir as vivências, a identidade racial e social do aluno, o processo de aquisição da escolarização; e que estratégias, reformulações e análises sobre a prática podem ser feitas para implementar uma educação antirracista, a única forma de diminuir os abismos que segregam a maior parte da população brasileira⁷⁸ hoje e, conseqüentemente, a mesma que está nas escolas públicas de ensino, à margem do processo escolar formal?

Longe de trazer um manual com práticas, o que se vêm se desenhando nessas linhas são propostas iminentes dos objetivos de se ensinar uma língua em suas múltiplas formas de realização (e o que vai se ensinar de fato) e de como esse processo se revelará, de modo que os envolvidos no processo não sintam desprezados, porque não veem representatividade, não sentem produtores de discurso, tampouco estão inseridos no sistema intelectual e simbólico de uso da linguagem. Assim, vemos que:

Pessoas não são livres para falar e escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente contro-

⁷⁷ De acordo com FREIRE (1994), a educação bancária é aquela que deposita, transfere e transmite conhecimentos, servindo para propagar a opressão e a cultura do silêncio.

⁷⁸ Segundo o censo do IBGE 2016, a população brasileira, diferentemente de 2010, está autodeclarada como maioria negra, tendo pardos e pretos totalizando 54,9 por cento dos habitantes do Brasil.

ladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou a empresa interessada na supressão da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever. (DIJK, 2008, p. 18)

O que DIJK (2008) aponta em seus estudos de análise crítica do discurso são as formas como as relações de poder (abuso) se dão na sociedade por meio da linguagem, principalmente na perspectiva racista sob enfoque na mídia e suas formas de controle das mentes. Valendo-se das análises dos seus estudos, como os professores, numa aula de língua, poderiam tratar as notícias veiculadas acerca da figura da população negra, elucidando essa estratégia de abuso de poder por meio da linguagem?

Aponta-se a direção de que o uso é campo ideológico e histórico, logo é preciso que se valha dele para além de uma simples categorização de nomenclaturas, desprezando a real função de sua existência. Desse modo,

Uma coisa é estudar formalmente, por exemplo, os pronomes, as estruturas argumentativas ou movimentos de interação conversacional e outra coisa é fazê-lo com igual rigor como parte de um programa de pesquisa mais complexos que mostram como tais estruturas podem contribuir para reprodução do racismo ou sexismo na sociedade. (DIJK, 2008, p. 16)

E para a expansão dessa reflexão, que textos podem percorrer as aulas para que se haja uma desconstrução dos perfis socioidentitários de cunho racistas formados desde o processo de colonização? Bem como, é fundamental pensar na abordagem em que, optando pelos clássicos os quais tragam essas mesmas cargas pejorativas do período da escravidão e do pós-libertação para atender os processos de apagamento da comunidade negra, como abordá-los?

Para mensurar o tamanho e a profundidade desse ensaio que fala de exclusão, invisibilidade e perpetuação da segregação racial por meio da linguagem, toma-se a forma como vem operando ao longo de todos esses anos de história racista o ensino e o uso da língua. Há vários termos que carregam significados pejorativos e humilhantes amplamente trabalhados em textos, sejam eles clássicos ou atuais, bem como no vocabulário escolar corrente entre os profissionais, sobretudo professores em atividade de aula. Souza (2005) aponta que:

Não podemos desconsiderar que esta polaridade relacional (do branco com o bem e/ou o bom, e do negro com o mal e/ou ruim) tende a reforçar as representações sociais pejorativas e estigmatizantes no que tange aos conceitos e concepções relativos aos negros e negras, na linguagem popular, nas expressões da grande imprensa e até nas falas de educadores e e-

ducadoras. Imagine-se uma sala de aula com crianças ou adolescentes que estão fazendo um trabalho de classe e deparam-se com este tipo de conceituação em um dicionário, livro ou texto. Como reagirão essas crianças? O que acontecerá com a autoidentificação de cada uma delas? É indispensável que diante de tais realidades o professor intervenha com vistas a desmistificar essas concepções errôneas. (SOUZA, 2005, p. 107)

Ainda repousando sobre a identidade dos alunos e seu reconhecimento dentro das literaturas abordadas, uma análise fundamental no ensino de língua é avaliar como se dá a dinâmica da produção discursiva contida nelas e quanto elas carregam de branquitude⁷⁹. Para auxiliar a reflexão, menciona-se, novamente, DIJK (2008) quando propõem os questionamentos: “quem tem acesso à (produção da) notícia ou aos programas e quem controla tal acesso? Os realases de quem estão sendo lidos e usados? Quem está sendo entrevistado e citado?”. Perguntas que expandidas, respondem muito sobre o domínio de produção dos discursos.

No mesmo contínuo investigativo, deve-se observar as (poucas) obras trazidas em que haja personagens negros, no sentido de sensibilizar-se para como é que são vistos (em seus papéis sociais) e como são tratados (na questão física e psicológica) essas personagens; e incomodar-se com a negação da entrada na escola das obras que se originam de autores negros. Para além do conteúdo, repousar criticamente na escolha e na abordagem deste material em suas consequências, compreendendo que:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (SILVA, 2005, p. 24)

Já que se mencionou a produção literária e a forma como ela pode anular ou resgatar a identidade do aluno, no livro “Na Minha Pele” do escritor e ator Lázaro Ramos, há uma narrativa singela, plural e totalmente voltada aos aspectos de descoberta identitária do ser negro no Brasil. O

⁷⁹ Explicando o conceito de branquitude, reporta-se à Petronilha (2007) que ao mencionar Piza (2000) e Tatum (2003) diz que: “realizados em contextos diferentes, são esclarecedores quando mostram que pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca atenção para sua identidade racial, uma vez que viver como branco é a norma aceita pela sociedade”. Portanto, ao falar em branquitude se refere a essa hierarquização do branco com seus valores sobre as demais etnias.

livro que se estrutura como autobiografia (mas negada estilisticamente pelo próprio autor) tece uma rede de relações afetivas e de luta na busca desse encontro com seu lugar social. Segundo o próprio autor:

É uma narrativacapitaneada por mim, mas que conta com a contribuição de uma série de personagens(...) São pessoas de diferentes idades, profissões, gênero e religiões(...) Não sou um acadêmico ou um pensador com trabalhos voltados para esta temática, e nunca pretendi expor aqui um estudo, mesmo que informal, sobre as questões raciais no Brasil(...) a linha que costura esse livro é a minha formação de identidade e consciência sobre esse tema. Mas que, no fundo, é só um artifício para falar de todos nós. (RAMOS, 2017, p. 8)

A abordagem discursiva feita na obra trata de questões latentes a serem discutidas na sociedade, abrangendo um gênero textual muito comum nas salas de aula de língua portuguesa, pondo-se, inclusive numa abordagem formal da língua. Em um contínuo de exemplo de textos que podem ocorrer no ensino, a obra “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus trará também, agora numa linguagem muito menos afetiva e mais sofrida, a mesma relação de busca por identidade e autorreconhecimento dentro da sociedade.

A obra conhecida como “O diário de uma favelada”, vai revelar essa busca escritora (de um grupo segregado por questões raciais) pelo reconhecimento através das palavras, que inclusive mostra a tentativa de aproximação com o padrão formal da época, mas que marca bem sua identidade linguística (muito estigmatizada) e em que nenhum momento rumo para uma obra cujo valor pode ser desmerecido. O que só reforça o que se diz em relação à busca da legitimidade identitário-discursiva.

A alusão a estas duas obras⁸⁰ vai ao encontro com essa proposta no sentido de perceber a importância do aprisionamento do ensino da língua a uma visão estigmatizada das práticas discursivas dos grupos considerados minoritários, seja pela linguagem empregada – o que se revela prioritariamente no livro De Carolina de Jesus – seja no conteúdo e na autoria – o que se apresenta em ambas as literaturas.

Não se pode, também, cair na mesmice da prática (super) corretiva

⁸⁰ A escolha das duas obras, apesar de pertencerem a modelos textuais criticados por apresentarem o padrão clássico tipológico narrativo, tratam de obras que são invisíveis nas aulas de ensino de língua, principalmente a de Carolina de Jesus, por questões já mencionadas. Trazer essas duas obras como exemplo, focaliza a ideia de que é preciso inserir temáticas que falem das questões raciais e dos seus abismos. Como também instaura uma quebra na hegemonia da branquitude autoral das aulas de língua.

va em que se trabalham as obras consideradas foras de padrão⁸¹ como alvo para remodelagem, conserto e adequação seja da linguagem, seja do tema. É preciso observar que “em seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades e propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados” (BETH MARCUSHI, 2007, p. 60).

Para muito além dessas duas obras, há uma infinidade de suportes textuais e possibilidades teórico-metodológicas para aplicação de um ensino de língua nas relações étnico-raciais, que será posto na prática, observando alguns critérios já colocados, mas, sobretudo, que eive a multiplicidade de gêneros, não só em variedade textual, mas também no aspecto intercultural crítico de seu conteúdo e sua produção, assim:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28)

É refletir numa visão decolonial, pois se o conhecimento linguístico hoje “Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007 *apud* CANDAU; OLIVEIRA 2010, p. 19), criandotodo um sistema em que se sobrepõem valoresculturais, biológicos e étnicos de um grupo sobre outro, como fazer uma educação que não exclua, não apague, que não mantenha relações racistas e desiguais? É por esse prisma que os professores devem pensar as práticas.

4. Considerações finais

O artigo levantou questões pertinentes à prática de aulas do ensino de língua portuguesa que levassem em consideração não só as análises

⁸¹ Ao colocar-se padrão, retoma a ideia das obras tidas como clássicas e privilegiadas no estudo, como já explicadas anteriormente.

consolidadas sobre o conhecimento da linguagem, mas também um meio mais justo e igualitário para uma educação linguística que respeite os produtores de discurso e seus espaços de produção.

Ao mencionar questões como identidade, construção histórico-cultural, legitimidade, abuso de poder pelo uso da linguagem, colonialidade do conhecimento, a proposta toma um corpo ousado, pois tratará de relações sociais muito fundamentadas na sociedade brasileira, que saem dos ambientes de conforto e de reprodução de um discurso sobre o ensino já estabelecido.

Longe de supor que é um entendimento plenamente consensual. O movimento é, antes de tudo, doloroso, pois reconhecer que a sociedade se fez sobre bases racistas e que a escola serve de manutenção para sua reprodução, a aceção não é, e nem se pretende que seja, simples. Contudo, é humanamente impossível supor que esse desconforto em reconhecer os erros que vêm sendo cometidos possa ser maior que nulidade de todo um povo. Logo, o movimento de reflexão e ação não passa de uma obrigatoriedade urgente das práticas escolares de ensino.

Dessa forma, espera-se que este ensaio seja mais uma contribuição para o despertar de estudos sobre o tema, de outros caminhos, não necessariamente novos, mas em outras bases de priorização. Para além da afirmação de estratégias já defendidas no ensino de língua portuguesa ao longo desses anos, amplamente esmiuçados pelos autores citados, a proposta repousa em avaliar os métodos, os suportes, os gêneros textuais – seus conteúdos, seus temas, suas referências e autorias – para que atendam a uma educação voltada às relações étnico-raciais no ensino da língua.

É preciso mais que nunca, inquietar-se, investigar, expandir o olhar para além das barreiras já fincadas de um ensino que privilegia e atende a um determinado grupo hegemônico. Pensando na educação pública de periferia e subúrbios, fechar os olhos é continuar a reproduzir uma educação linguística que despreza seus produtores, e não expandi-lo ao macro é contribuir para a manutenção do racismo por meio do conhecimento linguístico em todas as esferas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Editora, 2010.

BRASIL. Presidência da república. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Ensino e obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho nacional de educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNDA)*. Brasília, 2016.

BRASIL. INEP. *Censo escolar da educação básica*. Brasília, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos*, 1998.

BRASIL. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal.1.Ed*, 2005. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/

CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 | n. 37 | p. 45-5. Artigo disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05

_____; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. v. 26 | n. 1 | p. 15-40.

DIJK, Van Teun. *Poder e Disurso*. São Paulo: Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____ . *Pedagogia do Oprimido*, 1994.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 após a abolição. Brasília, IPEA, 2008. Disponível em <https://portal.mec.gov.br>

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São

Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSHI. Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero; Santos. Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: CAVALCANTE, Mendonça; SANTOS. B.C Marianne, Márcia e Carmi Ferraz. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSHI. Luís Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MUNANGA. Kabele. *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves. In: *Revista Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n.3| p. 489-506, 2006.

RAMOS. Lázaro. *Na minha pele*. São Paulo: objetiva, 2018.