



LETRAMENTOS RACIAIS COMO PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE E ATO RESPONSÁVEL E RESPONSIVO: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Telma Sueli Farias Ferreira – proftelmasff@servidor.uepb.edu.br
Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Campina Grande, Paraíba, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4626-3303>

Samuel Sérgio Freitas Facundo – contatosamuelfacundo@gmail.com
Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Uniasselvi, Fortaleza, Ceará; <https://orcid.org/0009-0000-7169-6664>

RESUMO: No escopo da luta antirracista, faz-se impreterível considerarmos a importância do fazer docente frente às atitudes racistas que permeiam o âmbito educacional, e que serve de semente para se contrapor a atos discriminatórios e racistas. Assim, considerando a urgência de contribuirmos para reformular nossa sociedade estruturalmente racista, este artigo objetiva discutir sobre a importância da mediação do professor como posicionamento responsivo ativo ao que determina a Lei 10.639/03, tendo como base a apresentação de uma proposta de introdução de sequência didática. Realizamos uma revisão de literatura sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico e nos ancoramos na Teoria Dialógica do Discurso, por possibilitar uma compreensão articulada das relações sociais constitutivas nas interações discursivas. Trata-se de um texto de pesquisa bibliográfica concluída, cuja abordagem epistemológica fundamenta-se em: Schucman (2015) sobre Letramento Racial; Ladson-Billings (1998) e Ferreira (2014; 2015) acerca do Letramento Racial Crítico; Vigotski (2008) e Bakhtin (2011) quanto ao processo de mediação e ao dialogismo respectivamente e Dolz, *et al.* (2004) no que diz respeito às orientações sobre a elaboração da proposição de sequência didática. Com os resultados desta pesquisa, sugere-se a possibilidade de uma ação docente capaz de apontar caminhos para a desconstrução e a desaprendizagem do ser racista, tendo como fundamento a relevância da mediação docente e da atitude responsiva ativa do aluno e do próprio professor.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Racialidade; Mediação; Atitude Responsiva.

1 IDEIAS INICIAIS

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo (Santos, 2001, p. 102).

Desde a promulgação da Lei 10.639/03 até os dias atuais, conforme apontam pesquisas, a realidade da prática na sala de aula não alterou muito no sentido de que sobre o tema racialidade não há espaço para uma discussão aprofundada. O que comumente ocorre são atividades comemorativas, como, por exemplo, o dia da Abolição da Escravatura (13 de maio) ou o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Estudos sobre o referido assunto apresentam a necessidade urgente de o professor, seja qual

for o componente que ministre, possibilitar atividades que possam contribuir de forma efetiva para a formação da consciência crítica do aluno frente às questões raciais que permeiam nossa vida no contexto sócio-histórico e político.

Considerando a importância da mediação docente no processo de aprendizagem e que, no contexto das relações dialógicas, os sujeitos se posicionam ora como locutor, ora como interlocutor, viabilizando diferentes formas de realizar a responsividade bakhtiniana, apontamos para o seguinte objetivo: apresentar uma revisão de literatura sobre Letramento Racial e Letramento Racial Crítico como possibilidade de indicar a importância da mediação do professor como posicionamento responsivo ativo ao que determina a Lei 10.639/03, através da proposição de uma sequência didática.

Além desta introdução, este texto encontra-se estruturado nas sessões sobre: letramento racial e letramento racial crítico, mediação vigotskiana, conceito de responsividade do Círculo de Bakhtin, análise da sugestão de sequência didática e, por fim, algumas breves considerações reflexivas.

2 LETRAMENTO RACIAL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No escopo dos documentos oficiais, em 09 de janeiro de 2003 foi decretada a Lei Federal 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino básico, tendo como conteúdos a serem trabalhados, em qualquer disciplina, tanto 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”, como também o resgate da “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, p. 1). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) objetivam oportunizar uma educação consciencial e pluriétnica que possa contribuir para que os sujeitos circulem no âmbito socio-multicultural com discursos e posturas antirracista. Para além desses dois documentos, em termos de políticas educacionais, Ferreira (2014) inclui tanto o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que proíbe a veiculação de qualquer elemento racista, discriminatório e preconceituoso nas obras que serão usadas nas escolas, como também os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), cujas atividades se voltam para ensino, pesquisa e extensão no viés das questões étnico-raciais.

De acordo com o exposto, observa-se que os documentos oficiais apontam para a necessidade mais que urgente da desconstrução do racismo estrutural, visto ser essa ideologia maléfica, conforme aponta Almeida (2019), a base da sociedade brasileira que, de forma (in)consciente, é responsável pela perpetuação de ações racistas e discriminatórias em nosso país. Diante dessa realidade, diferentes pesquisas têm sido desenvolvidas, objetivando conscientizar os sujeitos sobre a nocividade do racismo

estrutural. Para Cavalleiro (2001, p. 150), a educação antirracista “visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados” em relação à pessoa negra. No contexto nacional, podemos apontar para duas possibilidades de letramento que têm contribuído na luta contra o racismo, a saber: o Letramento Racial (LR) e o Letramento Racial Crítico (LRC).

O LR apresentado por Schucman (2015), cujas bases provêm dos estudos raciais da socióloga Francis W. Twine, compreende o discurso e o ato racista como originários de um processo de educação e não como algo inato, daí a importância de criar estratégias para reeducar o racista, objetivando a emancipação de consciência desse sujeito. Em seu estudo, a psicóloga apresenta os 5 (cinco) princípios do LR, quais sejam: (i) o reconhecimento da branquitude; (ii) a atualidade do problema racial; (iii) a aprendizagem das identidades raciais; (iv) a importância da aquisição de um léxico racial e (v) a importância da interpretação dos códigos e práticas raciais. Embora a pesquisa inicial de Schucman (2015) tenha como base as relações familiares interracialis, o LR extrapola o espaço doméstico e, no âmbito educacional, conforme aponta Lemos (2022), o professor branco tem a possibilidade de abrir espaços que problematizem o racismo contra o aluno negro.

O LRC, originário das pesquisas da professora Aparecida de Jesus Ferreira, também é uma forma de deseducar o sujeito racista. Seu fundamento teórico, que tem como ponto de partida a Teoria Racial Crítica (TRC) estadunidense, foi adaptado pelos professores Gloria Ladson-Billings e William F. Tate para o escopo educacional dos Estados Unidos e segue a reconfiguração dos 5 (cinco) princípios da TRC, a saber: (i) intercentricidade de raça e racismo que mantém uma intersecção com gênero, classe e sexualidade; (ii) desafio a uma ideologia dominante que tem o sujeito branco como superior ao negro; (iii) compromisso com a justiça social, cuja meta é defender os direitos das pessoas discriminadas pela raça e pela cor; (iv) perspectiva interdisciplinar que amplia o campo de estudo sobre racialidade para outras disciplinas das ciências humanas e (v) noção de centralidade do conhecimento experiencial (Ferreira. 2014). Esse último princípio discorre sobre a importância de dar espaço de fala às vozes negras por meio do que se denomina de contranarrativas (Ferreira, 2015). Tais narrativas são autobiografias que desvelam experiências de sujeitos negros no viés de uma contramão do discurso hegemônico que prevalece e se perpetua, objetivando sempre o apagamento da vida social, cultural e histórica da mulher e do homem negro. Nesse sentido, a referida prática permite a valorização do discurso de pessoas negras a partir do seu conhecimento experiencial (Ladson-Billings, 1998).

Para o LRC, a discussão sobre a temática da branquitude também é ponto de grande relevância, pois ao abarcar não só o negro, mas também o sujeito branco, mobiliza a tentativa de trazer para o campo da discussão étnico-racial aquele que é prioritariamente responsável pela constituição e permanência do racismo em nossa sociedade. Conforme aponta Cavalleiro (2001, p. 141), no âmbito da educação, faz-se importante “perceber o professor como forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de

racismo”, daí a necessidade urgente de engajar tanto o professor negro como o professor branco nas referidas discussões.

Segundo nossa breve exposição de ideias sobre o LR e o LRC, de forma geral, observa-se uma preocupação e uma sugestão de ações acerca do processo de deseducação racista como ponto de convergência entre esses dois tipos de letramento como elementos distintos, porém não excludentes, ao contrário: complementares, salvo o conjunto de princípios de cada letramento. Nessa perspectiva, podemos apontar para os sujeitos precursores e para a fundamentação teórica o seguinte: enquanto que na constituição do LR, temos duas mulheres, uma negra e uma branca e, no escopo epistemológico, ideias da Sociologia e da Psicologia, no LRC, há três educadores negros que se apoiam na teoria do campo do direito. À vista disso, como já sinalizado, independentemente dos princípios traçados por tais letramentos, a ideia basilar é que ambas perspectivas de estudos propiciem experiências teóricas e práticas que consigam contribuir, de forma efetiva, para a desconstrução do pensamento e das práticas racistas no nosso país.

Diante do exposto, conclui-se que, na tentativa de contribuir para a erradicação do preconceito e a discriminação racial, o LR e o LRC são estratégias úteis para tal fim, e que, se implementados no âmbito escolar, podem servir tanto para a mediação no processo de aprendizagem de ações antirracistas, quanto para a construção de atitudes responsáveis e responsivas ativas diante do que determina a Lei 10.639/03. A partir dessas duas possibilidades, o próximo tópico versa brevemente sobre a mediação vigotskiana e a responsividade bakhtiniana.

3 A MEDIAÇÃO VIGOTSKIANA NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Vigotski (2008) direciona seus estudos para a compreensão das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, isto é, para investigar acerca dos mecanismos psicológicos complexos, tais como a memória, a linguagem e o discurso interior, e, nessa perspectiva, a mediação é um elemento basilar para o desenvolvimento de tal estudo e que é definida como sendo “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 1999, p. 26). A relevância da mediação tem como fundamento o entendimento de que as relações entre sujeito e meio/mundo podem ocorrer de forma direta e/ou indireta, entretanto, durante o desenvolvimento do ser humano, a presença de um elemento mediador da relação é muito mais constante. Conforme apontam Souza e Camargo (2020, p. 55), “a aprendizagem não é a apropriação direta de conhecimentos de fora para dentro, mas resultado da interação entre o indivíduo e as atividades socialmente mediadas”.

Por conseguinte, a mediação é realizada de duas formas: através de instrumento ou de signo. É por meio do trabalho, ação transformadora da natureza pelo homem, que as pessoas não só criam, mas

também fazem uso de instrumento, que, conforme (Oliveira, 1999, p. 28), é “um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo”. Já o signo é identificado como instrumento psicológico, e, diferentemente do instrumento (material), serve para mediar as ações psicológicas, e não as ações concretas. A organização dos signos em estruturas complexas deriva do desenvolvimento de sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema fundamental para o ser humano. Assim sendo, no contexto das relações sociais, o processo de internalização e de uso deste sistema simbólico, nesse caso a linguagem, é primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No dizer de Souza e Camargo (2020, p. 56), “a mente humana é mediada por artefatos simbólicos socialmente construídos, incluindo, principalmente, a linguagem”.

A representação do nosso mundo real ocorre através de signos constitutivos da linguagem humana e esse sistema simbólico é compartilhado pelos membros do grupo social, cujo objetivo é viabilizar a interação interindividual, que por sua vez “fornece matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (Oliveira, 1999, p. 38). Na compreensão vigotskiana, para que ocorra esse desenvolvimento, faz-se necessária a aprendizagem que se estabelece por meio da interação verbal. No âmbito educacional, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizado são professor e aluno, sendo este último aquele que se desenvolve e adquire conhecimento, valores e habilidades. Nesta relação, fazem-se presentes as palavras, os conceitos e gêneros do discurso como instrumentos psicológicos (Serafim e Xavier, 2021, p. 25) e livros, computador, datashow, entre outros objetos, como instrumentos materiais. A partir dessa lógica, observa-se não só uma relação intrínseca entre o desenvolvimento do sujeito e o contexto sócio-histórico ao qual pertence, mas também a importância do outro na aprendizagem desse sujeito, visto que este processo ocorre dentro de um grupo social e é mediado por interações discursivas entre dois ou mais indivíduos. A partir dessa ideia, Vigotski (2007) formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Enquanto o nível de desenvolvimento real é definido como a capacidade de uma pessoa efetuar atividades individualmente, ou seja, sem a interferência do outro, o nível de desenvolvimento potencial aponta para a capacidade que o indivíduo tem de realizar determinada tarefa por meio da mediação de alguém mais experiente que, no caso da instituição educacional é o professor. Assim, é a diferença entre esses dois níveis que determina a ZDP e que, como já posto no parágrafo anterior, tem a mediação, estabelecida a partir da interação social, como fator fundamental nesse processo. Oliveira (1999, p. 60) define a referida zona como sendo o “caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”. A concepção de ZDP não se aplica ao caso em que as funções psicológicas, para realizar determinada atividade, já estejam desenvolvidas ou se o horizonte de desenvolvimento de tais funções ainda se encontra muito distante para se efetivar. Assim, essa concepção

de desenvolvimento serve para o sujeito que “já desencadeou o processo de desenvolvimento” da habilidade alvo (Oliveria, 1999, p. 61).

A partir das concepções de mediação e de ZDP, retomamos a ideia de que LR e LRC servem como estratégias contributivas para uma educação antirracista no contexto escolar mediadas pelas relações dialógicas. Importante, faz-se lembrar, que a interação entre professor e alunos acerca da temática étnico-racial na escola configura-se na perspectiva do diálogo freireano, visto que “o diálogo é o elemento humanizador e transformador da realidade [...] isto porque a significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro” (Serafim e Xavier, 2021, p. 28).

Acerca desse crescimento, podemos acrescentar uma relação intrínseca com o ato responsável bakhtiniano que remete ao fazer ético e moral diante da realidade preconceituosa e discriminatória da vida concreta individual do sujeito negro racializado, ponto a ser discutido no próximo tópico.

4 O ATO RESPONSÁVEL E RESPONSIVO SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir do que determina a Lei 10639/03, e tendo como base a proposta bakhtiniana da interação dialógica, que não concebe um sujeito abstrato, mas sim concreto e cujos atos interferem no âmbito sociocultural ao qual pertence, confere-se a importância da responsabilização dos nossos atos, ou seja, dos diferentes fazeres que ocorrem ao longo da nossa existência através da relação para e com o outro (Paula, 2024). Segundo Brait (2008, p. 18-19), a concepção de ato para o Círculo faz intersecção com as ideias de Aristóteles, Platão, Husserl e Marx no que diz respeito respectivamente: à potência transformadora que possibilita o vir-a-ser; ao ir além da abstração para atingir a concretude real das coisas; ao caráter material e historicamente situado de qualquer ato humano e à noção de que a ideologia¹ determina a linguagem e esta, por sua vez, forma a consciência, ou seja, a atividade mental. Assim, na concepção bakhtiniana, o ato remete à participação ativa e concreta do sujeito no contexto da realidade sócio-histórica situada por meio da linguagem. Tal participação caracteriza-se tanto pela responsabilidade, visto que o ato demanda um comprometimento autoral na realização, como pela responsividade, uma vez que o indivíduo necessita responder ao outro no contexto da interação dialógica, conforme explicita Brait (2008, p. 20): “[...] um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente”. Ademais, Miotello (2018) esclarece que o referido ato responsável, além de ser singular, mesmo estando revestido de uma palavra, ação, gesto, evento, é irrepetível, visto ser realizado por um ser-evento único em um específico cronotopo. Dessa lógica, depreende-se a ideia de que a linguagem passa a ser compreendida como um ato singular do dizer e também do fazer do eu e do outro.

¹ “Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais” (Faraco, 2009, p. 46). Para melhor internalização da definição, mudar o termo “superestruturais”, de viés marxista, por “áreas da criatividade intelectual humana”.

No contexto da interação dialógica, tomando como base a noção de que toda compreensão enunciativa é naturalmente prenhe de resposta, visto ser ela “uma fase inicial preparatória da resposta” (Bakhtin, 2011, p. 272), a ativa posição responsiva dos interlocutores pode caracterizar-se pelo concordar, discordar, questionar, duvidar, executar, agir dentre outras formas possíveis de se responder ao que foi enunciado. Ademais, a responsividade ativa pode ser ou não imediata, isto é, pode apresentar-se logo após o enunciado pronunciado, ou “pode permanecer [...] como compreensão responsiva silenciosa” que é identificada como “uma compreensão responsiva de efeito retardado”, visto que em algum momento, a posteriori, o enunciado expresso será respondido através de outros enunciados ou ações (Bakhtin, *op. cit.*). Assim, é nessa cadeia discursiva de responsabilidade e de responsividade, em que o “eu” se constitui a partir do “outro”, que a dialogicidade nas relações sociais prevê a possibilidade de transformação dos sujeitos envolvidos.

A partir dessa ideia do Círculo, aproximamos a concepção de interação verbal do escopo educacional. Considerando a intrínseca relação entre o saber do professor e sua prática docente, e por isso ser imprescindível que haja uma formação deste profissional que ultrapasse a perspectiva do ensino de língua materna ou estrangeira a partir do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista², correntes filosóficas contrárias às noções do que defende a teoria dialógica da linguagem, Zozzoli (2012) indica que:

[...] ver a língua/linguagem na perspectiva dialógica [...] implica mudança de posicionamento em relação não apenas ao trabalho efetuado e à disciplina em jogo, mas em relação a concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem. Mais ainda: isso significa necessidade de uma formação que não seja inculcação de ideias e de modelos, mas que proporcione, já nesse nível, respostas ativas na compreensão e na produção dentro do próprio processo de formação docente (Zozzoli, 2012, p. 263).

Esse entendimento condiz com a diferenciação entre adaptação ao mundo e inserção no mundo proposta por Freire (1997), uma vez que o primeiro movimento remete a um ajuste do ser humano no contexto sócio-histórico ao qual encontra-se inserido, enquanto que a inserção faz referência ao ato de intervenção nesse referido contexto e que, portanto, se contrapõe à ideologia da fatalidade que contribui para a acomodação, a passividade, a neutralidade, a indiferença e a convivência com problemas sociais cruciais que necessitam de mudança, como é caso do preconceito e da discriminação racial. Posto isso, recuperamos a importância da escola na “desaprendizagem” do racismo, tendo o professor como mediador desse processo. Ademais, fundamentando-se na ideia de que “O ato responsável” e

² Nesse ponto, é importante ancorar que, nessa sessão, “Bakhtin e o Círculo objetivaram apresentar uma concepção de linguagem que não apenas estivesse desvinculada da compreensão da língua como representação individual de pensamento (visão subjetivo-idealista), assim como da língua como sistema abstraído das práticas sociais de uso (visão objetivista-abstrata)” (Pereira e Rodrigues, 2010, p. 149).

participativo resulta de um pensamento não-indiferente [...]” (Sobral, 2008, p. 21, grifos do autor), faz-se urgente que o educador passe a considerar como fulcral sua responsabilidade quanto à ação responsiva ativa imediata frente à causa da luta do negro. Por conseguinte, tanto a mediação como a atitude responsável e responsiva do professor, seja ele negro ou branco, podem ser viabilizadas a partir da aplicação do LR ou LRC por meio de uma prática docente que tenha como instrumento norteador materiais didáticos, sejam livro ou sequências didáticas. A partir dessa ideia, nosso último tópico de discussão apresenta uma breve proposição de material didático, por meio de uma introdução de sequência didática, como sugestão de um trabalho em prol de uma educação antirracista.

5 PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LETRAMENTO RACIAL (CRÍTICO): A MEDIAÇÃO E A ATITUDE RESPONSIVA ATIVA EM FOCO

Sobre a aplicação de atividades que possam contribuir para uma prática docente no viés de um dos dois tipos de letramentos apresentados neste trabalho e que possam viabilizar a mediação docente e a ação responsiva ativa do professor e do aluno, podemos apontar para a produção e aplicação de Sequência Didática (doravante SD), baseada no que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que apontam para quatro pontos específicos que fundamentam a criação de um projeto de ensino de línguas, quais sejam: (i) identificação de um problema da turma, na busca de uma possível solução; (ii) especificação de uma temática, que tem como base o problema identificado; (iii) a proposição de um gênero discursivo, que atenda à demanda do que foi identificado como problema e, por fim, mas não menos importante, (iv) o estudo da língua, seja materna ou não, para possibilitar a produção do gênero proposto.

Com base nessa orientação, no quadro a seguir, apresentamos a introdução de uma proposta de SD para que sirva como ponto de reflexão à prática docente antirracista e para que posamos identificar o traço de mediação do professor e as possibilidades de atitude responsiva ativa dos sujeitos envolvidos no projeto. Antes, porém, faz-se necessário informar que a nossa proposta de SD partiu de uma turma fictícia cuja problemática gira em torno do uso de vocábulos racistas para os colegas negros da turma.

Quadro 1 – Proposta de Introdução de Sequência Didática

Sequência Didática: Vocábulos que afetam aos alunos negro e branco³
<p>1. Turma: 9º ano do Ensino Fundamental II</p> <p>2. Duração: dois meses</p> <p>3. Problema: uso de palavras e expressões racistas em sala de aula pelo aluno branco para com o colega negro.</p> <p>4. Tema: Vocábulos e Expressões Racistas</p> <p>4. Gênero Discursivo/Suporte: contranarrativa/vídeo</p> <p>5. Objetivos:</p> <p>5.1. Sobre o tema: propiciar discussões no entorno das questões étnico-raciais vinculadas ao uso de expressões e vocábulos racistas, buscando conscientizar os alunos acerca dos malefícios dessa prática;</p> <p>5.2. Sobre o gênero: guiar na produção de um vídeo curto composto de duas partes: a primeira com uma breve narrativa de um aluno negro desvelando sua experiência e seus sentimentos frente à escuta de alguma palavra/expressão racistas contra sua pessoa e a segunda parte com um posicionamento antirracista de um aluno branco sobre os malefícios do uso do termo racista desferido contra o colega negro;</p> <p>5.3. Sobre a língua: possibilitar o estudo da língua (materna ou estrangeira) para que o aluno consiga produzir o gênero discursivo proposto.</p> <p>6. Conteúdos</p> <p>6.1. Gramática: tempos verbais (presente, passado, futuro), orações condicionais, operadores argumentativos, semântica (sentidos mobilizados nos atos enunciativos);</p> <p>6.2. Léxico: sobre racismo, antirracismo, sentimentos.</p> <p>7. Metodologia: abordagem sociointeracionista, focando o ensino da língua (gramática e vocábulo) de forma contextualizada e indutiva.</p> <p>8. Avaliação:</p> <p>8.1. Formativa: a partir das atividades diárias que serão aplicadas, realizadas e corrigidas coletivamente;</p> <p>8.2. Somativa: a produção do gênero discursivo dos alunos.</p> <p>9. Material Didático: data show/TV, caderno, apostila, livro etc.</p>

Fonte: elaborado por Ferreira (2024)

Na proposta introdutória da SD, podemos identificar três princípios do LR que podem ser trabalhados com os alunos, quais sejam: o reconhecimento da branquitude, a importância da aquisição de um léxico racial e a importância da interpretação dos códigos e práticas raciais. Sobre o primeiro princípio, conforme apresentamos na seção devida (p. 3), observa-se a necessidade de que os alunos brancos da turma, especificamente os que usam vocábulos racistas para depreciar os colegas negros, se conscientizem que nossa sociedade estabelece suas bases em um racismo estrutural e que os benefícios que lhes são propiciados ocorrem a partir da subjugação do sujeito negro. Vídeos de Lia Schucman, sobre

³ A inclusão do aluno branco parte da ideia de que, após a aplicação da SD, com a possibilidade da construção de uma nova consciência racial, espera-se que esse sujeito seja também afetado pelos vocábulos e expressões racistas e que defenda a luta antirracista.

esse tema, podem ser usados para dar um pontapé inicial nessa discussão em sala de aula. Os segundo e terceiro princípios poderão ser direcionados a ambos alunos, o negro e o branco. A aquisição do léxico sobre questões raciais objetiva tanto empoderar o aluno negro para saber como argumentar e apresentar seu ponto de vista acerca das atitudes preconceituosas dos colegas brancos, como também potencializar estes para defender seus colegas negros através da transformação da realidade racista, por meio do ato responsável e responsivo nas práticas sociais, inclusive extraescolares, em que se encontram inseridos. E para atividades sobre interpretação dos códigos e práticas raciais, a título de sugestão, o professor pode convidar um profissional negro da área do Direito, que possa contribuir não só para especificar que códigos e práticas raciais são estas, mas também para debater sobre seus efeitos e formas de combatê-los dentro da concretude do contexto sócio-histórico.

Quanto aos princípios do LRC a serem usados nas SD, destacamos dois: desafio a uma ideologia dominante e noção de centralidade do conhecimento experiencial. Em relação ao primeiro, observa-se uma oportunidade de relacioná-lo ao princípio do LR sobre o reconhecimento da branquitude. Com base nessa possibilidade, o professor pode trabalhar, através de uma roda de conversa, a produção de uma lista de privilégios de sujeitos brancos a partir do sistema social da meritocracia e que, pautados no que foi elencado, os alunos possam apresentar argumentos significativos para combater os méritos e privilégios desses sujeitos. No que diz respeito ao princípio do conhecimento experiencial, o próprio gênero discursivo requisitado como produção textual, a contranarrativa, servirá como instrumento de catarse para que os alunos negros possam narrar um acontecimento (uso do tempo verbal do passado) e verbalizar seus sentimentos e opinião sobre o evento racista (uso do tempo verbal do presente e do passado) que tenha como fundamento alguma palavra ou expressão racista para com sua pessoa. A contranarrativa produzida pelo aluno negro será muito mais significativa para a turma, visto que o texto a ser compartilhado parte de uma experiência concreta, efetivando-se por meio de um enunciado concreto de uma pessoa que é conhecida pela turma, materializando, em intencionalidade educativa, o que apontara Miotello (2018, p. 68) “A humanização não vem por mim, não sou eu quem me constituo, e sim o outro” no sentido de ser essa contranarrativa um elemento influenciador na constituição dos sujeitos brancos enquanto cidadãos antirracistas em desenvolvimento. A segunda parte do vídeo será produzida pelo aluno branco que apresentará, no mínimo, um argumento (uso de operadores argumentativos, tempos verbais do presente, passado e/ou futuro e orações condicionais) que justifique seu posicionamento de apoio ao colega negro e que esteja em sintonia com a prática da educação antirracista.

A mediação proposta por Vigotski (2008), a ser desenvolvida pelo professor para viabilizar o desenvolvimento do aluno por meio da aprendizagem, tem o uso da linguagem, através do signo linguístico, como instrumento fundante. Considerando que o racismo no Brasil faz parte do projeto do

mito da democracia racial e que sua estrutura, propositalmente, dificulta nossa percepção e compreensão da realidade racista em que vivemos, faz-se necessário que o professor, por meio da identificação e compreensão da ZDP da turma, produza material e ministre aulas que desvelem a conjuntura concreta sobre as ações racistas. Por meio das interações dialógicas, o professor observará o desenvolvimento psicológico e linguístico do aluno sobre o tema da SD, uma vez que, conforme Souza e Camargo (2020), a interação entre os sujeitos oportuniza a aprendizagem.

As interações dialógicas a serem realizadas durante as aulas estarão permeadas por réplicas permutadas pelos interlocutores e essa arena discursiva, provavelmente, será campo fértil para a alteração de atitudes responsáveis e responsivas entre os alunos. Durante as discussões sobre o tema, por meio da abordagem sociointeracionista proposta pela SD, oportuniza-se o responder responsável de cada aluno, indicado por Brait (2008) como um acordo ético do sujeito agente diante das atitudes racistas no contexto da sala de aula. E, a partir desse movimento de conscientização sobre os malefícios que ações racistas provocam nos colegas negros da turma, espera-se que no final do projeto, os alunos, para além da adaptação⁴, possam expandir suas ações antirracistas como forma de inserção no mundo, segundo as ideias de Freire (1997).

Por fim, sobre o trabalho docente, Cavalleiro (2001) identifica o professor como um aliado eminente na luta contra práticas racistas. Ademais, de acordo com Zozzoli (2012), para que o professor consiga fazer um movimento direcionado à prática docente antirracista, faz-se impreterível que sua concepção de língua(gem) tenha como base a perspectiva dialógica, visto que ela possibilita uma alteração no âmbito tanto do ensino da língua, como também na própria compreensão de mundo. Assim, ao propor essa SD, esperamos contribuir para que os alunos negro e branco: (i) adquiram conhecimento sobre discriminação racial; (ii) consigam identificar ações discriminatórias e (iii) capacitem-se para combatê-las.

6 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Pautado nos Letramento Racial e Letramento Racial Crítico, este trabalho considerou ambas as propostas como possíveis caminhos de desconstrução e de desaprendizagem do ser racista, tomando como base a importância da mediação docente e da atitude responsiva ativa do aluno e do próprio professor. Ao considerarmos a importância do conhecimento para o combate na luta contra o racismo, faz-se imprescindível que o sujeito-aluno se conscientize de que a ideologia do racismo estrutural é motor fundante para nossa infeliz, porém mutável, realidade racializada. Assim sendo, compreendemos a

⁴ Conceito freiriano percorrido anteriormente: adaptação e inserção.

posição relevante que a educação escolar, representada pela figura do professor, tem para o combate de atos concretos discriminatórios.

Tal combate será a efetivação da compreensão responsiva ativa por meio da atitude responsável e responsiva do aluno e do professor, como sujeitos que vão sendo, discursivamente, afetados em suas concepções ideológicas raciais. Ademais, atentando para o fato de que todo enunciado, naturalmente, posiciona o sujeito na realidade, por meio do discurso, e que tal produção é inevitavelmente carente de resposta, sendo esta instantânea ou retardada, no contexto da SD, podemos conferir a efetivação das propostas de formação de educandos antirracistas, mesmo que a experiência em sala de aula provoque uma resposta posterior como eco discursivo no consciente dos indivíduos que vivenciaram tal prática.

Por fim, o processo de “desaprendizagem” do racismo, a partir da identificação da ZDP dos alunos, poderá ser mediado pelo professor, objetivando atingir o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos frente às questões étnico-raciais, a fim de que possamos conquistar alunos negros e brancos para juntar-se à “marcha”⁵ dos negros brasileiros discriminados.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. Alguns Pilares da Arquitetura Bakhtiniana. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin Conceitos-Chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 07-36.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

⁵ Termo usado por Freire (2017) para designar grupos sociais desprestigiados.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, jul./out. 2014, p. 236-263.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento Racial Crítico através de Narrativas Autobiográficas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. *Última Entrevista a Paulo Freire* 1ª parte. São Paulo, 17 abr. 1997. Entrevista a Luciana Burlamaqui. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>. Acesso em 07 maio 2024.

LADSON-BILLINGNS, Gloria. Just What is Critical Race Theory and What's It Doing in a Nice Field like Education? *Qualitative Studies in Education*, 1998, v., 11, n. 1, p. 7-24.

LE MOS, André Luiz do Carmo Barbosa. *Letramento Histórico e Racial: as relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial*. 2022. 260 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/16045>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MIOTELLO, Valdemir. *Bakhtin e o Lugar da Linguagem na Psicologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1999.

PAULA, Luciane de. “*Assim Caminha a Humanidade*”: entre as palavras bakhtinianas e o “conto do vigário”. São Paulo: Palestra proferida no 2º Seminário Internacional Bakhtiniano - SIB-SP, 06/05/2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=glYKqgvXt8s>. Acesso em: 06 maio 2024.

PEREIRA Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammis. Os Gêneros do Discurso sob Perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun., 2010.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da Escola na Eliminação do Preconceito Racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Racismo e “Branquitude” na Sociedade Brasileira*. Entrevista. Revista IHU, 09 fev. 2015. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/539722-racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira-entrevista-com-lia-vainer-schucma>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SERAFIM, Maria Lúcia; XAVIER, Manassés Morais. Bakhtin, Vygotsky e Freire: tecendo fios, estabelecendo pontes dialógicas. In: SOUZA, Fábio Marques de; HAWI, Mona Mohamad; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. (org.). *Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vygotsky*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 21-30.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e Evento. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-36.

SOUZA, Fábio Marques de; CAMARGO JÚNIOR, Ivo Di. Por uma Perspectiva Sociocultural da Formação de Professores (de Línguas). In: SOUZA, Fábio Marques de; OLIVEIRA, Lindemberg Rocha de; HAWI, Mona Mohamad. (org.). *Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vigotski*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 53-61.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A Noção de Compreensão Ativa Responsiva no Ensino e na Aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2012.

Title

Racial Literacies as Teaching Mediation Proposal and Responsible and Responsive Act: for an anti-racist education.

Abstract

In the scope of the anti-racist fight, it is essential that we consider the importance of teaching in the face of racists attitudes that permeate not only the educational sphere, but also what is beyond the schools walls. Thus, considering the urgency of contributing to reformulate our structuralist racist society, this article aims at discussing the importance of teacher mediation as an active response position on what Law 10.639/03 determines, based on a presentation of an introduction proposal of didactic sequence. We accomplished a literature review about Racial Literacy and Critical Racial Literacy, and we anchored in the dialogical theory of discourse, as it enables an articulated understanding of constitutive social relations in discursive interactions. This text is a completed bibliographic research, whose epistemological approach is based on: Schucman (2012) on racial literacy; Ladson-Billings (1998) and Ferreira 2014;2015) about critical racial literacy; Vygotsky (2008) and Bakhtin (2011) regarding the mediation process and dialogism respectively, and Dolz et al. (2004) with regard to the guidelines on the elaboration of the proposition of the didactic sequence. Through the result of this research it is suggested the possibility of a teaching action capable of pointing out paths for the deconstruction and unlearning of being racist, based on the relevance of teaching mediation and the active responsive attitude for the student and the teacher him/herself.

Keywords

Literacy; Raciality; Mediation; Responsive Attitude.

Recebido em: 09/07/2024

Aceito em: 25/11/2024