



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
- PROFLETRAS

**O gênero discursivo apresentação oral e as relações étnico-
raciais: a construção de uma fala antirracista no ensino
fundamental II**

André Leone dos Santos Cruz

Salvador
2021

ANDRÉ LEONE DOS SANTOS CRUZ

O gênero discursivo apresentação oral e as relações étnico-raciais: a construção de uma fala antirracista no ensino fundamental II

Memorial apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras/UFBA, para aquisição de grau de mestrado profissional.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFBA).

Salvador
2021

ANDRÉ LEONE DOS SANTOS CRUZ

O gênero discursivo apresentação oral e as relações étnico-raciais: a construção de uma fala antirracista no ensino fundamental II

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Letras, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 13 de setembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof^a Dra. Fernanda M. Almeida dos Santos (Profletras/UFBA)
Orientadora

Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos (PPGEL/UNEB)
Examinador externo

Prof^a Dra. Ana Lúcia Silva Souza (Profletras/ UFBA)
Examinadora interna

A

Fernanda Pessôa, esposa amada, companheirismo e inspiração.

Allan Gabriel, filho amado, orgulho, bom papo e estímulo à superação.

Leone, filho amado, cuja infância me faz brincar também.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e a meu pai, pelo amor incondicional, por me darem sempre o melhor que tinham.

Aos meus irmãos, David e Aline, pela alegria e sempiterna atenção afetuosa.

A Fernanda Maria Almeida dos Santos, pelos seus saberes, pela prontidão de seu trabalho e generosidade na orientação dessa pesquisa.

Aos professores do Profletras que tão bem me conduziram a este momento de celebração acadêmica.

Aos colegas da turma seis do Profletras, inesquecíveis.

A Capes pela oportunidade de desenvolver minha prática.

A todos aqueles que seguiram comigo na construção desse momento.

Numa sociedade racista, não basta não ser
racista. É necessário ser antirracista.

Angela Davis

RESUMO

Este memorial acadêmico versa sobre o gênero discursivo apresentação oral e o ensino de língua portuguesa, tendo como eixo temático as relações étnico-raciais. Para tanto, fundamenta-se em competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no intuito de apresentar uma proposta didática para as aulas de língua portuguesa em turmas do 9º do ensino fundamental. Adaptada à realidade imposta pela pandemia do Coronavírus, tal proposição considera, por um lado, a prática do ensino híbrido e, por outro, pressupostos da gamificação. A metodologia do trabalho consiste em pesquisa bibliográfica e propositiva fundamentada, sobretudo, nos estudos de Bakthin (2003, 2004), Marcuschi (2007, 2010, 2020), Almeida (2020), Souza (2009), Busarello (2021) e Ribeiro (2019). Esse aporte teórico direciona a elaboração de um caderno didático-pedagógico que poderá subsidiar o processo de ensino e a aprendizagem das diversas etapas do gênero apresentação oral, abordando conceitos básicos relacionados às questões étnico-raciais, tais como: discriminação e preconceito racial, racismo estrutural, branquitude, negritude, representatividade e antirracismo. Espera-se, desse modo, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da oralidade, a partir de seu exercício em situações que promovam a construção de questionamentos, reflexões e posicionamentos que se configurem em práticas antirracistas.

Palavras-chave: Apresentação oral. Relações étnico-raciais. Ensino híbrido. Gamificação.

ABSTRACT

This academic memorial deals with the discursive genre oral presentation and the teaching of Portuguese, having ethnic-racial relations as its thematic axis. Therefore, it is based on competencies and skills present in the National Common Curricular Base (BNCC) in order to present a didactic proposal for Portuguese language classes in classes of the 9th grade of elementary school. Adapted to the reality imposed by the Coronavirus pandemic, this proposition considers, on the one hand, the practice of hybrid teaching and, on the other, assumptions of gamification. The methodology of the work consists of bibliographical and propositional research based mainly on the studies of Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2007, 2010, 2020), Almeida (2020), Souza (2009), Busarello (2021) and Ribeiro (2019). This theoretical contribution directs the development of a didactic-pedagogical notebook that can support the teaching and learning process of the various stages of the oral presentation genre, addressing basic concepts related to ethnic-racial issues, such as: discrimination and racial prejudice, structural racism, whiteness, blackness, representativeness and anti-racism. It is expected, therefore, to contribute to the process of teaching and learning orality, from its exercise in situations that promote the construction of questions, reflections and positions that are configured in anti-racist practices.

Key words: Oral presentation. Ethnic-racial relations. Hybrid education. Gamification.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 MEMÓRIAS EDUCATIVAS E ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PERCURSO DE UM EDUCADOR	14
1.1 O QUE ME TROUXE AQUI	14
1.2 SINAIS PROFESSORAIS	18
1.3 INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA	19
1.4 PRÁXIS	21
1.5 O PROFLETRAS	25
1.5.1 O contraponto	25
1.5.2 Mudança de rumo	27
1.6 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A GÊNESE DESTES TRABALHOS	28
2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR	33
2.1 O CAMPO DE TRABALHO: DO TERRITÓRIO DA ESCOLA PARA A ESCOLA NO TERRITÓRIO	33
2.2 A TURMA DO 9º ANO: PERCEPÇÕES DE UM EDUCADOR	35
2.3 PRECONCEITO DE MARCA	37
2.4. RACISMO BRASILEIRO: DA ESTRUTURA SÓCIO-HISTÓRICA AO CONTEXTO ESCOLAR	40
2.5 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO	48
2.5.1 O PPP da escola campo de pesquisa	51
2.5.2 A formação de professores: algumas reflexões	51
3 ENSINO DE ORALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS MEMÓRIAS AOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	54
3.1 LÍNGUA E ENSINO: POTENCIAL TRANSFORMADOR	54

3.2 A TURMA DO 9º ANO: MEMÓRIAS ACERCA DA PRODUÇÃO ORAL	56
3.3 O LUGAR DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	57
3.4 GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS E ENSINO	63
3.5 O QUE A BNCC PROPÕE PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?	65
3.6 ENTRELACANDO O GÊNERO APRESENTAÇÃO ORAL E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL	68
4 PANDEMIA E MUDANÇAS DE RUMO: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO	73
4.1 DE REPENTE, A PANDEMIA	73
4.2 DEFINIÇÃO DE GAMIFICAÇÃO	74
4.3 ASPECTOS MOTIVACIONAIS	76
4.5 DIVERSÃO	80
4.7 CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional público em que me situo antes da pandemia do Coronavírus, a indisciplina e o baixo rendimento dos estudantes se evidenciam não apenas nas notas e no desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas também no cotidiano escolar. Notadamente, há uma gama de situações distintas do que se preconiza como um ambiente escolar saudável e estimulante para a aprendizagem. Dois aspectos se destacam, entrecruzam-se e se sequenciam na configuração desse cenário: primeiro, a população de discentes majoritariamente formada pelo que Souza (2009) convencionou chamar de “ralé”, parcela significativa da população invisibilizada em seu pertencimento às classes sociais inferiores, composta em sua grande maioria por negros e pardos; e, segundo, a falta de conhecimento acerca de fatores étnico-raciais e históricos contributivos dessa condição, bem como de seu enfrentamento e ressignificação.

No que concerne especificamente às práticas de oralidade em sala de aula, nota-se que os estudantes, embora atuem com certa desenvoltura em alguns contextos, precisam aprimorar habilidades voltadas para o gênero apresentação oral, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental, considerando as características, elementos organizacionais e diferentes etapas que constituem esse gênero e as práticas sociais nas quais serão exigidos desses sujeitos, além de uma postura crítica, participativa e argumentativa, um trato mais formal e sistemático em relação ao uso da língua oral.

É nessa perspectiva que este trabalho objetiva apresentar uma proposta de intervenção, por meio de um caderno de oficinas didático-pedagógicas – baseada no ensino híbrido e nos pressupostos da gamificação –, que vise a instrumentalizar as turmas de 9º ano, em que atua o professor pesquisador, a partir do gênero apresentação oral, com enfoque nas relações étnico-raciais, mais especificamente no racismo, com vistas a contribuir tanto para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, quanto para a construção de questionamentos, reflexões e posicionamentos que se configurem em práticas antirracistas.

Sob essa ótica, a atividade proposta remonta aos quatro pilares da educação, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e, por último, aprender a ser, que remetem a uma melhor utilização do ambiente escolar em constante transformação (BRASIL, 1998). Os PCN indicam

também, entre os objetivos do ensino fundamental, a necessidade de o estudante “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p.55).

No âmbito da disciplina de língua portuguesa, o mesmo documento observa, entre os conhecimentos discursivos a serem desenvolvidos pelos educandos o de: “expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato” (BRASIL, 1998, p.60). E, no que tange à elaboração de atividades, propõe que “as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (BRASIL, 1998, p.62). Ademais, ao elencar os temas transversais¹, os PCN reiteram os valores gerais e unificadores relacionados à dignidade humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade no trabalho pela efetivação do direito de todos à cidadania.

Também no que concerne ao ensino de língua portuguesa, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em relação aos anos finais do ensino fundamental, que o discente deve participar com maior senso crítico de situações comunicativas diversas, interagindo com um número cada vez maior de interlocutores dentro e fora da escola. “A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2017, p.136).

No que tange ao fortalecimento da autonomia dos estudantes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa a necessidade de oferecer-lhes “condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 3). Por isso, a pesquisa que embasa este trabalho visa, mais uma vez, discutir o estudo do gênero apresentação oral, a partir das relações étnico-raciais, com o objetivo geral de apresentar uma proposta didática que tem o intuito de promover a melhoria do ambiente de aprendizagem, na medida em que tal tema passa a ser melhor compreendido, constituindo-se em estratégia argumentativa e de ressignificação do aluno, no que tange às questões abordadas. Notadamente, o cenário de pandemia, que vivenciamos todos, impacta sobremaneira a educação e, desse modo,

1. Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

impõe a adoção do ensino híbrido para a proposição de atividade pedagógica. E é nesta realidade que se insere também, em sua propositura, o uso da gamificação.

Justifica esse trabalho o dado de que os gêneros orais são pouco estudados na qualidade de objeto de estudo, tendo, quase sempre, uma função complementar e assessória no desenvolvimento da escrita, a modalidade amplamente privilegiada. É inegável o potencial mobilizador inerente ao estudo de tais gêneros, haja vista que os alunos são levados a sair de sua zona de conforto, qual seja a de não se expor a falar ao público e a tão somente “assistir” as aulas. Além disso, considera-se o perfil da instituição de ensino em que deverá ser proposto o projeto de intervenção, notadamente situada em bairro periférico, de população predominantemente negra, em que as relações étnico-raciais surgem como uma temática assaz oportuna e importante para trabalho com oralidade. Busca-se, por meio da conjunção entre esses dois elementos (o estudo do gênero oral e a temática étnico-racial), instrumentalizar o aluno para identificar assimetrias em seu entorno e no conjunto da sociedade, que lhe sejam desfavoráveis, e imbuir-se de desconstruí-las.

Outrossim, as discussões em foco neste trabalho se tornaram caras na medida em que o curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras evidenciou esta lacuna conceitual e metodológica em minha prática, que limita e não aprofunda o fazer pedagógico. Refletir sobre tais assuntos se torna então necessário, tanto no que tange à minha formação e atuação como educador, quanto em meu percurso estudantil. Espera-se, a partir dessa ponderação, que caracteriza o gênero memorial, elaborar entendimentos e bases para o melhor exercício do meu trabalho como educador.

A pesquisa foi, portanto, desenvolvida seguindo os procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico dos estudos sobre oralidade e ensino; gêneros orais, com destaque para a apresentação oral; ensino de oralidade a partir de temáticas étnico-raciais e do uso de estratégias educacionais gamificadas. Além disso, será apresentado um caderno de oficinas didático-pedagógicas com base no gênero e temática em questão, considerando a necessidade de adequá-las ao ensino em seu formato híbrido, a ser implementado em sala de aula no contexto de pós-pandemia.

O trabalho se divide em quatro capítulos. Primeiramente, faz-se um recorte das memórias de professor-pesquisador relacionadas ao percurso acadêmico, desde as primeiras impressões com ambientes de estudo, até o momento da produção textual. Em seguida, um capítulo traz memórias e reflexões sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar. Depois, o capítulo três é dedicado a apresentar reflexões e

fundamentação teórica sobre o ensino da oralidade e relações étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa. No quarto capítulo, é trazido um breve relato sobre a pandemia do coronavírus e, na impossibilidade de aplicação do projeto de intervenção em sala de aula, pressupostos da gamificação presentes na proposição de um caderno didático-pedagógico a ser aplicado, em um contexto de saída do ensino remoto das aulas para o de ensino híbrido.

Espera-se, com esta produção acadêmica, colaborar para a pesquisa das relações étnico-raciais e do gênero discursivo apresentação oral, no contexto de abordagem no ensino fundamental II, como também contribuir com material pedagógico orientado no sentido de desenvolver nesse público habilidades necessárias à construção de uma fala antirracista.

1 MEMÓRIAS EDUCATIVAS E DISCIPLINARES: CONTRIBUIÇÕES PARA O PERCURSO DE UM EDUCADOR

Neste capítulo, é apresentada a memória de minha trajetória na educação, desde a mais recuada e marcante lembrança até os dias atuais quando me encontro envolvido na apresentação desse memorial. Perpassam nessas linhas, considerações acerca do gênero oral e da problemática que envolvem as relações étnico-raciais, que se não foram antes levantadas e mesmo percebidas, hoje saltam aos olhos e se colocam no cerne das escolhas feitas para a produção desta pesquisa.

1.1 O QUE ME TROUXE AQUI

A história da minha relação com a escola e a profissão de educador remonta aos primórdios da infância, em recordações que desafiam, por assim dizer, a capacidade que possuímos de reter informações e cristalizar memórias na mais tenra idade.

Eu devia ter uns quatro ou cinco anos, e minha mãe retomava – devia fazer isso sempre, embora só me recorde desse episódio – a tarefa que se mostrava das mais excruciantes, vexatórias e improdutivas, que era a de me retirar das minhas distrações infantis para me iniciar no mundo alfabetizado. Ela tomava a lição, seguindo o método fonético, único disponível à época, nos fins dos anos sessenta, na emblemática cartilha do ABC, e eu respondia – posso dizer isso, pois só aprendi a ler mais tarde – de memória, sem estabelecer nexos significativos, e sem querer fazer feio, pois estava sob o escrutínio do meu irmão mais velho um ano que, invariavelmente, saía-se bem nessas ocasiões, aumentando a pressão por um bom desempenho e ainda de minha irmã – dois anos mais nova – atraída pelo burburinho, que provavelmente entendia tanto do assunto cobrado quanto eu. A parte que ainda me lembro começa numa sabatina sobre as vogais em que comecei bem:

– A, E,... e...,e..., nesse momento me deu um branco!(?), poderia ser dito assim? Quantos componentes epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e cognitivos, para ficar nos mais implicados *a priori* podem ser tirados para “dançar” nesse momento? Fato é que não tinha jeito de dizer o “i”. E eu protestava: “Iiiii”, Iiiii, não sei, Iiiii...”, um cem número de vezes, estava inquieto, irritado, porque não conseguia responder e provavelmente porque, depois de esgotar todas as formas possíveis de me fazerem

entender o que se passava, e mesmo antes disso, meu irmão ria; minha irmã, já sabendo de certo àquela altura a resposta, ria; e minha mãe, indo da contrariedade à indignação, baldeava-se à frustração e, por fim, ria também.

Naqueles tempos eu era conhecido pelos meus rompantes de fúria indisciplinada, mas nem tanto. Diagnostico agora como frustração e vergonha o que sentia naquelas horas. Havia a recorrente lembrança de que meu irmão havia passado por esse mesmo aprendizado caseiro, sem maiores atropelos. A comparação desvantajosa, pedagogicamente contraproducente, era, de fato, uma constante e se reiterava a cada nova lição, ou tentativa dela, porque, ao fim e ao cabo, acabavam desistindo e me dando a resposta, mas não sem antes repetir que aquilo deveria ser fácil para mim também.

Quando fui para a escola, para enfim ser alfabetizado, não fui. Lembro que não sabia ler. Complementei esse aprendizado, decifrando os balões dos diálogos dos gibis que meu irmão trazia e escondia de mim. E aqui me permito uma agradável digressão; aquilo acabara por se converter em um desafio divertido e relativamente fácil, numa casa pequena de pau a pique, modestamente mobiliada. Bastava procurar a revistinha embaixo do colchão, no fundo de uma gaveta ou atrás do guarda-roupa e cuidar para depois de “ler” colocar no mesmo lugar para não ser descoberto. Estava tudo lá, aquele portal para o universo fantástico das histórias, primeiro dos personagens da Disney, depois e ao mesmo tempo, dos super-heróis da Marvel.

Retomando a linha do tempo, a sala de aula era um ambiente se não de todo hostil, para o qual eu não me sentia preparado, pois me lembro com graça dos amores platônicos que irrompiam intensos, calados, platônicos. Viviam de esquivas e pavor de ser perguntado sobre qualquer coisa. Lembro-me desse medo como uma constante nos meus primeiros anos de estudo. Consigo recordar que tinha uns oito anos quando fui para a Escola Pax, na Baixa dos Sapateiros, pois havíamos nos mudado para o “centro”, a Praça dos Veteranos em frente ao Quartel de Bombeiros, onde trabalhava meu pai. Toda a história anterior se deu no bairro de Pau-Miúdo, onde morávamos, ao fim de uma de suas intermináveis ladeiras. O motivo de nos mudarmos foi que, como toda casa de taipa que se preza, ela estava caindo, lembro-me dos comentários à boca pequena entre meus pais de que ela estava ficando cada vez mais torta, como o célebre monumento italiano.

A Escola Pax, onde fui estudar, era uma escola do centro, sisuda, grande, mas de corredores estreitos e mal iluminados. Tendo uma professora da qual eu fugia e me parecia distante, a minha fobia acadêmica seguia firme. Entrava num pânico silencioso e prostrante quando chegava a hora de ir para aula. Estudava à tarde. Ouvia a música do

que tive (e tive alguns) se deram porque faltava demais, para ir jogar bola, para brincar, pelas aulas tradicionais modorrentas, para transgredir, para me boicotar, enfim, para trazer emoção à vida que me parecia tediosa. De fato, o ensino tradicional, a “educação bancária”, nas palavras de Paulo Freire (2019), já estava a dar sinais claros de exaustão nos idos da década de setenta. Desse período, lembro-me de dois episódios marcantes: o primeiro, de uma conversa com a professora de ciências que me indagava por que eu estava sumido e indo mal naquele ano, se no anterior, tendo-a como professora e agora não mais, saíra-me tão bem. Senti-me afagado com aquela demonstração de interesse com o meu desempenho e passei a me dedicar mais. Outro, quando escrevi algo que chamei de poesia e a lia para os colegas, que me circundavam, chamados, com toda empolgação e júbilo, a contemplar o meu escrito. De repente, um deles, cujo nome – e, diga-se, isso não é trauma, mas boa memória – ainda lembro: Ramon, irrompeu numa gargalhada, apontando para o texto e dizendo: olha, olha, como ele escreveu “muito”! Eu havia escrito “muinto” e logo o grupo a minha volta o acompanhava em seu gargalhar galhofeiro e se dispersava, sem dar mais a mínima atenção para o meu escrito. É, pensando bem, talvez seja mesmo trauma. Só na graduação aprendi que esse fenômeno era perfeitamente normal no processo de aprendizagem da língua escrita e tornei o “preconceito linguístico” (BAGNO, 2019) assunto sempre combatido em minha prática como educador.

No que tange, às relações étnico-raciais e, mais especificamente, ao racismo em minha infância e juventude, possuindo o fenótipo branco, considerando-me e sendo considerado assim, encontrava-me em pleno exercício de minha branquitude, por definição cercado de vantagens raciais simbólicas e materiais, das quais gozava sem me dar conta, tampouco a esboçar o menor viés de ponderação ou criticidade a esse respeito. Qualquer esboço de reflexão sobre isso esbarrava no consolidado mito da democracia racial, de que todos somos iguais, e que as questões raciais aqui se apaziguaram, e como prova disso, temos aí a badalada bandeira da mestiçagem.

Os gêneros orais representam outra lacuna dos tempos em que eu frequentava os bancos escolares. Uma lembrança bem remota daquela época revela o quanto eram raras e improvisadas tais práticas nas escolas e, ainda assim, marcantes e positivas. Era época de São João e haveria festa na roça no equivalente agora ao fundamental I. Eu, como o aluno estudioso e dedicado que me tornara na escola municipal do Cábula I, fora escolhido para um dos papéis num desafio entre dois matutos, que começava assim: meu cumpade Malaquias, me responda sem pensar, por que ocê tem cheiro de gambá? Ainda tenho imagens borradas desse dia e me recordando delas ao escrever essas memórias

acabei por pesquisar na internet e encontrar o texto com o título de Desafio Compadre Malaquias. Notadamente, nos anos setenta o ensino de língua portuguesa consistia em ensinar gramática e de forma descontextualizada. Não havia ensino de oralidade na escola. Aliás, a oralidade passou a ser um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa no Brasil bem depois, no final da década de 1990, com a publicação do Parâmetros Curriculares Nacionais. Tudo isso revela uma educação básica na qual estiveram ausentes aspectos fundamentais para uma formação crítica, autônoma, reflexiva e participativa. Não há dúvida de que tal formação influenciou, sobretudo nos anos iniciais, a minha prática docente.

1.2 SINAIS PROFESSORAIS

Os indícios do apreço à profissão de professor vieram no ensino médio, quando percebia que gostava de ajudar os colegas em dificuldade nos estudos. Eu não colava, achava desnecessário, além de que arranharia minha reputação de aluno “sabichão”, mas, sintomaticamente, gostava de “passar cola”. Recordo-me de que, na casa de um amigo, havia um quadro que utilizávamos para estudar e, assim, me tornei um *expert* em equilíbrio químico e o ensinava, com a desenvoltura de quem tinha gosto em fazer aquilo. Contudo, se, por um lado, faltava-me método e disciplina; por outro, esmagava-me o fardo da procrastinação para converter essas habilidades em encaminhamento profissional. Tanto que, quando cursava o 3º ano, deixei de me inscrever, pelas causas aludidas, em um curso gratuito preparatório para o vestibular, que possibilitou a alguns amigos meus entrar na universidade no ano seguinte.

Só cursei o ensino superior muitos anos depois. Fiz, inicialmente, um curso de tecnólogo em processamento de dados, do qual me convenci a desistir pelas notas sofríveis nas disciplinas que envolviam cálculo – quase todas – e a partir da constatação de que quando se tratava de texto, ou qualquer atividade que envolvia a produção escrita me saía muito bem. Aceitando isso, “tranquei” – para não mais voltar ao curso – e fiz vestibular para comunicação, tendo como segunda opção letras, na qual passei e cursei.

Outra grande mudança se deu então: de aluno universitário medíocre e desinteressado, passei a um dos primeiros da turma. Consegui alguns prodígios como publicar como aluno na revista da universidade, algo inédito até então. No que tange à

preparação para a licenciatura, devo dizer que o curso de graduação na UNIFACS não deixava muito a desejar, dando ênfase à teoria linguística, pouco abordando o trabalho em sala de aula, e nem sequer passando ao largo de uma reflexão das implicações étnico-raciais sobre a população discente em nosso estado, majoritariamente composta por negros. Abordar gêneros orais, só de forma incipiente e pontual, na apresentação de seminários, nunca como objeto de estudo. Lamentavelmente, toda a gama de saberes necessários à atuação como professor é, como no meu caso, aprendida na prática, após um grande choque inicial em que se constata que a preparação necessária para o enfrentamento da difícil realidade educacional brasileira ficou muito aquém do que seria minimamente necessário.

Assim que concluí o curso, passei em concurso público para a rede estadual de ensino e em seguida noutra para a rede municipal. Mantenho, hodiernamente, esses dois vínculos empregatícios, sem dispensar trabalhos de correção de TCC, aulas particulares e congêneres.

1.3 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Os primeiros anos de trabalho nas redes de ensino estadual e municipal se distinguem bastante. Na rede estadual, passei por quatro escolas num período de cinco anos, em que houve desde escola interdita por falta ameaça de desabamento, até excedência, duas vezes, sendo a segunda a forma que veio a calhar como saída para ter atendido o pedido de remoção de uma escola que apresentava condições de trabalho extremamente adversas, à semelhança de uma prisão, com as emblemáticas grades, além de falta de materiais, mínimos que fossem. Vivia-se um enfrentamento diário entre a diligência e persistência de professores em fazer algo significativo de suas aulas e a constatação de que as forças que tencionavam em sentido contrário eram infinitas e diversamente maiores.

Considero que me faltou a capacitação da qual hoje me aproprio. Se a tivesse antes, se trouxesse em meu fazer pedagógico um entendimento sobre as implicações de relações étnico-raciais na escola, de certo teria um outro olhar sobre as minhas possibilidades e os encaminhamentos que poderiam ser adotados para melhor conduzir o

meu labor pedagógico. Nesse hipotético contexto, ainda, notadamente, a oralidade deveria já estar sendo tratada como objeto de estudo.

Leciono atualmente pelo estado em um colégio em Lauro de Freitas, onde acabei, após alguns percalços na secretaria de educação do estado, sendo encaminhado, depois de ficar excedente.

Diferentemente da rede estadual, onde fiquei “pulando de galho em galho”, no município, estou na mesma unidade de ensino desde que assumi a vaga. De lá para cá lá se vão muitos anos e muitas coisas mudaram. De uma escola referência na rede, ganhadora de prêmios e sempre escolhida para visitas de autoridades, com índices de aprovação importantes – inclusive, no almejado Instituto Federal da Bahia (IFBA), escola de ensino médio e técnico com reputação de não dever nada as melhores instituições de ensino particulares da cidade – desfrutando de boa imagem na comunidade, chegou-se, a uma mera sombra disso.

Em sala, sou testemunha ocular da pauperização do ensino público e, por extensão, da minha unidade escolar. A cada ano, os problemas se avolumam junto à crescente perda de capacidade de lhes fazer frente. Desemboca-se em episódios cada vez mais frequentes de violência, inclusive física, contra auxiliares e professores (FERREIRA, 2018). Tais ocorrências nunca se havia registrado, mas, no ano anterior à pandemia, as tivemos várias.

Souza (2009), ao investigar os motivos pelos quais as escolas públicas, majoritariamente frequentadas por pessoas de baixa renda e pretas, falham em seu compromisso de oferecer ensino de qualidade, proporcionando aos seus egressos possibilidades reais de ascensão social, toma como referência a trajetória de vida de dois jovens para identificar a desorganização familiar, entendida como qualquer configuração de família constituída por indivíduos incapazes de possibilitar uma “situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças” (p. 282), e a “má-fé institucional” (p.281) – prática nas escolas públicas de não enxergar as causas das dificuldades dos alunos (predominantemente implicadas com a desorganização familiar), mas seus efeitos, tais como desatenção, desobediência, ausências, indisciplina, desinteresse e agressividade, estigmatizando-os² – como fatores preponderantes do

2. A prática comum é então punir e castigar aqueles que apresentam esse tipo de comportamento, encarado como consequência de uma escolha racional de cada um, e não como efeito de uma condição de vida que não oferece as condições sociais objetivas para o sucesso escolar (SOUZA, 2009, p. 292).

fracasso escolar e futuramente profissional identificado a esse segmento de ensino, que embora amplamente majoritário, assume sempre o caráter individual. Acresce-se a essa análise, o fato de que do ano de publicação desse estudo de Souza até o presente momento se passaram alguns anos, com piora significativa desse quadro. Os elementos citados como responsáveis pelo fracasso escolar ganharam contornos dramáticos, pois a desorganização familiar só se agrava na medida em que pioram os indicadores socioeconômicos, e a má-fé institucional assume um viés de autoritarismo e retrocesso.

1.4 PRÁXIS

A despeito de estar aquém do que se pressupõe de um ambiente convidativo à prática educacional, no qual me encontrava até a interrupção das aulas devido à pandemia do coronavírus, particularmente as unidades de ensino em que exerço a docência, necessário se faz a caracterização mais pertinente da minha prática educativa. Tudo que se falará no capítulo 2 deste trabalho, sobre o ensino de língua materna e da predominante recorrência dos professores de língua portuguesa em dar ênfase ao ensino de gramática normativa de forma descontextualizada, como o que se denominou alhures de “círculo enraizado”, aplica-se, *ipsis litteris*, a minha pessoa. Sou réu, cúmplice e testemunha do quanto esse tipo de abordagem alija o estudante do devido aproveitamento/desenvolvimento de suas habilidades (SILVA et al., 2020; FRUTEIRA, 2020; SANTOS, 2019; BELTRÃO, 2019; ANTUNES, 2020; SOUZA, 2011; FREITAS, TEIXEIRA; MACHADO, 2020). Somando-se a isso, desenvolve-se uma *práxis* que não contempla as características socioeconômicas, culturais e históricas de seu público, chega-se à má-fé institucional de que fala Souza (2009).

Especificações sobre o bairro em que se situa a escola em que trabalho, fazem-se necessárias à guisa de bem informar peculiaridades, mas também generalidades. O bairro de Mata Escura, onde se situa a escola em que leciono, localiza-se no que se convencionou chamar de periferia, com todas as características de região desassistida pelo poder público, com uma população majoritariamente constituída de pretos. A violência faz parte do cotidiano da comunidade, que vive cerceada em seu direito de ir e vir, pois há um loteamento dos espaços pelo tráfico. Há, devido a esse estado de coisas, por exemplo, o caso de uma professora que transitava por áreas “rivais” para cumprir carga horária em

duas escolas que teve que pedir remoção de uma delas, por ter sido avisada por um ex-aluno de que se soubessem dessa sua condição seria perigoso para ela. Noutro episódio ilustrativo dessa realidade, há dois ou três anos, o conselho de classe deliberou por aprovar um aluno que não reunia as condições para tal, porque ele pertencia a uma família de “envolvidos” – termo que identifica integrantes de facções criminosas – e que já estava, por assim dizer, tornando-se também um traficante de drogas.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa nesse contexto e, mais especificamente, ao trabalho com oralidade, antecipo que, lamentavelmente, identifico-me com a assertiva de Serafim (2011) e Miranda (2005 apud SOUSA, 2020), sobre o “trabalho oral higienizado”, falseamento da oralidade como objeto de estudo, e a existência da “pedagogia do barulho”, em contraponto a tão almejada “pedagogia do silêncio”, na qual se tem preconizado o ensino do quando, como e do que falar, sobremaneira, em situações de fala pública.

Neste meu percurso, devo dizer que é particularmente frustrante ver potenciais os mais diversos, artísticos, performáticos, intelectuais, emocionais, permanecerem subexplorados, à espera de um contexto propício a sua exteriorização e desenvolvimento para a constituição de cidadãos e cidadãs plenas, na acepção mais consequente da palavra. Contudo, não há que se lamentar apenas, haja vista que, como observa Clot (2007 apud BARROS, 2020), a atividade do professor não é limitada pelo que é efetivamente trabalhado, mas pressupõe também o que não se consegue realizar, o que acaba sendo evitado e o que se desejaria realizar, isto é, o verdadeiro trabalho do docente vai muito além do objetivamente realizado.

Frequentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que *tudo corre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Na atividade, [...] o realizado e o não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou? etc. (AMIGUES, 2004 apud BARROS, 2020, p.4).

Com efeito, a lida do professor, estende-se para além do que foi praticado, em sala de aula ou fora dela. Ainda no que tange ao trabalho do professor, Davis, Silva e Esposito (1989 apud DRAGONE, 2020), dando relevância a pressupostos trazidos por Vygotsky quanto às interações sociais em sala de aula, ressaltam a importância do professor-

mediador no processo de transposição de zonas de desenvolvimento proximal dos alunos. André e Mediano (1989 apud DRAGONE, 2020) observam que o conteúdo e a intensidade da fala, por exemplo, não devem provocar nos alunos impressões depreciativas, mas o incentivo, a troca e as aceitações dos diversos acordos estabelecidos nessa relação. Vocabulário, entonações, expressões, pausas e silêncios, linguagem clara, interação satisfatória e amigável, habilidade em expressar ideais de forma acessível, tornando os conteúdos mais significativos e mais aceitos, compõem um arcabouço complexo de aspectos verbais e não verbais envolvidos no trabalho do professor em sala de aula, que podem ser, inclusive, fatores de influência para as futuras escolhas profissionais dos alunos (DROGONE, 2020).

Nesse diapasão, devo acrescentar a abordagem dos gestos didáticos, que são ações discursivas e pragmáticas, ou seja, verbais e não verbais, observáveis na práxis do professor que visam sempre à aprendizagem do aluno. Eles estão divididos entre fundadores e específicos. Os primeiros são aqueles relacionados a práticas institucionalizadas na escola: gestos comuns dos professores ao executarem o seu ofício; dividem-se em presentificação, apontamento/elementarização, formulação de tarefas, criação de dispositivos didáticos, utilização da memória, regulação e institucionalização (BARROS, 2020).

A presentificação consiste na apresentação dos objetos de ensino a serem apreendidos por meio dos dispositivos didáticos. O apontamento/elementarização foca-se em uma ou mais dimensões ensináveis do objeto de ensino, isto é, decompõe a dimensão ensinável, bem como lhe dá destaque, por exemplo, no objeto desse estudo, a apresentação oral, o professor aponta/elementariza o uso de recursos/suportes a serem utilizados e os meios não-verbais a serem nele considerados. A formação de tarefas representa os comandos com os quais o professor presentifica um objeto de ensino. A criação de dispositivos didáticos corresponde ao conjunto de ações do educador para apresentar o objeto de ensino, nas quais está pressuposta a mobilização de ferramentas/instrumentos materiais e/ou de linguagem com o fim de apresentar aos alunos o objeto de ensino, assegurando a interação. A utilização de memória consiste em intervenções no sentido de resgatar o que foi ensinado anteriormente, fazendo uma ligação com o que será visto naquele momento, garantindo coesão e coerência ao processo de ensino e aprendizagem. A regulação faz referência à criação de recursos elaborados, em qualquer momento da atividade, para identificar entraves ou apropriações dos alunos no processo de construção do objeto. Uma apresentação oral inicial auxiliaria o professor

neste aspecto, servindo como uma avaliação diagnóstica. Por fim, a institucionalização, consiste em um conhecimento por parte do professor, reconhecendo a aprendizagem do aluno e o objeto de conhecimento, generalizando informações e colocando em evidência os novos aspectos desse objeto (PEROBELLI, 2020).

Os gestos didáticos específicos, por sua vez, são os que “[...] recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em diferentes momentos da aula [...]” (NASCIMENTO, 2011a apud PEROBELLI, 2020, p. 5). Um exemplo bastante conhecido, tanto quanto desaconselhável de gesto didático específico é o famigerado apelo à nota; quando o professor, em uma situação de indisciplina, recorre a velha cantilena de que a participação, leia-se comportamento, em aula será computada na avaliação.

Freitas, Teixeira e Machado (2020) chamam de “círculo enraizado” (p.16) as temerárias – tanto para professores quanto para alunos – práticas repetitivas e sem uma autoavaliação crítica, que decorrem de uma acomodação aos modelos de educação anteriores, sem uma avaliação crítica de sua atuação, ou a fazendo – como no meu caso – mas parando nas condições desfavoráveis para modificar a prática, seja pela falta de base teórica, sobretudo, seja por questões de infraestrutura ou conjunturais das escolas.

Sob a ótica bakhtiniana, enfatiza-se pressupostos metodológicos da pesquisa educacional a serem observados pelo professor.

- pesquisados e pesquisadores são sujeitos da ação;
- as relações entre os sujeitos acontecem num determinado e irrepitível momento histórico;
- as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa têm o mesmo valor;
- a palavra perpassa os sujeitos na incompletude do conhecimento;
- a construção do “nós” na sociedade inclui o entrelaçamento dos vários saberes;
- a formação do professor passa por uma reflexão que busca descobrir os significados das relações sociais dos grupos étnicos, heterogêneos, diversos, complexos, multidimensionais, quando a leitura da realidade pode ser feita sob a perspectiva da alteridade;
- o ato educativo é dialógico, sendo que a polifonia marca as relações horizontais desse ato; a pesquisa, por sua vez, constitui uma alternativa para identificar e organizar os significados implícitos e explícitos nas relações entre os aprendentes daquele grupo social. (MORAES, 2013, p.7).

Retratado esse quadro de inquietação pedagógica e, porque não dizer, existencial, passa-se ao divisor de águas, a fase em que curso o Profletras, ao qual sempre almejei, e que, de fato, abriu-me um leque de percepções e entendimentos que me fazem vislumbrar

um outro momento a se descortinar já, que estou em ensino remoto, e não menos promissor, na medida em que comece o ensino híbrido. Vale salientar que é consenso entre os educadores com os quais converso que não, muito provavelmente, haverá mais o ensino presencial nos moldes pré-pandemia, pois os ganhos com a incorporação das tecnologias digitais têm sido tão marcantes e reveladores, que não devem desaparecer do cotidiano escolar. O que, em verdade, fica a se definir é o quanto de mudança teremos. Não mais a possibilidade dela se dar ou não.

1.5 O PROFLETRAS

O Profletras sempre foi um objetivo a ser alcançado, por significar a conquista do mestrado, além de acenar para o aperfeiçoamento e a melhor capacitação. O seu caráter de mestrado profissional deixa isso claro, na medida em que condiciona a aquisição do título a uma prática em sala de aula, o que só aumentava o meu interesse. Desde a seleção para a primeira turma, com algumas intercalações, tentava passar, mas sempre “batia na trave”. Mas enfim, em 2018, tive mais sorte e fui aprovado. Tenho colegas os mais solícitos, gentis, inteligentes e responsáveis. Nos professores encontrei o apoio necessário à ampliação dos meus saberes e a confiança para desenvolver essa pesquisa. De início, pensava em dar continuidade a um projeto de questões elaboradas a partir dos descritores para leitura, com base nas mensagens do dia, do escritor Paulo Coelho, mas acabei desistindo dessa ideia pelo pouco caráter de ineditismo que se teria nesse estudo, bem como pela demanda pessoal de buscar algo que fosse mais amplo, desafiador, efetivo e, sobretudo, transformador da realidade educacional em que me insiro e, porque não dizer, de mim mesmo.

1.5.1 O contraponto

Tenho colegas que já passaram pelo Profletras com honras e méritos, levando a cabo projetos de intervenção audaciosos, cheios de ludicidade e arrebatamento; exitosos em sua aplicação e recebedores dos mais entusiasmados elogios quando da sua defesa

que, no entanto – ao arrepio da própria razão de existir do curso, qual seja a de fundar e disseminar aperfeiçoamentos nos diversos aspectos da docência, isto é, na maneira como se exerce o ofício de educador – não se converteram nisso, numa mudança nas práticas em sala de aula, numa repaginada no professor, não apenas com potência e resgate de autoestima, autoconfiança, cientificidade e compromisso, em que a obtenção do título de mestre, embora distintivo, torna-se apenas um pormenor diante das implicações conceituais e práticas de se demonstrar a eficácia de uma ação engendrada ao longo de dois anos, voltada à melhoria do ensino.

É controverso ver trabalhos dessa envergadura se esgotarem numa única, exclusiva e patrocinada edição, tal qual a canção que retira do anonimato o cantor e o coloca nas paradas de sucesso, mas tão logo passe esse momento ninguém mais ouve falar, o também conhecido como cantor de uma música só.

Inelutável o questionamento sobre as condições excepcionais em que foi produzido, o suporte que teve para ser concluído, a disponibilidade de tempo desfrutada e talvez até o apoio financeiro, em forma de bolsa de estudos, de que dispôs. Tal projeto teria sido exitoso e mesmo considerado exequível se não contasse com essas condições extraordinárias de produção ou seriam essas mesmas auspiciosas condições, paradoxalmente, motor e freio? O que garante o implemento do projeto de intervenção é também a marca indelével de sua inviabilidade sem todo o aporte que entrega?

Passei a me fazer tais questionamento ao ouvir relatos de professores lembrando embevecidos, por exemplo, de uma mestranda que concluiu o seu projeto, publicando um livro com as produções dos alunos em capa dura. Usou todo o dinheiro da bolsa, gabava-se a professora. Pergunto: e se não houvesse bolsa? Outra mestranda, apresentando uma prévia de sua intervenção, avalia que poderia produzir cópias de livro com o qual iria trabalhar, mas preferiu comprá-lo em quantidade e distribuí-lo entre os alunos, porque assim ficaria mais atraente e interessante de manusear, pondera, recebendo em troca o sorriso regozijado do professor. Sim, claro, sem dúvida, mas, convenhamos: faria isso se não estivesse cursando o Profletras? São indagações que passei a fazer, inclusive, ao acompanhar o percurso de um muito empolgado professor egresso do Profletras bastante incensado ao concluir o seu projeto – do qual pude acompanhar a ótima repercussão –, mas que, passados alguns anos, nada mais tem desse entusiasmo e daquela prática. Em vez disso, declara-se desiludido com a profissão, assoberbado com os cada vez mais frequentes episódios de enfrentamento com alunos, contando os dias para se aposentar.

Não venho com isso sugerir que se atrele aos projetos um inarredável baixo custo e baixa utilização de recursos, tampouco cogitar redução nos benefícios do mestrando, já tão exíguos e sujeitos a cortes frequentes, mas que haja essa discussão em algum momento do curso: O que virá depois? De que modo e em que medida o Profletras afetará a prática continuada do professor? Como ela se dará nos anos seguintes à conclusão do curso? O que ficará desse período no exercício diário do educador? Com efeito, para alcançar de fato o seu objetivo, o mestrado profissional precisa alcançar o educador em sua prática para além de um projeto de intervenção, por mais bem-sucedido que ele seja.

1.5.2 Mudança de rumo

Depois de desistir das questões com descritores e habilidades para a leitura, como havia dito, resolvi que se iria mesmo abandonar a zona de conforto, que o fizesse do modo consequente. Precisava então fazer, primeiro, a autocrítica necessária de minha atuação como professor, levantando deficiências, para, no compromisso de superá-las, segundo: atuar numa esfera do conhecimento que apresentasse potencial, de fato, transformador, mas que não fosse para “inglês ver” e sim “divisor de águas”, um projeto de intervenção exequível para ser replicado nos anos seguintes, como parte de minha prática revisada. Afinal, se não realizar agora uma melhora significativa e consistente em minha forma de trabalho, aperfeiçoando a didática e a abordagem do que, efetivamente, contribua para a formação do aluno, quando a farei?

Ademais, a mudança do modelo de aula presencial para a forma de ensino híbrido imposta pela pandemia, que deve permanecer no retorno às aulas presenciais até que a vacinação em larga escala se dê em nosso país, traz, por si só, um momento único propício à adoção de uma nova maneira de ser como educador. Efetivamente, o que devo mudar na minha prática, o que preciso fazer para tornar as minhas aulas mais produtoras, transformadoras, cumpridoras do compromisso com a formação cidadã é, no momento de retorno às aulas, *pari passu* à conclusão dessa pesquisa, propor uma atividade baseada em ensino híbrido e gamificação, que aborde as relações étnico-raciais, mais especificamente o racismo, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, elegendo como objeto de estudo o gênero apresentação oral.

Passando em revista os meus anos de docência, identifico a questão sensível da falta de planejamento. Por hábito, tenho em mente uma ordem de assuntos que podem ser trabalhados num tempo maior ou menor, a depender de como se desenrolam as aulas. Intercalar atividades elaboradas a partir de uma data específica ou assunto em destaque no noticiário, por exemplo, com as trazidas pelo livro didático sempre foi algo recorrente. Mas o dilema persiste: pouco adianta não ficar muito aquém para aqueles que já trazem o interesse nas aulas, os ditos disciplinados que naturalmente se esforçam para obter as melhores notas.

Há todo um universo de possibilidades, de potenciais latentes, de talentos não descobertos ou não trazidos à baila que, ano após ano, perdem-se em um modorrento depositar de assuntos muitas vezes descontextualizados, muitos vezes alheios à premência de uma significação maior, de ludicidades e concretudes que não se esgotem nas primeiras semanas letivas, que enfim possam arrebatá-las as mentes ávidas por descobertas e desafios, que no entanto demandam uma abordagem mais cuidadosa, retomando a fala de Souza (2009), aqueles marcados pela má-fé da instituição escolar.

É preciso, pois, promover uma mudança em minha prática de ensino a partir do aprendizado trazido pelo Profletras e por essa pesquisa. Com efeito, se não houver o embasamento teórico-metodológico adequado para a aplicação das estratégias certas, não se chega a resultados mais abrangentes e melhores.

1.6 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A GÊNESE DESTA TRABALHO

As discussões realizadas durante o curso de Mestrado Profissional em Letras me fizeram perceber que não se pode pensar o ensino se não for a partir da interação, e o exercício o mais próximo das situações reais de uso deve marcar o estudo dos gêneros discursivos. Sendo assim, a concepção de linguagem adotada neste trabalho é a dialógica ou sociointeracionista, presente na teoria bakhtiniana, qual seja, a que considera a linguagem consubstanciada em sujeitos plurais, com suas ideologias e práticas sociais e que apenas em seu uso e instâncias pode ser compreendida. Como observa Bakhtin (1995, p. 115):

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim sendo, diversos contornos são assumidos pela linguagem, haja vista que, ao viabilizar o processo de interação entre sujeitos de diferentes estratos da sociedade, possibilita a estes sujeitos o controle dos argumentos na dada situação comunicativa. Deve-se conceber, neste cenário, a linguagem como entidade social. A construção do sujeito se dá social, cultural e historicamente desencadeada pelas interações com o outro no contexto social no qual estão inseridos. Os agentes da linguagem são sociais, tendo em vista que a língua mantém traços com forte teor histórico (DANTAS, 2019).

Como afirma Oliveira e Araújo, (2018, p.31), em referência a Bakhtin

A língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação. Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança. E é a prática da linguagem como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores. Por isso, não faz sentido estudar a língua desligada da vida, do contexto real de sua enunciação. O sentido da palavra é determinado pelo contexto, “havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis”. O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado do ato comunicativo, isto é, há uma relação intrínseca entre o linguístico e o social, que precisa ser considerada no estudo da língua. Daí o lugar privilegiado para a análise desse fenômeno ser o discurso, que se materializa na forma de enunciados concretos, ou seja, de textos em diversos gêneros, que circulam enquanto práticas sociais.

É na interação, portanto, que a linguagem se movimenta e desencadeia ações de resposta em relação à palavra e desse embate dialógico³ de escuta e compreensão é que se dá o entendimento da fala viva ou vivenciada (SOUZA, 2011).

Em sociedade, as palavras circulam e [...] ganham vida em cada enunciado, único, que assume diferentes formas, a depender dos

3. “O texto falado é, por seu turno, ‘dialógico por natureza’”, (HAMMOND 1990, p.32, apud STREET, 2014)

aspectos que conformam a situação e o contexto que envolve os interlocutores. [...] importa saber tanto sobre o contexto verbal como sobre o não verbal, ou seja, quem são os interlocutores, que lugar e posição social ocupam no quadro da dinâmica política e econômica, uma vez que os movimentos de alguém que fala são concebidos em função do ouvinte – os gestos, as mãos e os olhos são também postos em função do outro [...] papéis e lugares que os envolvidos desempenham em dada situação enunciativa, [...] mais ou menos valorados em função do espaço sócio-histórico, no qual estão inseridos os sujeitos e suas práticas sociais (SOUZA, 2011, p. 55).

Por isso, outro aspecto relevante neste trabalho diz respeito ao fato de abordar relações étnico-raciais por meio do ensino de oralidade. Vejo-me agora, depois de ter cursado as disciplinas oferecidas pelo Profletras, mais atinente à importância da fala, do silêncio e do não-verbal para o processo de ensino-aprendizagem. Vejo-me como um professor mediador problematizador de questões vitais para a construção da cidadania no ambiente escolar.

Nesse sentido, cabe apresentar também um breve aporte teórico de três importantes teorias que tratam da língua e de suas relações com a sociedade: a Sociolinguística, a Teoria da Enunciação e a Teoria dos Atos de Fala. A primeira parte do princípio de que a língua é ligada de forma intrínseca às relações sociais e, inclusive, de poder, pois é também um produto cultural e, por isso, está sujeita a valores. Explica-se, mas não se justifica assim o “preconceito linguístico” para com as variantes diferentes da norma padrão, posto que as variantes linguísticas são originárias de suas comunidades e da evolução da própria língua. Desse modo, os “usos mais efetivos têm a ver com a escolha da variedade linguística vista como própria para cada situação e contexto de emprego da língua” (FLORES; SILVA, 2005 apud SOUSA, 2020, p.5). O ensino de oralidade, portanto, deve ter como objetivo erradicar o preconceito linguístico entre os estudantes, bem como mostrar que o conceito de certo/errado, adequado/inadequado tem a ver com as situações de interlocução (SOUSA, 2020).

Faz parte desse viés social na abordagem da língua os conceitos de discurso e enunciado, quais sejam, a intencionalidade e ideologia relacionados ao primeiro: a fala é parte da língua, e o indivíduo por meio dela se representa e se constitui na sua principal forma de atuação social. “Dentro do grupo social, a comunicação oral implica uma função exteriorizadora, auto-afirmativa, pois permite a transmissão do discurso que a comunidade sustenta sobre si mesma, o que assegura sua continuidade” (REYZÁBAL, 1999, apud SOUSA, 2020, p.6). Por seu turno, o enunciado, de acordo com a Teoria da

Enunciação, compõe-se de inúmeros fatores que concorrem para a formação da situação de interlocução. Uma frase, por assim dizer, todas as vezes que for repetida se constituirá num novo enunciado pelas condições inéditas de produção, tais como, tempo, lugar, papéis dos interlocutores, relações sociais e intencionalidade. Não se trata de uma mera mensagem, mas aquilo que os sujeitos são e vivem num determinado momento de interlocução em seu contexto social (SOUSA, 2020).

A Teoria dos Atos de Fala também se mostra fundamental para a concepção da língua oral que orienta o estudo de língua portuguesa, haja vista considerar a linguagem como uma forma de ação e não de representação de mundo. O fundador dessa teoria, Austin (1990), identifica os “enunciados performativos”, constituídos de palavras como: prometo, empresto, confesso e aceito, que, em certas circunstâncias, fazem com que o ato se realize (SOUSA, 2020).

Todo o dizer é um fazer. A própria linguagem – já é trabalho humano, pois contribui, como quaisquer outras ações humanas, para instituir, manter, transmitir e transformar as relações sociais de uma comunidade. E, afinal, falar é agir socialmente, como a Teoria dos Atos nos ensina. (RICHTER, 2000, p. 28 apud SOUSA, 2020, p 90).

A partir dessas considerações, o ensino da língua oral se comporta como uma atividade complexa e responsável, que deve levar o educando a refletir sobre sua própria fala e como ele age no mundo através dela.

Com efeito, assim como ocorre com a escrita, um estudo baseado na oralidade tem implicações pedagógicas, tais como: coerência global: unidade temática; articulação entre os tópicos e subtópicos da interação: encadeamento dos tópicos (repetições, substituições pronominais, sinónímias, hiperónímias, associação semântica, conjunções) – princípios da interação; especificidades: retextualização; variedade de gêneros de discursos orais: respeito aos turnos de fala, argumentar, dar instruções, narrar, descrever, falar em público, não discriminar; mediação de conflitos: polidez, papéis sociais, contextualização, criticidade, possibilidades de atuação; reconhecimento do papel da entonação, pausas e demais recursos suprasegmentais na construção de sentidos: expressão fisionômica, gestos, movimentação; realização estética: fluência, improvisação, eloquência; habilidade de escutar, respeito ao interlocutor: cooperação. (ANTUNES, 2020)

Entre as atividades com esse enfoque, a mesma autora sugere (p.112):

Contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; debater, discutir, acerca dos temas mais variados;

argumentar (concordando e refutando); emitir opiniões; justificar ou defender opções tomadas; criticar pontos de vista de outros; colher e dar informações; fazer e dar entrevistas; dar depoimentos; apresentar resumos; expor programações; dar avisos; fazer convites; apresentar pessoas etc.

Feito esse introito conceitual, vislumbro as possibilidades que se apresentam nesse momento de descoberta e em que se impõe a necessidade de “calçar-me” melhor, para só então adentrar o “terreno” das proposituras de atividades de fato. Discuto relações étnico-raciais neste capítulo dois, no ambiente da sala de aula, do seu entorno, e dos desdobramentos de sua inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com atenção a legislação específica vigente.

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR

Este capítulo, primeiramente, apresenta o território em que se insere a escola e a sua influência na instituição de ensino. Também evidencia o que há de geral e de particular no bairro da Mata Escura e em que isso generaliza e particulariza o ambiente das escolas daquela região, além de descrever o que há de específico, de destacável e marcante numa determinada unidade de ensino. Discorro sobre isso neste capítulo, sem pretender um escrutínio mais profundo, mas sem deixar de apresentar algumas de suas minudências e idiosincrasias. Também falo sobre as características da clientela que serviu de base para a elaboração de uma proposição didático-pedagógica, reforçando a importância do trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula. Nesta oportunidade, apresento conceitos e historicidade relacionados às relações étnico-raciais, sobejamente, o racismo⁴, bem como da pertinência de seu estudo nas escolas públicas, inclusive como fator de ressignificação institucional e resgate da função social da educação. Mais uma vez, sem o intuito de esgotar o assunto, contemplo aspectos dessa temática, considerando sua importância para a formação do alunado e o seu caráter ensinável para o corpo discente de alunos de 9º ano do ensino fundamental.

2.1 CAMPO DE TRABALHO: DO TERRITÓRIO DA ESCOLA PARA A ESCOLA NO TERRITÓRIO

Nos idos de mil e oitocentos, o hoje bairro da Mata Escura era ocupado por chácaras que produtoras da laranja-da-baía, quando uma praga destruiu os laranjais e, forçando os proprietários de terras a vendê-las ou parcelá-las. Na década de 70 do século passado, a urbanização avançava sobre a região, com a implantação de programas de habitação financiados pelo governo e loteamentos - período em que são instalados no local importantes terreiros de Candomblé, como, por exemplo, o Terreiro Bate-Folha, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), herança

religiosa dos tempos em que escravos fugidos se escondiam na “mata escura”. Inclui-se na história do bairro, a construção das represas do Prata e da Mata Escura, responsáveis pelo abastecimento da cidade de Salvador de 1880 até meados de 1987 e, também, a construção da penitenciária Lemos de Brito e a duplicação da BR-324 (1974-1975), que contribuíram para o povoamento do bairro, que tem como vizinhos os bairros da Sussuarana, Pau da Lima, São Caetano, São Gonçalo e Barreiras (RIBEIRO, 2014).

Para além dos registros históricos desse bairro de população majoritariamente negra e socioeconomicamente desfavorecida e não menos relevantes para mim são as figuras pitorescas do lugar, entre os quais posso citar o representante de bairro Porrete e o eterno candidato a vereador Nestor Neto. Do primeiro, destaca-se o dom para as artes, com a criação de grupos de dança e eventos culturais, para a mobilização da comunidade em favor do atendimento às demandas locais e do ativismo reunido sob a sigla LGBTQI+. Sua postura proativa e resiliente de estar sempre envolvido com as questões do bairro e contra as desigualdades lhe trouxe respeito, confiança e admiração notáveis. Essas características, lamentavelmente, não são observadas em nosso outro personagem, que aparece sempre com o bom papo na ordem do dia, tanto quanto a incerteza, que as suas promessas irremediavelmente trazem.

Na verdade, Nestor Neto é ex-aluno e figurinha carimbada nos eventos da escola, como a corrida anual, realizada de forma ininterrupta por mais de 10 anos, mas que também não resistiu a queda geral de desempenho por que passa a unidade de ensino. Destaco a atividade esportiva, lúdica e educativa, motivo de orgulho da comunidade, para, além de dar o devido mérito, como ação de professores comprometidos, melhor delinear o perfil da persona apresentada. Não há mesmo como esquecer o dia em que subiu ao palco improvisado no momento da premiação dos vencedores das categorias disputadas na competição e prometeu, a plenos pulmões, presentear os primeiros colocados com uma ida ao cinema com direito a dinheiro do transporte e do lanche. Desceu do pódio, aclamado por uma considerável e entusiasmada audiência, pois o evento costuma movimentar bastante a comunidade, com a presença de outras atrações, como aparelhos de lazer e profissionais mediadores de atividades lúdicas, conseguidos pelo professor Daniel, de educação física, e direção, junto aos órgãos competentes da prefeitura.

O seu gesto recebeu os mais rasgados elogios, inclusive meus, que ainda não o tinha em devida conta. Mas, enfim, passaram-se os dias, as semanas, os meses, até que cessassem por frustrada exaustão as tentativas de firmar alguma data, ou mesmo a conversão em algo menos custoso talvez, para não ficar apenas na promessa vazia feita

por puro oportunismo. Talvez por essa e outras, que compõem o folclore do bairro, até o último pleito eleitoral, depois de inúmeras tentativas, o “político” local ainda não tenha conseguido se eleger como representante do bairro e adjacências na câmara municipal.

A bem dizer, a despeito dos reveses que se poderiam trazer aqui, embora não sejam poucos e nem minimizáveis, há que se evidenciar a pujança do lugar, com vigorosa veia artística e mobilizadora da comunidade. Para isso contribui, sobremaneira, a instalação no bairro da única Organização Não Governamental (ONG), instalada em bairro periférico da América Latina, a Fundação da Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão (ACOPAMEC), com um importantíssimo trabalho de proteção e formação integral, de zero a 24 anos, com acolhimento, educação infantil, atividades no contraturno escolar, além de capacitação profissional. Os mais de trinta anos de atuação conferem ao bairro uma condição diferenciada no conjunto das localidades periféricas de Salvador.

Com efeito, o estereótipo dos bairros com essa característica geográfica, marcadamente relacionado à violência e ao tráfico de drogas, embora não possa ser descartado e nem mesmo relativizado, tem, sim, o contraponto de coexistir com uma memória afetiva e identitária ainda muito forte e que se renova na comunidade, em cada iniciativa, mesmo que mal-acabada de seus personagens ilustres e comuns.

Para ilustrar essa condição de gente respeitosa e trabalhadora, sempre disposta a um sorriso e a um gesto de carinho, cito o “dia do abraço”, iniciativa da professora Soledade, de geografia, que consiste numa caminhada em torno do bairro, em que os alunos vão distribuindo abraços à medida que percorrem a rua principal. Sucesso desde sua primeira edição, um dos eventos da escola mais esperados, que deve ser retomado, assim que a pandemia permitir.

2.2 A TURMA DO 9º ANO: PERCEPÇÕES DE UM EDUCADOR

A minha decisão de desenvolver um trabalho que abordasse as relações étnico-raciais reverberou muito fortemente as impressões que tive, particularmente, no ano de 2020, numa turma de 9º ano, até a interrupção por causa da pandemia. Embora a escolha tenha se dado ainda no ano anterior, uma atividade que desenvolvi com esse grupo, que tratava desse assunto deixou muito evidente a urgência de um trabalho mais aprofundado

e conseqüente nessa linha. Causou-me surpresa, sobretudo, numa turma de 9º ano, a verificação de que os aspectos da negritude e da branquitude, ausência e prevalência, respectivamente, estavam tão arraigadamente formados naqueles educandos, majoritariamente garotos e garotas negras.

Sobre os alunos do nono ano da escola pública em bairro periférico em que trabalho e considero que deve ser assim nos outros, deve-se dizer que, em geral, estão dentro da faixa idade-série, pois aqueles com descontinuidade⁵ nos estudos ou repetência, dificilmente chegam a esta série, acabando por integrar turmas já chamadas de Fluxo, Reforço, Acelera e, agora, Tempo de Aprendizagem, TAP. No nosso campo de trabalho, é possível dizer que os alunos do 9º ano são aqueles que têm as melhores condições, entre o corpo discente, de infraestrutura familiar para estudar e quase nunca trabalham no turno oposto. Contudo, o posicionamento e mesmo o conhecimento acerca das relações étnico-raciais relacionadas com à exclusão social a que estão sujeitos está muito aquém do que seria desejável. Vale salientar que a escola em que trabalho se mantém no espectro da abordagem pedagógica eurocêntrica tradicional, apenas a resvalar alegoricamente nos pressupostos trazidos Lei 10.639/03⁶ (discutida mais adiante), com as conhecidas e pontuais atividades do dia da Consciência Negra, sendo que a receptividade, mesmo a essas abordagens superficiais e folclóricas, encontram resistência para serem implementadas entre os alunos, pois, como anota Corenza (2021, p. 25) “Os alunos, de uma forma geral, relacionavam a África à religião, sobretudo à umbanda, e também relacionavam os africanos àqueles que ‘sofriam’, ‘foram escravos’, ‘aidéticos’, ou que ‘viviam na miséria’”. Vale destacar o complicador, no que se refere à religião especificamente, diante da popularidade e notória forma pejorativa, e mesmo eivada de ataques diretos e demonização, com que as igrejas pentecostais como, por exemplo, a Assembleia de Deus, referem-se às religiões de matriz africana.

Considero enfim mais oportuna a escolha pelos alunos da série mencionada, visto que estão saindo da escola e não podem deixar de “levar” isso com eles, não obstante que o trabalho com o tema em tela deva se difundir por todo o ensino básico, como, ademais, prescreve a lei. Deixar de levar em conta e, mais que isso, não se nortear pelo

⁵ As razões para tal histórico são as mais diversas, como, por exemplo, o trabalho ou a gravidez precoce, distância da escola, dificuldades na aprendizagem devido à imposição de um currículo que não valoriza os múltiplos saberes dos alunos, entre outros. (CORENZA, 2021, p. 24)

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 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. (BRASIL, 2021, p.1)

encaminhamento de uma melhor compreensão do lugar ocupado no tecido social, pelo conjunto desses alunos é, simplesmente, ignorar o que salta aos olhos.

2.3 PRECONCEITO DE MARCA

Percebo na escola da Mata Escura, e mais especificamente entre os estudantes da minha turma de 9º ano, situação semelhante à apresentada por Souza (2009). Ao discorrer sobre entrevistas que fizera com base na temática do racismo, o autor destaca trechos da fala de uma jovem que relata a percepção de seus amigos brancos, os quais, diferentemente dela, passavam a vida despercebidos de possuírem cor⁷. Palavras e situações não os faziam, de repente, olhar para si próprios, sentindo-se como algo fora do lugar. Ela percebe para com as meninas brancas de sua turma uma “maior generosidade” (p.354), mais olhares de ternura à referência do belo; em contrapartida, em relação a uma colega de sala de tez mais escura que a sua: o deboche, a disposição para se fazer chacota dela ao menor deslize, e ofensas, como chimpanzé e macaca, o que fazia com que essa menina tivesse um comportamento introspectivo e envergonhado, como se buscasse a invisibilidade. Relata também identificar-se com a narrativa de sentir dor de cabeça, relacionando-a com a problemática da mulher negra com cabelos crespos.

Neste sentido, Cavalleiro (2021) observa que desde a mais tenra idade escolar crianças negras já apresentam uma identificação negativa no que tange ao seu grupo étnico e, por outro lado, crianças brancas demonstram se sentir superiores, tendo atitudes de preconceito e discriminação, com xingamentos e ofensas às crianças negras, com base na cor de sua pele, inclusive sem a devida intervenção dos professores.

Almeida (2020, p. 25), oportunamente, apresenta as diferenças entre preconceito e discriminação racial.

Preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Acerca da violência consubstanciada em ser negro, Sousa (2021, p. 2), assinala:

7. Quem é branco esquece-se da cor com a cumplicidade do mundo, seu esquecimento da cor reflete sobretudo o fato de estar relaxado com a cor. Já o negro, quando se esquece de que é negro, é sempre contra alguma coisa, é contra as forças que constantemente o fazem lembrar (SOUZA, 2009, p. 359).

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. Nisto reside, a nosso ver, a espinha dorsal da violência racista. Violência que “mutatis mutandis”, poderia ajudar-nos a melhor entender o fardo imposto a todos os excluídos da norma psico-sócio-somática criada pela classe dominante branca ou que se autodefine desta maneira.

Souza (2009) aponta que a entrevistada, em suas memórias, relata que a mãe não permitia que fosse a festas de aniversário de alguns colegas, alegando que eram pessoas bobas, mas que, em verdade, temia que sofresse discriminação. Sobre isso, conta que percebia o preconceito nas falas de adultos algumas vezes enquanto brincava com outras crianças, as tais pessoas bobas a que sua mãe se referia. Também observa que geralmente não era paquerada nos recreios e nas festas, desprovida daquela beleza de anjo reservada às crianças. Somente com o desabrochar da adolescência a situação mudou, fazendo-a ressignificar-se no plano existencial, ganhando autoconfiança na medida em que era agora, além de estudiosa e disciplinada, atraente, capaz de poder escolher namorados que “prestassem” (p.357).

A violência racista manifesta-se, sobretudo, pela cruel tendência de destruir a identidade do sujeito negro, que por internalizar de forma obrigatória e brutal um ideal de Ego branco, é forçado a construir para si próprio um pressuposto de identificação inconciliável com as suas propriedades fenotípicas. Desse modo, entre o seu Ego e esse ideal, abre-se um buraco que o sujeito negro tenta superar, em que pese isso lhe custar a própria felicidade, senão sua sanidade. (SOUSA, 2021)

Além do racismo sofrido na escola e fora dela, Souza (2009) identifica na entrevistada a referência ao racismo sofrido em sua própria casa, pois era filha de mãe negra e pai branco, sendo esta condição última um tipo de valor, distinção, privilégio identificado com o limpo, o bonito, correto e adequado, ao passo que negro era o seu oposto. Reporta que o seu pai chamava de “coisas de preto” a má educação, o mau cheiro, falar errado, não estudar, e, por analogia para ela, ser negro. Esta hierarquia entre os tons de pele sempre esteve presente, no temor de tomar sol inculido pela mãe que as impedia sempre que possível que se expusessem ao astro rei, em evitar estar desarrumada, ou com os cabelos soltos na presença do pai, na expectativa de que ao nascimento dela e de sua irmã, como mesmo relatara a mãe, esperassem que puxasse ao pai, nascendo mais “clarinha”. Na própria relação dos pais, o racismo estava presente, pois fora justamente a

cor do pai um critério para a escolha dele pela mãe, pois sua tez compensava a pouca escolaridade, o trato rústico e o nível socioeconômico inferior. Foi, por assim dizer, uma conquista dela e uma cessão dele, uma vez que preferia uma mulher branca que, no entanto, não lhe correspondia as investidas.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUSA, 2021, p. 18)

Ao encontro dessa narrativa, Almeida (2020) corrobora que o racismo não é uma patologia, mas algo arraigado, a ponto de se exteriorizar como uma manifestação normal de uma sociedade, que respalda a sua desigualdade e violência social.

A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial. A brancura é o fetiche simétrico inverso do mito negro. Funciona como um pré-dado, como uma essência que antecede a existência e manifestações históricas dos indivíduos reais, que são apenas seus arautos e atualizadores. [...] Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. (SOUSA, 2021, p.4-5).

Para Souza (2009), o racismo, em que pese toda a sua dramaticidade como experiência traumática de vida, se espraia no cotidiano e tende a passar despercebido. A sua definição passa pela noção de “preconceito de marca” (p.365), ligado à gradação da cor da pele e condição social, no Brasil; em oposição ao “preconceito de origem”, ligado à origem étnica, próprio dos Estados Unidos. No esforço de desconstruir a viabilidade dessa comparação, o autor retoma a ideia do higienismo⁸ e seu projeto civilizador, fundado no conceito de raça, com todo seu preconceito e discriminação em relação ao negro.

Almeida (2020) fala em discriminação direta, “repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial” (p.25), com intenção explícita de discriminar, e discriminação indireta, marcada pela inexistência dessa intencionalidade explícita, que é “um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada –

8. Movimento científico e político preocupado com as condições favoráveis ao desenvolvimento humano e para o qual a ideia de “raça” era o mais importante conceito (SOUZA, 2009, p. 355).

discriminação de fato –, ou sobre o qual são impostas regras de ‘neutralidade racial’” (p.26). De ambas resulta a estratificação social que permeia as gerações, afetando a possibilidade de ascensão social de um determinado grupo.

Com efeito, atribui-se aos Estados Unidos, analogamente, uma separação hermética de castas, em verdade falsa em sua suposta verticalidade, mas que servia ao higienismo do século XIX e que passou a caracterizar o racismo e justificar, em seu oposto: a miscigenação, o fracasso do Brasil subdesenvolvido em relação à potência norte-americana. Essa visão pejorativa de miscigenação tende a se inverter quando o racismo perde espaço para o culturalismo e a transforma em um “sinal da nossa singularidade toda especial e positiva, da nossa afetuosidade, da nossa proximidade, da nossa ‘plasticidade’” (SOUZA, 2009, p. 368). No entanto, a comparação com os Estados Unidos permanece e se torna um entrave para a designação do racismo brasileiro.

A relativização do preconceito de origem dos Estados Unidos, a despeito de seu sistema de segregação racial instituído, passa pela identificação de que lá como aqui a concentração de renda obedece também a fatores fenotípicos, sendo os menos favorecidos majoritariamente negros. É justamente essa discussão que se encaminha no tópico seguinte.

2.4 RACISMO BRASILEIRO: DA ESTRUTURA SÓCIO-HISTÓRICA AO CONTEXTO ESCOLAR

Para melhor definirmos o racismo no Brasil, em vez de taxá-lo, laconicamente, de ‘distorcido’, ‘camuflado’, ‘hipócrita’, necessário se faz primeiro a consideração de que o ideal de beleza associado ao fenótipo nórdico e à preterição estética relativa ao negro que daí decorre impacta a autoestima e cristaliza um princípio de que o que é belo é bom.

É a partir desse fio condutor que o racismo que marca a nossa sociedade torna-se compreensível sem nenhuma ambiguidade. Todos ou pelo menos quase todos nós conhecemos o frio no coração que dá quando vemos uma pessoa loira de olhos azuis catando lixo na rua. Tomamos um choque ético-estético. A equação entre o *bom* e o *belo* mostra-se desafiada enquanto dado natural. Temos aqui a chave de todas essas experiências desconcertantes com o branco pobre e com o preto rico, com o *belo* que não é *bom* e com o *bom* que não é *belo*. A equação entre o *bom* e o *belo* conforma, no caso de todas essas experiências, o que

Simmel chamou de “critério inconsciente do impacto estético”. (SOUZA, 2009, p. 371)

Na medida em que se empenha em ascender socialmente, o negro paga o custo pelo massacre, com variados graus de dramaticidade, de sua identidade. Alijado de seus valores de origem, cuja representação está principalmente em sua herança religiosa, o negro faz do branco modelo de identificação, como única possibilidade de se humanizar (SOUSA, 2021).

Haveria, pois, uma *pseudo* ordem natural das coisas, um *continuum* racial que estabelece, por exemplo, que o negro que enriquece, constitui-se num paradoxo, ao se tornar rico como um branco; o negro bonito reúne traços marcantes da beleza caucasóide, o que se neutraliza na classificação de exótico. Uma pressão contínua e valoração é exercida a partir desse referencial estético. Desse modo, o racismo, enquanto preterição estética, determina o espaço social do negro e monitora sua movimentação nele, gerando sofrimentos subjetivos toda vez que essa movimentação contradiz a *doxa*⁹ do bom e belo (SOUZA, 2009).

Nosso racismo impede o movimento do negro no espaço social na mesma medida em que a reação coletiva a esse movimento (a princípio permitido) provoca constrangimentos mais ou menos insuportáveis. O que se nomeia corriqueiramente como a hipocrisia do racismo brasileiro é fruto do fato de que, nesse tipo de discriminação, o racismo age menos antecipando o movimento do que reagindo a ele, ou seja, efetivamente ninguém costuma ser (no sentido de agir como) racista *até que* o negro se mova contra a *doxa* estética. (SOUZA, 2009, p. 372)

Daí decorre que o negro se vê na contingência de estar sempre “em guarda”. Protegido, colocando-se de modo a evitar sofrer ataques, violência ou uma discriminação, fazendo-se sempre notado como detentor de valores como pessoa, e, desse modo, sendo merecedor de respeito (SOUSA, 2021).

À guisa de interpretar o fenômeno e não apenas estudá-lo na sociedade brasileira por meio de estatísticas, ou seja, “analisar essa construção social de esquemas de percepção e apreciação que operam em prejuízo dos negroides¹⁰” (SOUZA, 2009, p.372),

9. Conjunto de ideais e juízos generalizados e tidos como naturais por uma maioria (DOXA, 2020).

10. Em oposição a caucasóide.

é importante analisar como isso se dá entre as pessoas, que carências são atendidas em quem ofende e como se sente quem é ofendido, tendo-se alto ou baixo status social, sendo homem ou mulher. Com efeito, o racismo impacta sobre a mulher de modo muito mais radical, visto que o critério estético de avaliação social é mais forte sobre ela. Do ponto de vista da classe social, que implica no *habitus*, no modo de vida do indivíduo, posto que é determinante na aquisição da autoconfiança, autorrespeito e da autoestima, o racismo, no contexto de classe inferior, causa um sofrimento mais ostensivo em sua autorrelação prática, se comparado pelo sofrido por negros de classe média, em que pese aspectos subjetivos da dor moral de cada um.

Em outras palavras, se a pessoa não tem outras bases sólidas sobre as quais sustentar autoconfiança, autoestima e autorrespeito, a depreciação estética surte efeitos mais radicais sobre a sua autorrelação prática tomada como um todo. Não é possível saber se a dor moral dessas pessoas é “maior”. A questão acerca do “tamanho” dessa dor sequer faz sentido. O que é plenamente passível de compreensão é que essas pessoas da ralé estrutural têm menores chances de superar o racismo, de sustentar uma autorrelação prática positiva a despeito da preterição estética, que nunca é só estética, mas existencial, na proporção em que nos veta, em alguma medida, acesso ao reconhecimento de outras pessoas pelas quais gostaríamos de ser reconhecidos (SOUZA, 2009, p. 376).

Todavia, maus tratos racistas agudamente ofensivos não podem ser explicados pela existência de uma doxa estética, mas por um sentimento de carência emocional, advindo desta, cujas origens podem ser as mais diversas. Corrobora essa assertiva o fato de que, segundo vários estudos, as classes desfavorecidas são as mais racistas, marcadas pela insegurança existencial diante de um “universo de insígnias de dignidade humana e de nobreza cultural [...] as quais elas preenchem pouco ou sequer preenchem, faz com que elas busquem fontes substitutivas de autoafirmação” (SOUZA, 2009, p. 378).

O negroide pode ser sempre o bode expiatório do mulato que não aceita não ser branco; a esposa “feia”, do homem branco inseguro diante da superioridade de classe da mulher; o motivo de chacota de toda uma classe que nomeia como “coisas de preto” aquilo que são as suas coisas de classe, mas as quais é sempre confortável poder projetar, muitas vezes através de simples piadas episódicas, em algo externo, ou pelo menos externalizável, já que é sempre possível encontrar um outro “mais preto” do que “eu”. O negroide pode ser sempre o insumo para os mitos dos brancos que querem se imaginar não racistas e alimentam essa ilusão para si mesmos reinventando, segundo o seu próprio gosto, o negro que desgostam; os brancos brasileiros que sempre preferem se

auto elogiar pelo convívio com negros do que se autocriticarem quanto às dificuldades e sofrimentos que marcam, sob a forma de sofrimentos mudos, esse convívio. Essa dor moral característica do drama do negro com o seu próprio corpo, dor que é sentida como íntima demais para ser política, precisa ser politicamente tematizada (SOUZA, 2009, p. 379).

Com efeito, o racismo impõe um sofrimento constante: “pode-se passar boa parte da vida ou mesmo uma vida inteira sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável” (CAVALLEIRO, p. 15) e se constitui de variados aspectos, que remontam à formação da sociedade brasileira.

Barros (2021) cita a desigualdade social como um dos fatores que mais contribuem para a violência e coloca o racismo nessa equação, na medida em que estabelece uma hierarquia entre as pessoas com base na cor/raça. Desse modo, quem é visto como branco(a) acaba tendo uma posição melhor na sociedade racista do que aquele considerado negro. Raça, então, é um conceito que adquire grande popularidade no século XIX e fundamenta o racismo, haja vista que difunde a ideia de que somos pertencentes a grupos distintos, com características peculiares e inatas, justificando assim a segregação dos espaços e os diferentes graus de importância e valorização social. Tal condição se respaldou, inclusive, em um determinado momento histórico, numa doutrina que se dizia científica, mas era, em verdade, uma distorção da teoria da evolução das espécies, proposta por Charles Darwin, o chamado racismo científico, ou tipologia racial, ou ainda darwinismo social. Essa doutrina, além de sustentar um antagonismo entre os grupos, considerava que a miscigenação traria esterilidade e degeneração, devendo ser evitada, obviamente, pela raça superior: a branca. Entre as proposições dessa teoria, pode-se citar a consideração de que entre as raças havia o mesmo distanciamento que o do cavalo para o asno, o que desautoriza o cruzamento entre elas; a necessidade, portanto, de se dar continuidade aos traços físicos e morais; e uma espécie de determinismo relacionado à raça. Data dessa época o surgimento do conceito de eugenia, ou pureza da raça, como condicionante do progresso de uma nação, que se materializa na figura de Adolf Hitler e do holocausto.

Almeida (2020) também observa que, no século XIX, a física e a biologia passaram a servir como padrões explicativos da diversidade humana: traços biológicos – determinismo biológico – ou condições ambientais/climáticas – determinismo geográfico – explicariam diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Assim sendo, a pele não-branca e o clima tropical seriam fatores que favoreceriam o

aparecimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de implicarem em seres intelectualmente limitados.

A designação de “etnia” em substituição ao estigmatizado “raça”, surge apenas por volta da década de 40 do século passado, mudando o seu enfoque do critério físico para o cultural, sem, contudo, implicar numa diminuição do racismo que persiste, deixando claro que, embora o conceito de raça não tenha mais o fundamento científico, socialmente ainda perdura, mas deve ser combatido pela sua relação direta e histórica com o racismo (BARROS, 2021).

Almeida (2020) apresenta três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. A primeira considera o racismo como patologia, envolvendo ética ou psique, de caráter individual ou coletivo, identificado com grupos isolados, algo irracional, a ser confrontado no âmbito jurídico. Por considerar a não existência de sociedades ou instituições racistas e sim, agindo isoladamente ou em grupo, indivíduos racistas, parece mais alinhada à atenuação do racismo, que só haveria na forma de discriminação direta e pontual a ser combatida com educação e conscientização sobre os seus malefícios. No entanto, essa análise carece de embasamento histórico, bem como de reflexão sobre os efeitos concretos do racismo, redundando em uma frágil, limitada e recorrente lista de frases moralistas como ‘racismo é errado’, ‘somos todos humanos’, ou ainda ‘tenho amigos negros’ e de uma obsessiva busca pela legalidade, como se tantos crimes já não se houvessem cometidos com o respaldo legal e moral de líderes políticos, religiosos e dos chamados homens de bem.

A concepção institucional é um avanço no que tange ao estudo das relações étnico-raciais, pois, para além do âmbito individual, debruça-se sobre o racismo e seu impacto no funcionamento das instituições,

A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes a vida social. Entenda-se absorver por normalizar, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão as ações dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras sociais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentidos e preferências (ALMEIDA, 2020, p.30).

Como materialização das determinações formais da vida social, as instituições são inerentes aos (e resultam dos) conflitos e das lutas pelo domínio do poder social. Desse

modo, a desigualdade racial é característica da sociedade, haja vista a hegemonia de um grupo a impor seus interesses políticos e econômicos.

Assim detém o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar os seus interesses, impondo a toda a sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornam ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio (ALMEIDA, 2020, p.31).

Cria-se, então, um “horizonte civilizatório” (p.31) em que a hegemonia de um grupo racial naturaliza o branco em situação de comando/domínio nas instituições públicas (legislativo, judiciário, ministério público, reitorias de universidade públicas etc.) e privadas (diretorias das empresas etc.). Não obstante, nos casos em que a imposição da violência não for suficiente ou apropriada, concessões terão que ser feitas aos grupos subalternizados a fim de salvaguardar questões-chave como o controle da economia e decisões fundamentais da economia. Abre-se espaço, então para as ações afirmativas cujo objetivo é, sem grande rigor, “aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais”(p.32) (ALMEIDA, 2020).

A concepção estrutural de racismo, um avanço em relação à concepção institucional, por trazer a constatação de que, de fato, as instituições não criam o racismo, mas reproduzem o que, em verdade, é parte da ordem social. Desse modo, governos, empresas e escolas em que não há o enfrentamento dos conflitos raciais e de gênero vão replicar as práticas sociais cotidianas, dentre as quais, sob forma de violência explícita ou de piadas, silenciamento, ou isolamento, encontra-se o racismo (ALMEIDA, 2020).

Nesse sentido, Barros (2021) observa que na escola, como no seu entorno e mesmo no âmbito familiar, violência e racismo caminham juntos, na utilização de expressões racistas e na discriminação propriamente dita, estimulados, na instituição de ensino, pela gestão do sistema educacional que prescinde de uma orientação para a correção de desigualdades, bem como não oferece as condições materiais e a devida valorização dos docentes necessárias para a eficácia do processo educativo. Medidas como a abertura da escola para a comunidade nos finais de semana, assim como a implementação de programas que fomentem uma cultura de paz, melhoram, sobremaneira, as relações interpessoais na escola e na comunidade, resgatando o processo educativo.

Nesse diapasão, Souza (2009) inclui nesse processo a decisiva importância dos pais ou responsáveis na formação dos jovens, na medida do seu acompanhamento, reconhecimento e incentivo ao bom desempenho escolar. Não necessariamente ajudar nas tarefas, tirar dúvidas, pois muitas vezes a formação dos pais ou responsáveis pela criação não lhes possibilita isso; mas, sobretudo, pelo valor afetivo que a atitude de se mostrar contente ou preocupado conforme a situação escolar confere, alicerçando o desenvolvimento emocional e cognitivo do educando.

Outro aspecto a se considerar sobre o racismo estrutural é que ele não se limita a representatividade, mas que essa se dê na ocupação dos espaços de poder, com o compromisso de ampliar os mecanismos institucionais efetivos de promoção da igualdade. Em síntese:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ‘ocorre nas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. Nesse sentido, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2020, p. 39).

Desse modo, o desprezo quanto às diferenças culturais dos alunos identificadas e tornadas conteúdo interdisciplinar com a Lei 10.639 pode ser considerado, sim, uma forma de violência e está relacionado ao despreparo dos professores e ao desinteresse dos gestores pela inclusão desse tema. Corrobora tal assertiva o fato de que, de modo geral, a história dos africanos antes de vir para o Brasil, bem como de sua contribuição para a formação do país é pouco abordada, reduzindo-se a alguma movimentação no mês do folclore e no dia 20 de novembro. Figuras como Luiz Gama, a rainha Nzinga, Dandara são esquecidos. O racismo deveria ser visto como um conteúdo em diversas áreas, mas só é discutido quando vira notícia, fazendo com que o mito da democracia racial persista. O enfrentamento do racismo passa por questões tais como, a visão que têm professores e alunos sobre o próprio corpo, que valores são atribuídos a partir de determinadas características, por exemplo, como o indivíduo lida com o fato de possuir cabelo crespo. Pode-se trabalhar também em sala de aula atividades que lancem um olhar crítico sobre violência e racismo e de como enfrentá-los; narrativas orais de experiências vividas;

produção de cartazes e textos; análise de textos; exibição de filmes; feira (mostra cultural); e peças teatrais. Vale salientar que a violência também se manifesta no entorno, promovida pelo Estado omissivo na prestação dos serviços à comunidade e na repressão ao extermínio da juventude negra. O combate ao racismo passa, desse modo, pelo combate a representações e práticas que obstaculizam a identificação dos sujeitos como seres humanos integrais (BARROS, 2021).

A educação é entendida como um processo social no qual os cidadãos têm acesso aos conhecimentos produzidos e deles se apropriam de forma a se prepararem para o exercício de sua cidadania. Representa um ato político que pode levar à construção de um indivíduo participante, como à construção de indivíduos conformados à realidade apresentada (GUTIERRES, GADOTTI, BRANDÃO apud CAVALLEIRO, 2021, p.21)

À guisa de não se alongar nesta abordagem para mais que o âmbito de seu caráter ensinável como temática no estudo de gêneros orais para alunos do ensino fundamental dois, trago a assertiva de Almeida (2020), de que o termo racismo estrutural não remete a uma impossibilidade de mudança, de que políticas institucionais contra o racismo sejam inócuas, ou que as atitudes racistas individuais não devam ser coibidas; mas que, de fato, o racismo, como processo histórico e político, fomenta a discriminação sistemática de grupos racialmente identificados. Desse modo, afastando-se análises superficiais ou reducionistas, deve-se identificar que a estrutura é viabilizadora de si mesma, logo o silêncio diante dela torna o indivíduo

ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança na sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2020, p.40).

Trata-se, pois, de percorrer o caminho, apresentado a seguir, já indicado e devidamente prescrito pela legislação específica, em suas disposições resultantes de ampla discussão e aperfeiçoamento, no sentido de possibilitar o mais amplo e efetivo enfrentamento do racismo.

2.5 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO

Do ponto de vista legal, respaldam o estudo das relações étnico-raciais, a partir dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo currículo de História destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu um modelo de identidade nacional e traz como um de seus objetivos específicos a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil.

Destaca-se a lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera os artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com ampliação de cursos de especialização sobre História da África, relações étnico-raciais e educação em diversas universidades, assim como grupos de pesquisa e disciplinas vinculadas a doutorados e mestrados que abordam o tema, em que se afirma que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agravando desigualdades e gerando injustiça (CORENZA, 2021).

Criadas para consolidar a lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERR) apontam que as condições materiais das escolas e da capacitação dos professores são fundamentais para a qualidade na educação, tanto quando o reconhecimento e valorização histórica, cultural e identitárias dos descendentes de africanos (CORENZA, 2021).

Acresce-se a ela o parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 10 de março de 2004, que traz, entre os objetivos, a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (OLIVEIRA; CANDAU, 2019).

Entre as diversas e estratégicas providências trazidas pela DCNERR para os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, e Superior, podem ser destacadas a inclusão:

de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.[...] em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.(BRASIL, 2021, p.23,24)

Com efeito, como atesta o estudo conduzido por Corenza (2021), indo ao encontro do que se verifica na própria experiência de trabalho do professor-pesquisador, tais diretrizes e a própria lei 10.639/93 e os documentos que a subsidiam, no entanto, são ignorados ou desconhecidos pelos professores e gestores nas escolas de educação básica, evidenciando a urgência de mais investimento na formação continuada e inicial, de mudança nesse cenário de descumprimento das citadas determinações legais. A construção de uma realidade com a disseminação de uma mentalidade antirracista na sociedade passa, necessariamente, por uma mudança no currículo, cuja existência está relacionada a uma concepção de realidade, do discurso majoritário, do que deve ser ensinado, quais os critérios de escolha de saberes, como uns e não outros são definidos como apropriados à aprendizagem e, no que nos interessa agora, como se encontra os conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais nesse contexto. Que tipo de pessoa se pretende formar, inspirados em quais conceitos de humanidade, natureza e sociedade e, sobretudo, quais as relações de poder estão imbricadas nessas escolhas.

Nesse sentido, opõem-se as teorias tradicionais do currículo “que se dizem neutras, científicas, técnicas, organizacionais” (p. 68) às teorias críticas do currículo que

colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos educacionais e sociais, desconfiam do status quo e dão a este responsabilidade pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são de desconfiança, questionamento e transformação radical. O importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2013 apud CORENZA, 2021).

Contudo, só com fundamentação no pós-estruturalismo¹¹ que a discussão em torno do currículo problematiza além da classe social, as desigualdades relacionadas ao gênero, raça e a etnia.

É por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular. Traz como exemplo de texto curricular o livro didático e o paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as festividades, todos esses são ricos em narrativas raciais e étnicas e as marcas da herança colonial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema transversal: ela é uma questão central do conhecimento, poder e identidade. (SILVA, 2013 apud CORENZA, 2021, p.70)

Sacristan (2000 apud CORENZA, 2021), por seu turno, define o currículo como resultante de um equilíbrio de interesses e forças que giram em torno de um sistema educativo em um dado instante e que por meio dele se dão os objetivos da educação escolarizada. Tem-se, então, uma seletividade quanto à cultura, que se concretiza no currículo, sendo, pois, uma elaboração social “que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e crenças dos grupos dominantes na sociedade” (p.71). E dessa apreciação vem

Que o currículo pode ser considerado como plano de ação que operacionaliza a proposta pedagógica e que explicita a sequência de conteúdos (quando ensinar), as formas de estruturar e acompanhar as atividades de ensino e aprendizagem (como ensinar e avaliar a aprendizagem), e a competências e habilidades a serem desenvolvidas (o que e por que ensinar) (CORENZA, 2021, p.72).

Com efeito, a lei 10.639/03 pode ser vista como elemento basilar para o questionamento da modelo eurocentrado vigente, na proporção em que se contrapõe às construções ideológicas dominantes, que estão na gênese brasileira, com efeitos nefastos sobre os afrodescendentes.

Corenza (2021), em defesa de uma educação na pluriversidade, para as relações étnico-raciais, considerando o nosso contexto pluriétnico e pluricultural, tendo como ponto de partida as exigências da Lei 10.639/03 e das DCNERR sugere um rol de práticas discursivas e materiais, com a função de romper com essas referências eurocentradas. Tais mudanças devem estar presentes tanto nos documentos escolares, como o PPP,

¹¹ Teoria do currículo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. O conceito de verdade também é questionado, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade. (CORENZA, 2021, p. 69)

quanto nos cursos de formação docente, mas essa ainda não é a realidade geral, como enfatizam as subseções a seguir.

2.5.1 O PPP da escola campo de pesquisa

À guisa de estabelecimento denexo causal entre a nossa pesquisa e a realidade em que ela se insere, pensou-se, logo nos primeiros momentos de seu desenvolvimento buscar na escola em que uma proposta de intervenção seria aplicada o Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de, notadamente, se avaliar a adequação desta legislação interna da instituição de ensino aos documentos legais em suas determinações explícitas, bem como de em suas aspirações de construção de uma sociedade racialmente democrática.

Tinha-se já, de certo, a compreensão de que, independente do teor de suas proposituras, tal documento não se convertia norteador dos afazeres pedagógicos dos docentes da escola, no que tange à problemática em questão, sendo mesmo um ponto nevrálgico da instituição esta falta de unidade teórico-metodológica entre os professores, agindo cada um por sua conta e risco, comprometidos, é claro, apenas com o conteúdo eurocentrado determinado pelo livro didático. Em verdade, muitas foram as tentativas experienciadas ao longo dos anos, de formar uma unidade temática em torno de projetos bimestrais ou por unidade, nos quais, todavia, sempre faltou esta anterior conformação política pedagógica uniformemente discutida e consolidada.

Para ilustrar esta condição ainda carente de uma discussão mais ampla e aprofundada em torno das relações étnico-raciais propostas pela Lei 10.639/03, retomadas as tratativas para encaminhamento para este professor-pesquisador do PPP da escola, chegou-se à definição de que tal destinação não haveria de ser concretizada, pois o arquivo específico fora perdido numa pane de computador, estando, pois, uma atualização do documento em suspenso, sem prazo para retomada de sua reedição.

2.5.2 A formação de professores: algumas reflexões

No que concerne à formação continuada e na iniciação à docência, também é importante problematizar o desafio político e pedagógico diante de construções ideológicas de dominação, visto que há carência nesse sentido, sobretudo, nos cursos de formação inicial dos professores. Essa carência “‘obstaculizará’ o professor no processo

de identificação de práticas discriminatórias em sala de aula, dificultando ainda a criação de estratégias e mecanismos de combate às mesmas por esses profissionais, a quem cabe nas salas de aula” (SISS, 2003 apud CORENZA, 2021, p. 39) e tem sido cada vez mais contraposta em diversos trabalhos, dissertações e teses defendidos e disponibilizados, por exemplo, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na biblioteca eletrônica Sielo.

Para Corenza (2021), a lei 10.639/03 deve estar presente no currículo da formação inicial dos professores e citando Silva (2014) alerta para urgência da busca por um currículo antirracista e por uma sociedade com mais justiça racial, propõe o desenvolvimento de pesquisas que desconstruam equívocos sobre a história e a cultura afro-brasileira, que se invista na reformulação de currículos e programas das licenciaturas, bem como na aquisição de material didático sobre a temática em questão, para que assim se construa uma pedagogia emancipatória tanto para negros como para não negros, sendo fundamental para isso o reconhecimento da existência de práticas racistas na estrutura das relações sociais, tanto na escola como fora dela.

Para que a historiografia do negro africano no Brasil seja central no Programas de Formação docente, é necessário que haja um conjunto de conhecimentos amplos e críticos sobre o tema, que resgatem positivamente a presença negra em nossa sociedade, mas longe do olhar limitador do colonizador, que por vezes creditou ao povo afro-brasileiro um status de cultura menor, “popular”, selvagem, bárbara, fetichista, folclorizada e inferior ao mundo europeu (SILVA, 2014 apud CORENZA, 2021, p. 73)

Canen e Xavier (2005 apud CORENZA, 2021, p. 74) denominam “professor-pesquisador multiculturalmente comprometido” aquele que entende o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados pela desigualdade em suas relações de poder, imbricadas na formação da identidade, que se pretendem resistentes verdades únicas, e em cuja formação a pesquisa multicultural possa gerar discussões que para além dos conteúdos e possam mergulhar no contexto cultural de sua produção

em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial, como um dos pilares pedagógicos do país, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença (GOMES, 2012 apud CORENZA, 2021, p. 177)

Com efeito, é necessário que se inclua nos currículos das licenciaturas, efetivamente, a discussão em torno das relações étnico-raciais, a fim de que se construa, de fato, a perspectiva epistemológica antirracista. Vale dizer que não é uma tarefa fácil, haja vista que posso dar testemunho da ausência completa de uma abordagem da lei 10.639/03 minimamente razoável na escola que leciono, bem como em todas onde já trabalhei, exceto, é claro, a tão batida abordagem folclórica e pontual do tema. Resta, no entanto, a certeza, de que este professor-pesquisador não se furtará ao compromisso de defender o ponto de vista aqui apresentado, assim que se der a retomada da discussão em torno do PPP nas escolas em que leciono.

O desenvolvimento de um olhar crítico sobre o papel a ser desempenhado pelo educando na assunção de um comportamento antirracista necessita ainda do ferramental trazido nessa pesquisa da colocação da oralidade como objeto de estudo, visto que é outra demanda importante, e não específica do grupo pelos motivos que serão abordados no próximo capítulo.

3 ENSINO DE ORALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS MEMÓRIAS AOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordo qual é e qual deveria ser o lugar da oralidade nas aulas de língua portuguesa, estratificando-se num aporte teórico acerca dos gêneros discursivos, entre eles, os orais, sem ter, contudo, a pretensão de realizar uma abordagem ampla e pormenorizada do tema. E, à guisa de maior verticalização sobre o objeto de estudo em análise, abrir-se-á discussão sobre o que os documentos educacionais vigentes no Brasil, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconizam para o ensino de língua portuguesa e de gêneros orais na educação básica, bem como o que consubstanciam para o estudo das relações étnico-raciais.

3.1 LÍNGUA E ENSINO: POTENCIAL TRANSFORMADOR

Hooks (2019), ao discorrer sobre o caráter eurocêntrico da linguagem e seu papel no silenciamento de outras matrizes epistemológicas, observa a influência africana em sua constituição e enfatiza a necessidade de se utilizar a língua do opressor não só para possibilitar resistência à supremacia branca, mas, sobretudo, a fim de “fabricar um espaço para produção cultural alternativa e epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e conhecer que foram cruciais para criar uma visão de mundo contra hegemônica” (p.860). Um potencial revolucionário reside, portanto, nas manifestações artísticas e culturais originárias e identificadas com a população majoritariamente pobre, negra e da periferia, onde se encontra a escola de fundamental II em que leciono. Saber que agimos inconscientemente, ou mesmo conscientemente por preconceito, em cumplicidade com a cultura de dominação faz toda a diferença e requer o aporte teórico trazido, oportunamente, por Costa (2021) e Muniz (2021) no que tange às relações entre, Relações étnico-raciais e educação, analisando conceitos, apresentando as noções de pedagogia decolonial e suas confluências com textos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além, é claro, da lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

Carboni e Maestri (2019), ao apresentar um estudo que explicita o caráter eurocêntrico da língua e do apagamento de outras epistemes, refutam a visão estruturalista de linguagem neutra, fundamentando-se no caráter social da língua “como patrimônio

comunitário em constante construção, que materializa conteúdos determinados socialmente no espaço e no tempo” (BAKHTIN, 1977 apud CARBONI; MAESTRI, 2019, p. 2). Os autores assinalam que os signos linguísticos se originam no contexto das práticas sócio-comunicativas sempre pautadas por determinações ideológicas, que se manifestam nos próprios signos, assim, mais do que fato objetivo e histórico a linguagem dita padrão é projeto social de dominação, logo, por definição, excludente.

Plínio (2007 apud Costa 2021, p. 2) observa

A linguagem faz parte de um lugar social em que a identidade não preexiste à linguagem. Os sujeitos devem marcar suas identidades repetidas vezes para que assim se sustente o “eu” e o “nós”. Essa repetição torna-se assim necessária para que se sustente a identidade devidamente, uma vez que esta não existe desvinculada dos atos de fala que a sustentam.

Com efeito, a linguagem é profundamente determinada pelo momento histórico, pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos – de classe, de gerações, de gênero, de grupos étnicos etc. Ela é produto inconsciente, semi-consciente e consciente dessas contradições. Sua função comunicativa possui também uma importante instância de integração e de ocultação das contradições sociais (CARBONI; MAESTRI, 2019).

Ao citar Bakhtin (1997) “cada discurso é um elo na cadeia discursiva que nos constitui como sujeitos”, Muniz (2021a) inicia uma reflexão sobre o papel do professor de língua portuguesa na formação nos alunos de uma consciência crítica em relação aos “episódios de sua própria via” (p. 4), para a produção de um conhecimento significativo e experienciável, com base em um currículo interdisciplinar, contextualizado e complexo, que leve em conta, primordialmente, o aluno enquanto ser portador de saberes, historicidade e interesses e refute o que chamou de “determinismo ideológico para a educação”. Desse modo:

Vemos que é muito mais importante para a vida de nossos alunos que levem de nossas aulas um conjunto de valores éticos, estéticos, sociais, nos quais a educação está inclusa. Precisamos considerar o espaço de nossos alunos como sujeitos – com desejos, frustrações, vitórias, decepções, com experiências e histórias para contar, histórias que não gostariam de deixar para trás quando entram na escola (p. 6).

Contrapondo a linguística tradicional, descritivista, dicotômica, hegemônica e permeada de noções fixas e estanques, à linguística crítica – política, e performática – e

com ênfase nas Relações étnico-raciais, Muniz (2021b), assume um pensamento descolonizado e se volta para o indivíduo e para as rasuras que faz da língua, tendo como base “o senso comum, a linguagem ordinária, as identidades e as revoluções do cotidiano” (p. 5). Uma linguística crítica pós-colonial, contra-hegemônica se debruça então sobre os usos e os abusos que são feitos da linguagem, “a ‘língua’ arrumou uma forma de nomear a hierarquia cientificamente criada entre os sujeitos racializando a forma como interagimos com o outro”.

Numa perspectiva descolonizada, a identidade é vista como relacional e fragmentada, politicamente motivada, em um processo que constitui e é constituído pela língua, nas interações verbais e na interação com o outro, reciprocamente determinando e sendo determinada; conforme Munanga (2009 apud CORENZA, 2021, p. 20) “o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais”. Pensar em uma epistemologia performativa e não dicotômica, contudo, requer, primeiramente, uma outra dinâmica sobre a produção de intelectuais negros e negras, passando-os da condição de falados para falantes.

De fato, negros e indígenas têm sido, ao longo do tempo, objeto de pesquisas meramente descritivas; neste sentido, urge trazer mais concretamente vozes que contraponham o viés colonialista que permeia o fazer pedagógico nas aulas de língua portuguesa. Uma das maneiras de se fazer isso é por meio do trabalho com o eixo oralidade. Mas como os meus alunos do 9º do ensino fundamental têm se expressado oralmente em sala de aula? Qual é o lugar da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa? Nas seções a seguir, apresento reflexões e discussões em torno desses questionamentos.

3.2 A TURMA DO 9º ANO: MEMÓRIAS ACERCA DA PRODUÇÃO ORAL

De um trabalho produtor, significativo e impactante de produção oral, recordo-me da atividade “Resistindo à pressão”, que consistia na produção de uma cena, em que geralmente um aluno resistia brava e decididamente às sucessivas investidas de seus colegas para que fizesse alguma travessura ou algo bem mais sério. Entre as situações objeto da inabalável refutação estavam desde riscar carteiras até se desvencilhar de uma forçação de barra para se dar início a uma vida sexualmente ativa, quando não se sentia à vontade para tal. Cenas antológicas foram criadas nessas apresentações. Destaco, de

longe, a que uma aluna, genial, diga-se de passagem, a certa altura das tentativas de chantagem de seu fictício namorado toma uma atitude inesperada. Para estupefação geral de uma audiência impraticável nesses tempos de pandemia, com alunos amontoados em torno do cada vez mais diminuto círculo em que a encenação transcorria; de repente, de súbito, de sopetão, após uma pausa shakespeariana, com direito a olhar perdido no horizonte, dá-lhe uma bolacha pra lá de realística no rosto do rapaz, levando ao delírio, ao puro êxtase o público presente. Uma verdadeira catarse.

Há anos não proponho a atividade. De fato, ela remete aos tempos áureos da Maria Constança, em que tínhamos todo ano um congresso, com tema atrativo e diversificado, uma semana de atividades as mais diversas, esportivas, culturais, científicas, com palestras, seminários, competições lúdicas diversas e, é claro, a parte da apresentação do quadro “Resistindo à pressão”.

Nos tempos de hoje, apresentações orais e toda a gama de agitações e descobertas que lhe são inerentes são raras em minha prática. Nos moldes de um objeto de estudo então, menos ainda. Para não ficar no zero em aplicação, há os arremedos de oralidade trazidos pontualmente nos livros didáticos e sem qualquer detalhamento, ou maiores instruções quanto aos elementos constitutivos da apresentação oral.

Eis uma abordagem que se faz necessária: o trabalho com os gêneros orais na escola, colocados no eixo da aprendizagem, como objetos de estudo. Seu caráter dinâmico e mobilizador tem um valor inestimável no processo de ensino aprendizagem, que não pode deixar de ser explorado.

De fato, não vinha acontecendo em minha prática nem na dos meus pares o trabalho com gêneros orais. Quando muito, uma orientação para dar avisos sobre alguma atividade nas salas, angariação de doativos para campanhas de solidariedade, como uma recente que trocava montanhas de lacres de latas de refrigerante ou de cerveja por uma cadeira de rodas. Essa visão muda com o Profletras, que me fez lembrar esses bons tempos, nas discussões nas aulas e fora delas com os colegas sobre práticas exitosas, majoritariamente envolvendo oralidade.

3.3 O LUGAR DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Vygotsky (2000 apud DRAGONE 2020, p. 1), a língua oral é entendida como mediadora dos processos humanos de intelecto e de personalidade e como um

elemento de ligação entre o desenvolvimento humano e as informações que ao serem transmitidas ensejam as transformações na humanidade. Não obstante, observa Reyzábal (1999 apud SOUSA, 2020, p. 2): “o ensino e a aprendizagem da comunicação [língua] oral, tradicionalmente, não foram trabalhados, nem avaliados na sala de aula com suficiente critério nem com a necessária sistematização”.

De fato, prioriza-se o ensino da escrita em detrimento da oralidade, sobretudo no que concerne aos gêneros orais usados em situação de mais formalidade.

É recorrente um ensino marcado pelo silenciamento com ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita (DANTAS, 2019, p. 20).

Magalhães (2007) e Cyranka (2006 apud SOUSA, 2020) identificam entre os PCN e o PNLD uma diferença na abordagem da língua oral, respectivamente, como objeto de ensino e apoio para outras atividades. Essa última abordagem tem sido mais aceita e difundida entre os docentes pelo desconhecimento do contínuo fala/escrita, da diversidade dos gêneros orais, de formas de desenvolver a oralidade e da importância de atividades de análise de fala.

Sobre o PNLD, Dantas (2019) observa que, nos livros didáticos, são comuns as propostas de atividades que contemplam o desenvolvimento da leitura oralizada, por meio das quais se percebe a recorrência da leitura em voz alta, ou discussão coletiva de textos sem que haja, contudo, o cuidado de discorrer sobre o gênero oral, bem como sobre suas características.

No entanto, como se refere Marcuschi (2007, 2010), as modalidades oral e escrita não competem, cumprem papéis importantes, têm lugares preferenciais, mas nem sempre facilmente distinguíveis, uma vez que são atividades discursivas complementares.

Efetivamente, longe de estar pacificada a relação (e implicações pedagógicas) entre a língua oral e a escrita, esta suscita as mais diversas considerações, desde marcadamente diversas, como a “grande divisão” (HAMMOND, 1990 apud STREET, 2014, p.23), passando por um contínuo entre dois extremos (MARCUSCHI, 2007), até a concepção de duas modalidades indissociáveis (SHUMAN, 1986; BESNIER, 1988 apud STREET, 2014).

Alguns postulam que a língua falada, com seus aspectos prosódicos e a complexidade gramatical, e a escrita, com densidade lexical e metáfora gramatical,

diferem fundamentalmente (HALLIDAY, 1985 apud STREET, 2014). Para Tannen (1982 apud STREET, 2014), há um maior grau de “envolvimento” na língua oral em contraste com o “distanciamento” visto na escrita, pois esta carece dos canais paralinguísticos disponíveis nas interações faladas *face to face*, sendo obrigada a codificar o sentido apenas léxica e sintaticamente. Tal assertiva confrontada por Shuman (1986) e Besnier (1988 apud STREET, 2014), que veem a escolha do tipo gráfico e o destaque em maiúscula, por exemplo, como elementos paralinguísticos.

Marcuschi (2010) além de se opor à visão dicotômica, ainda descarta outras duas visões sobre a língua: a Culturalista, que preconiza a ascendência da escrita sobre a fala, e a Variacionista, que estabelece um meio termo entre ambas. Aliando-se a Vygotsky (2009 apud RATIER; MONROE, 2019) no que define como pensamento verbal¹², o autor situa-se numa quarta perspectiva, a que norteia esse estudo numa visão sociointeracionista, ou seja, que trata das relações entre fala e escrita sob um prisma dialógico, em que ambas apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. O sociointeracionista “preocupa-se com os processos de produção de sentido, com os contextos situados, sendo esta fruto de práticas sociais e históricas, manifestando-se em condições de uso concreto” (MARCUSCHI, 2010, p.34).

Nota-se, no entanto, a maior dedicação dos professores de língua portuguesa ao ensino da escrita em detrimento da oralidade, como também observa Dolz e Schneuwly (2004, p. 125): “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, afirma-se frequentemente que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Isso é algo controverso, como salienta Sousa (2020), diante da maior utilização da modalidade oral nas relações interpessoais, além de que, sabe-se bem, as pessoas são responsabilizadas socialmente pelo que falam. Ademais, não se desenvolve textualidade e raciocínio tão somente pelo meio escrito, tampouco há nele maiores complexidades ou estímulo ao desenvolvimento da capacidade sociointeracional.

Salienta-se, contudo, que não se constitui elemento desse estudo fundamentar um crivo a respeito de como se dá, de fato, a relação entre a fala e a escrita, senão trazer à

12. É a capacidade humana de unir a linguagem ao pensamento para organizar a realidade. Para Vygotsky, o pensamento deixa de ser biológico, como o dos primatas, para se tornar histórico-social, diferenciando o homem dos outros animais. Sua principal marca é a construção dos significados das palavras. Ele surge por volta dos 2 anos de idade, quando a criança passa a dominar a fala e construir seus conceitos sobre os objetos (RATIER; MONROE, 2019, p.3).

baila considerações relevantes à controvérsia, e pender, pela hipótese de um *continuum* entre fala e escrita. É mister, no entanto, deixar claro o consenso de que a língua oral é de fato menos trabalhada em sala de aula, sobretudo, como objeto de estudo, do que a língua escrita, dado que essa pesquisa vai de encontro.

Dessarte, Dantas (2019) aventa a possibilidade de que a dificuldade do aluno, sobretudo daqueles matriculados no ensino fundamental, no que se refere aos eventos que requerem o uso da oralidade, tenha relação com o vazio deixado pela escola quanto ao trabalho com os gêneros discursivos orais formais.

Observa-se que o aluno, quando se trata de temas como estudo e trabalho, envolve-se ou é envolvido com uma literatura baseada em textos escritos e que a sua oralidade (principalmente a que exige certa formalidade, em ambiente de sala de aula, por exemplo) tem menor acuidade por parte dos programas das diferentes disciplinas (MILANI, 2020, p.2).

É relevante, pois, como aqui se preconiza, a inclusão na prática do professor de atividades que tragam a língua oral como objeto de estudo, com ênfase na construção e compreensão dos diversos discursos, organizando a fala voltada à competência comunicativa.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam um quadro da complexidade e abrangência dessas características ao elencarem meios não verbais presentes na comunicação oral.

Quadro 1 – Meios não verbais presentes na comunicação oral

MEIOS NÃO-VERBAIS DA COMUNICAÇÃO ORAL				
Meios para-linguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausa Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteados Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 134)

Serafim (2011) e Miranda (2005 apud SOUSA, 2020), falam, em relação à prática dos professores de língua portuguesa, respectivamente em “trabalho oral higienizado” – quais sejam, discussões, debates, leitura e comentário de textos e dramatizações, que não

passam de verbalizações de atividades escritas, em contextos em que a fala é o meio pelo qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, mas não o objeto de atenção – e na “pedagogia do barulho”, em que muitos falam e poucos ouvem, em que a fala é exaurida de sua relevância e do seu potencial para a construção do ser e do saber, a qual deve se contrapor a “pedagogia do silêncio”, consubstanciada no ensino do quando, como e o que falar, sobretudo, em situações de fala pública.

Teixeira (2014 apud FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO, 2020) faz referência a fatores implicados no trabalho com o gênero oral, como o dinamismo das tarefas orais, que acaba, muitas vezes, por expor diferenças pessoais e de opinião, o barulho e a confusão, pondo em risco o controle que o professor espera exercer sobre a turma; a preocupação com a exposição do aluno a situações desconfortáveis, ao exteriorizar seu dialeto ou uma opinião; além da inibição recorrente entre os alunos nas atividades com tais características.

Geraldi (1997 apud SOUSA, 2020) identifica a ampliação do “discurso subterrâneo”, que consiste no distanciamento entre os conteúdos transmitidos pelos professores em linguagem institucional escolar e a fala dos alunos, evidenciada pela linguagem e temas de seu grupo social.

Destarte, a escola se constitui como instituição com ideologia própria, trabalhando na formação cidadã, garantindo ao aluno a possibilidade de ampliação de seus saberes sobre a língua, seu funcionamento, para usá-los de modo eficiente em práticas sociais legitimadas, respaldando concepções de socialização e cidadania.

Nesse diapasão, em consonância com o ponto de vista de Sousa (2020), considera-se que rever o trabalho com a oralidade nas aulas de português pode não apenas melhorar o diálogo entre professor e aluno, como também entre este e a sociedade, haja vista ser a fala um importante meio para a democratização dos educandos.

Dantas (2019) assinala que, para que a escola se aproprie, de fato, de práticas que deem enfoque ao trabalho com os gêneros orais, apropriando-se da fala do aluno como objeto que possibilite instrumentalizar novos saberes, é fundamental que o professor busque a fundamentação teórica necessária à reflexão sobre a sua prática pedagógica, concepções de linguagem, sobretudo, a respeito dos objetivos do ensino de português.

Dolz e Schneuwly (2004), por seu turno, corroboram tal assertiva, afirmando que a escola tem o compromisso de ensinar a linguagem oral, nos mais diversos episódios da interação, sobretudo, os mais formais.

Ainda, deve a escola subsidiar o educando em sua aquisição dos letramentos necessários à vida social. Com esse intuito, os professores precisam não apenas da já citada essencial apropriação de base teórica, mas também ensejar a abertura necessária para o trabalho com os gêneros orais formais públicos (PEROBELLI, 2020).

Estabelecendo uma relação entre essas demandas e as implicações de uma abordagem de diversidade étnico-racial, Gomes (2007 apud CORENZA, 2021 p. 24) observa:

A escola brasileira pública e particular está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, pela força da lei.

Nesse sentido, deve o professor de língua materna, especialista no ensino de língua, com o auxílio dos demais professores, ensejar oportunidades que facultem ao aluno a aquisição da capacidade de se expressar com liberdade e de monitorar sua língua, ampliando seu vocabulário, adequando sua fala à situação comunicativa, argumentar de forma convincente e ouvir respeitosamente os argumentos dissonantes, aguardar seu turno de fala, usar convenientemente os meios extralinguísticos, como tom de voz, ritmo, alongamento, ênfase, velocidade da fala, mantendo sobre controle a ansiedade e a timidez, tão frequentes nas exposições orais. A fim de concretizar tal feito, o professor deverá criar situações reais de fala que tragam a motivação necessária para a espontaneidade, num ambiente emocional favorável. Há que haver um clima escolar de motivação, para que o aluno se coloque livremente, sem temores ou constrangimentos (FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO, 2020).

Destarte, o professor deve se ater aos eventos de interação, com o intuito de compreender, efetivamente, o uso da linguagem como um processo que interage e concretiza o pensamento. Tomando isso por base, vê-se o aluno assumir o lugar de sujeito ativo, protagonista do processo de ensino-aprendizagem, a partir das relações estabelecidas com o outro e com o objeto a ser aprendido e apreendido, como também se vê o professor assumindo o importante papel de mediador de situações que ensejam possibilidades aos sujeitos de verificação da importância da linguagem, na ação e

interação com o outro e, notadamente, na melhor receptividade à aquisição de conhecimentos (DANTAS, 2019)

Desse modo, deve-se ensinar ao aluno, por exemplo, a respeitar o turno de fala de cada interlocutor, saber quando falar e quando silenciar,

[...] aprender a comportar-se de maneira socialmente dotada de sentido –usando, para isso, o sistema de signos que o grupo adota, verbais e não-verbais; e – aprender a orientar o comportamento em função do outro (o comportamento humano é inseparável das relações sociais) (RICHTER, 2000, p.28 apud SOARES, 2020, p.91)

Entretanto, como observam Freitas, Teixeira e Machado (2020), as leituras e depoimentos de especialistas no assunto nos conduzem à visão de que a realidade em nossas salas de aula está longe de concretizar as demandas supracitadas. Afinal, os próprios professores apresentam deficiências em sua formação em relação à oralidade, relegada sempre a segundo plano desde o vestibular até a conclusão do curso. O mesmo se pode dizer das avaliações sempre em linguagem escrita da Educação Básica, nacionais e internacionais, como o Sistema de Avaliação Básica (SAEB), Provinha Brasil, concursos e seleções. Tal estado de coisas corrobora o desequilíbrio entre os valores atribuídos à escrita e à língua oral, cristalizada na sociedade como inferior e menos importante.

Reitera-se, destarte, que, diante dessa aludida lacuna, há a premência de se trabalhar a oralidade como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa. Notadamente, é o que preconiza, este professor-pesquisador e o que consubstancia a proposta de sequência didática a ser apresentada nesse estudo.

3.4 GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS E ENSINO

Gêneros¹³ discursivos são grupos de textos com uma série de semelhanças, relativamente estáveis, elaborados pelas mais variadas esferas da atividade humana; são

13 . Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: "querida mamãe". Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto (MARCUSCHI, 2020, p.11).

eventos linguísticos relacionados a atividades sociodiscursivas, sócio-históricas, culturalmente sensíveis e virtualmente infinitas.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Denominar um gênero textual ou discursivo é denominar uma forma de concretizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais determinadas. Desse modo, como afirma Bronckart (1999 apud MARCUSCHI, 2020), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (MARCUSCHI, 2020).

Gêneros discursivos orais, doravante gêneros orais, são aqueles que têm como suporte a voz das pessoas (tida como o traço peculiar que tem o som emitido pelo aparelho fonador) e que são concebidos para se realizar de forma oral, como a conversação oral, a conferência científica etc. Diferentemente, o artigo científico sobre o mesmo tópico de uma conferência, mesmo sendo oralizado, não é considerado gênero oral, pois não foi produzido com essa finalidade. Notadamente, elaborados com a língua falada, os gêneros orais, terão os traços característicos dela, tanto específicos de um gênero, quanto comuns a todos os gêneros orais. Por isso, telenovelas, com roteiro; filmes, com script; notícias em telejornais ou rádio, previamente redigidos; embora levem a graus diferentes de oralidade, permanecem sendo considerados gêneros orais (TRAVAGLIA, 2020). No que concerne ao gênero oral contemplado nesse estudo, a apresentação oral, envolve habilidades de comunicação (argumentação, persuasão, clareza e objetividade) muito convenientes para o ambiente escolar e profissional.

Exige ainda formalidade (marcadores conversacionais e adequação de linguagem) por parte do apresentador e comportamento adequado da parte da audiência e deve ser adequadamente planejada, já que possui exigências de conteúdo, tempo e forma. Ademais, é importante ressaltar a importância desse gênero para as outras disciplinas na apresentação de trabalhos (SOUSA, 2020), bem como para a atuação do sujeito na sociedade. Por isso, nossa intenção, por meio deste trabalho, é concentrar a atenção no desenvolvimento do domínio sobre o gênero oral em questão, tendo como embasamento – sobretudo – o que está posto na BNCC, conforme especifica a seção a seguir.

3.5 O QUE A BNCC PROPÕE PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas no decorrer da Educação Básica. Elas são expressas em competências, que consistem em mobilizações de conhecimentos, baseados em princípios éticos, estéticos e políticos que objetivam a formação humana em suas múltiplas dimensões. Cabe à escola, portanto, implementar práticas pedagógicas que desenvolvam habilidades, cuja mobilização oportunizará o desenvolvimento de competências que devem ser trabalhadas de forma integrada, compreendendo não apenas a dimensão cognitiva do indivíduo, mas também as dimensões física, emocional, social e cultural (BRASIL, 2017)

Com efeito, a BNCC, de acordo com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), “está sustentada nos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.10).

A BNCC para o ensino fundamental se organiza, com competências específicas, em cinco áreas do conhecimento, estruturadas em um ou mais componentes curriculares que, por sua vez, trazem um conjunto de habilidades que se relacionam a diferentes objetos de conhecimento (conceitos, conteúdos e processos), organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017).

No que tange ao componente de Língua Portuguesa, o documento, ao tratar da ampliação de letramentos, destaca a atuação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade. Notadamente, insere-se nessa atuação significativa e crítica, as prerrogativas de uma abordagem pedagógica antirracista.

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: **oralidade**, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos [...]). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e

metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p.71, grifo nosso)

O eixo da oralidade engloba as práticas de linguagem que acontecem em situação oral – a exemplo do gênero apresentação oral, objeto de estudo nessa pesquisa – por meio do qual se propõe considerar e refletir a respeito das condições de produção (contextos e situações sociais em que se produzem textos orais), com particularidades formais, estilísticas e linguísticas, incluídas aí a multimodalidade e a multisssemiose, bem como a escuta ativa e produção de textos orais, levando-se em conta os efeitos de sentido decorrentes da escolha de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc.

A oralidade e as relações étnico-raciais estão consubstanciadas na BNCC dentro do campo jornalístico midiático – com produção de textos noticiosos e opinativos e participação de discussões de forma ética e respeitosa nas habilidades (EF69LP11), no que refere à identificação, análise e defesa ou refutação de posicionamentos veiculados pelos mais diversos meios e modelos; (EF69LP12), no planejamento, elaboração, revisão, edição, produção e avaliação de textos orais, em contextos específicos, forma composicional, estilo é gênero, levando em conta ainda a clareza, progressão temática, variedade linguística, elementos da fala, como modulação de voz, entonação, ritmo, altura, intensidade, respiração etc., bem como elementos cinésicos: postura, movimentação, o gestual, expressão facial, olhar etc.; (EF69LP13), ao se referir a engajamento e contribuição na busca de soluções de problemas e polêmicas de interesse do grupo ou de relevância social; (EF69LP14), por evocar a formulação de perguntas e delimitação de tema ou polêmica, em parceria, relacionados ao objeto de análise, para conduzi-la de forma mais minuciosa em fontes diversas e confiáveis, para esclarecimentos e socialização; (EF69LP15), na argumentação e contra argumentação coerentes, com respeito aos turnos de fala, em discussões sobre questões controversas ou polêmicas;

No campo de atuação na vida pública, no que concerne à discussão oral, sobejamente, envolvendo as Relações étnico-raciais, a BNCC apresenta as habilidades (EF69LP24), na familiarização com textos legais em que se inclui nesse estudo a Lei 10.639/03 e congêneres, além de aspectos da oralidade como vocabulário, organização,

estilo etc., melhorando a compreensão de leis, para a defesa de direitos e compreensão do seu aspecto interpretativo, além de levar em conta as várias perspectivas envolvidas na questão; e, por fim a habilidade (EF69LP25), que versa sobre a capacidade de posicionamento consistente e sustentado em uma situação de oralidade, em que se apresentem propostas, alternativas e defesa de opiniões, de forma respeitável, nas condições acordadas, dispondo de poder de síntese e proposição clara e justificada (BRASIL, 2017).

Cada vez que um aluno é convidado a expor sua opinião, a levantar hipóteses ou a trocar ideias sobre determinado assunto, está exercitando aspectos fundamentais da expressão oral formal. Desafiado a pensar enquanto fala, precisa organizar rapidamente as ideias e buscar, em seu repertório, os argumentos, o vocabulário e a expressão corporal e facial que compõem aquilo que constituirá sua opinião. Confrontado com a opinião diferente expressa por um colega, o aluno é, então, provocado a escutar, analisar, comparar, repensar e responder. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.14).

Silva (2021), investigando se a BNCC invisibiliza ou promove a educação antirracista, embora reconheça a referência feita nesse documento com o termo estudos Afro-brasileiros no nos objetos de conhecimento do componente de Língua Portuguesa, identifica a sua ausência nos demais elementos do componente. Critica a falta de propostas para a educação antirracista e o caráter transversal que têm a temática das relações étnico-raciais no documento normativo.

Carth (2021) enfocando a condição da BNCC de apontar as “aprendizagens essenciais”(p.1) que os alunos do Brasil devem desenvolver, identifica nas competências gerais seis, oito e nove¹⁴ o suporte para o estudo das relações étnico-raciais e indica a adoção da educação antirracista a partir da reformulação dos PPP. Como observa Souza e Lima (2019, p.162)

14

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A escola, então, se constitui como lócus privilegiado para agenciar ações em direção ao reconhecimento e afirmação das diferenças enquanto ponto de partida para a construção de relações equânimes, baseadas na igualdade de direitos. E é tarefa de todos os dias para quem está na escola.

Notadamente, recai nesse importante documento, o projeto político pedagógico da escola, o ponto de partida para a construção de uma educação para a diversidade, em defesa de uma sociedade que se encaminha para uma convivência entre os seus em que a postura antirracista esteja disseminada, levando a sua reestruturação.

3.6 ENTRELAÇANDO O GÊNERO APRESENTAÇÃO ORAL E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

O estudo, como fora observado anteriormente, afastando-se da prevalência de pesquisas voltadas à tradição escrita, dará ênfase à oralidade, a ser trabalhada através do gênero oral. Mas, ao se fazer a exposição de pontos de vista, deve-se levar em conta as dimensões comunicativas, questões ligadas ao conteúdo, bem como aspectos mais técnicos, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral. Trata-se de uma situação comunicativa bipolar, com o orador ou expositor e o seu público. Busca-se então reduzir a assimetria de conhecimentos, levando-se em conta o que se imagina que o destinatário saiba sobre o assunto, suas expectativas e o seu interesse.

A apresentação oral é um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 185).

A sinalização das partes dessa situação de comunicação será notável através de distintas marcas dêiticas, como pronomes pessoais, eu/nós e vocês (hoje, vou falar a vocês sobre ...). Constitui-se, pois, a exposição de uma estrutura deveras convencional, na qual o aluno toma o lugar do professor, para validar os versos famosos *quanto mais a gente ensina, mais aprende o que ensinou*, sendo para o expositor lugar de conscientização da forma com que se comporta, organiza e transmite o conhecimento, a fim de se tornar um

especialista. Deve-se, primeiramente, construir uma problemática, considerando conhecimentos prévios e as expectativas em relação ao tema. Ao longo da exposição, avaliar a novidade, os entraves do que está sendo exposto, atento à receptividade ou não a sua fala, para reformulá-la, se julgar necessário. Finalmente, deve ter claro em sua mente a que conclusões quer que cheguem os seus assistentes. Perguntas, ao longo da exposição, como forma de estímulo a atenção são muito bem-vindas, bem como a dicção clara e distinta da utilização de aspectos metadiscursivos, como plano, mudanças de tema, de partes etc., além da especial atenção à pertinência e legibilidade dos recursos utilizados (cartazes, slides etc.). Fazem parte da organização interna da apresentação oral a ser realizada em sala de aula, a triagem das informações disponíveis, alinhamento e hierarquização dos elementos a serem utilizados, separando ideias principais de secundárias, para uma progressão temática clara e coerente até a conclusão (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A apresentação oral é ordenada em partes e subpartes: a) uma fase de abertura(a), na qual o expositor toma contato com o auditório, saúda-o; é o momento em que o expositor se define como um especialista que se dirige a seus ouvintes. Muitas vezes, ela é em parte assegurada por uma terceira pessoa que serve de mediadora entre os atores principais; b) uma fase de introdução ao tema, um momento de entrada no discurso; etapa de apresentação que fornece ao orador a oportunidade de legitimar as razões de suas escolhas e do ponto de vista adotado. Esse primeiro contato do expositor com o público deve mobilizar a atenção e a curiosidade dos ouvintes; c) a apresentação do plano da exposição; esta fase cumpre a função de explicitar, tanto para o auditório quanto para o expositor, as operações de planejamento em jogo, esclarecendo, ao mesmo tempo, sobre o produto e sobre o procedimento; d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; o número deve corresponder ao que foi anunciado no plano; e) uma fase de recapitulação e síntese, importante porque permite retomar os principais pontos da exposição e porque constitui uma fase de transição entre a exposição propriamente dita e a conclusão; f) a conclusão, que transmite uma mensagem final; pode também submeter aos ouvintes um novo problema, desencadeado pela exposição, ou, ainda, dar início a um debate; g) o encerramento. A exposição encerra-se numa última etapa que é simétrica à abertura, comportando agradecimentos ao auditório. Esta última fase também se caracteriza por sua configuração interacional, pois nela intervêm muitas vezes a pessoa mediadora, o público etc. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Características linguísticas da apresentação oral também devem ser evidenciadas para os alunos, tais como, coesão temática (então, falemos agora...; é preciso agora opor...; então, chegamos ao capítulo histórico importante...); a sinalização do texto das ideias principais e secundárias (... sobretudo...); as explicações das descrições (então esses elementos isolados/os sons as formas as significações nós chamamos de traços); os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses (portanto...; bom, agora eu gostaria de resumir...). Dominar essas operações depende, sobretudo, do uso de marcadores de estruturação do discurso (então, portanto, sobretudo etc.); de organizadores temporais (então, no momento etc.); e dos tempos verbais (tais como, futuro na apresentação do plano da exposição: então, ao longo desta conferência, falarei primeiramente, como veremos, farei primeiro uma descrição e em seguida; futuros perifrástico e imperativo, comumente empregados para marcar as fases da exposição (então, falemos agora de...; então, passemos agora a...; bom, agora, para terminar, vamos falar de...); introdução de exemplo (então, justamente, eu tenho o seguinte exemplo de...); reformulações (um arcaísmo, o que é?... Uma palavra antiga, mas ainda em uso...) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Silva (2020), elencando aspectos importantes relacionados à exposição oral, cita a importância do traje estar adequado ao ambiente em que se vai falar e alerta quanto ao que chama “devaneio da plateia” qual seja a distração, o desinteresse da audiência em relação a fala do expositor. Para que isso não ocorra, considera como aspectos relevantes para o orador a naturalidade; a emoção (entusiasmo, envolvimento, dedicação ao assunto) que se opõe a “fala inerte” e “sem vida”; o domínio do conteúdo; harmonização da expressão facial à circunstância da fala (trecho triste, alegre...); expressão corporal que agrega valor à presença diante da assistência (gestos que combinam com a fala, evitar gesticulação unilateral); o intercâmbio visual permite avaliar a receptividade a fala, mas se deve evitar o contato visual centrado apenas em uma pessoa; o deslocamento do orador deve ser planejado, parcimonioso e feito com naturalidade; pontualidade; adequação da fala ao tempo disponível; fala simples e cortês; e o uso adequado do vocativo.

Moreira (2020) alerta para o fato de que nem sempre se conta com uma audiência colaborativa, é preciso estar preparado para expressões não muito amistosas. Tampouco se deve assumir o nervosismo, esforçando para não o demonstrar. Colar é permitido, mas com parcimônia, um roteiro, metade de uma folha A4, com verso em branco, colocado sobre a mesa ou púlpito, com os tópicos da apresentação pode ser útil. Frouxos de riso, por outro lado, não são bem-vindos, diferentes do dito espirituoso que é, por definição,

oportuno. Pode ocorrer maior resistência da parte de um aluno(a) em participar da exposição oral, por questões como uma experiência traumática de fala no âmbito educacional, social ou familiar, é preciso cuidado para lidar com tais situações.

Segundo Bakhtin, o que o indivíduo traz para a situação de sala de aula depende das condições de vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim, prática pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.31).

Entre as formas de falar numa exposição oral, temos a fala espontânea planejada, a fala memorizada, o improvisado e a leitura profissional. A primeira é aquela em que a audiência se sente como se estivesse numa conversa com o orador. Ela exige profundo conhecimento do conteúdo, bem como controle sobre o desenvolvimento do roteiro. A fala memorizada é a praticada pelos atores, como o nome já diz, exige memória treinada e capacidade de interpretação da fala, de modo que se aproxime da fala espontânea memorizada, caso contrário corre-se o risco de assumir uma postura por demais rígida e automática, além do famigerado branco. O improvisado é uma forma de apresentação muito requisitada no meio profissional e pessoal, bem menos no educacional, por isso mesmo deve ser evitada nesse ambiente. É necessário planejar, organizar, treinar e ter domínio sobre aquilo sobre o que vai falar. Não obstante, durante uma apresentação oral pode ocorrer imprevistos que devem ser encarados com calma e bom-humor para a sua melhor condução.

A realização de uma leitura profissional exige a aprendizagem de muitas técnicas. Deve-se conhecer bem o texto que será lido em voz alta, inclusive, após tê-la praticado várias vezes. Deve-se construir parágrafos curtos, com letras grandes e maiúsculas, espaço 1,5 entre linhas, numerando as folhas, para imprimir-las e grampear-las. A variação e emoção na voz são importantes, a folha na altura da parte superior do tórax, segura com braços relaxados, sem gesticulações exageradas, nem postura estanque. A expressão facial, as unhas aparadas, a boa postura são tão úteis quanto guardar na memória o que vem logo antes dos pontos finais dos parágrafos, falados com os olhos no público, de modo que por cerca de dois segundos o olhar do orador pare sobre a sala. Ao ler a última frase do texto, deve-se olhar para o público, baixando o papel com sua frente voltada para e emendando a última frase com o ‘muito obrigado...’, desse modo deverá permanecer um tempo razoável olhando para a audiência (MOREIRA, 2020).

Busca-se, no trabalho de implementação desses elementos da apresentação oral, tendo como pano de fundo a temática das relações étnico-raciais, pela pertinência, identificação e interesse que despertam, a sensibilização necessária para assegurar o engajamento e adesão às oficinas do caderno didático-pedagógico, proposto neste memorial acadêmico.

4 PANDEMIA E MUDANÇAS DE RUMO: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

O capítulo trata da gamificação como estratégia pedagógica na propositura de atividades educacionais, considerando o cenário pandêmico que impactou severamente a modalidade de ensino presencial, com a suspensão das aulas nesse formato e demandando novas abordagens de ensino, sobretudo, o ensino híbrido, que deve ser utilizado na retomada das aulas e deve perdurar ainda por longo tempo, mesmo com o andamento da vacinação. Deve-se observar que os termos aprendizes, jogadores, educandos serão utilizados indistintamente para se referir ao mesmo sujeito para o qual se destina a atividade. Outrossim, inicia-se o capítulo a partir da apresentação de uma definição do termo, passando-se a anotar os elementos que a constituem; aspectos motivacionais envolvidos nas tarefas gamificadas; a teoria que se ocupa em delinear os tipos de aprendizes; um breve enfoque quanto à diversão, elemento inerente ao jogo, que precisa fundamentalmente integrar a atividade gamificada; e o que se deve ter em mente ao elaborar tais atividades.

4.1 DE REPENTE, A PANDEMIA

Passado mais de um ano e meio das primeiras notícias da pandemia, estamos, por assim dizer, familiarizados com esse ‘novo normal’. No entanto, uma rápida ponderação sobre as mudanças que se deram e o quanto a vida era diferente a bem pouco tempo traz a real dimensão de transformações que ocorreram e que vão fazer parte de nossas vidas daqui para a frente.

Uso de máscara, distanciamento social, vírus, transmissão comunitária, variante, tudo era novidade e impactava as nossas vidas de um modo nunca experimentado. E é terrível que perdure por tanto tempo um alto número de mortes diárias por covid-19, entremeado de discussões anacrônicas e negacionistas relacionadas a tratamento precoce e resistência à adoção de medidas não farmacológicas de combate à pandemia. De fato, temos os efeitos da pandemia gravemente aumentados, por conta de um presidente que sistematicamente boicota medidas de combate do vírus sars-Cov-2, mantendo uma atitude belicosa e refratária a qualquer atitude que se baseie em ciência epidemiológica. Somos o segundo país com mais mortes por Covid-19, batemos recordes sucessivos de

insegurança alimentar e desemprego, há pouco tivemos o sistema de saúde colapsado, com gente morrendo à espera de UTI e a vacinação, única saída para a crise sanitária instalada, arrasta-se nos colocando entre os últimos países a obter uma resposta na queda do número de casos e mortes. É nesse cenário dantesco que se insere o ensino remoto, feito de improviso e às custas do professor, na parte que lhe cabe de aporte tecnológico para as aulas. Da parte dos alunos, os relatos são os mais chocantes e desalentadores, salvo raras exceções. Como pertencem em geral às classes mais desfavorecidas da pirâmide social, sofrem pesadamente os efeitos da pandemia, sobretudo com a queda do comércio informal e de serviços, setores que empregam majoritariamente os pais e os próprios alunos.

O vínculo mantido com o alunado nesse período se deu em grande parte através do aplicativo *WhatsApp* e em menor quantidade por meio dos aplicativos *Google*. Embora tenha havido o envio de atividades, aulas virtuais, momentos de tira dúvidas etc., a não disponibilização de recursos e de estrutura por parte dos órgãos competentes, agravada por problemas de ordem socioeconômica já citados, esteve sempre presente, muitas vezes como um obstáculo intransponível.

Pondero, contudo, que muito do que se pôde fazer para que o vínculo professor-aluno pudesse ser mantido se deveu à utilização das ferramentas educacionais online, e aspectos da gamificação que serão trazidos na seção seguinte, 4.2.

4.2 DEFINIÇÃO DE GAMIFICAÇÃO

A Gamificação pode ser definida como sendo “a aplicação de estratégias de jogos em contexto de não-jogos, com a finalidade de que as pessoas adotem um determinado comportamento” (RAMIRES apud PRAZERES; OLIVEIRA, 2020, p.4). Ou, ainda, como sendo “usar o pensamento do jogo, a estética e mecanismos baseados nos jogos, para engajar, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas” (KAPP apud PRAZERES; OLIVEIRA, 2020, p.4). Pouco diferindo do que diz Zichermann apud Alves (2015), gamificação “consiste no processo de utilização de pensamento e dinâmica de jogos para engajar audiências e resolver problemas”. Sendo utilizada em diversas áreas, tais como medicina, no ramo empresarial, de marketing, como também, ao encontro deste estudo, no âmbito educacional, a gamificação tem como objetivo “motivar as pessoas

para que alterem seu comportamento, desenvolvam habilidades ou estimulem a inovação” (BURKE, 2020, p. 25), de modo a possibilitar “aos usuários/educandos de um sistema gamificado a capacidade de atingir os objetivos propostos” (PRAZERES; OLIVEIRA, 2020, p.2). Notadamente, “em sua essência, a gamificação gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas” (BURKE, 2020, p.44).

Dutra (2018) traz um exemplo de gamificação ao comentar sobre a “lixeira sem fundo” (p.32), que, basicamente, é uma lixeira com um sensor de movimento que detecta quando jogam lixo nela, acionando um efeito sonoro lúdico da queda interminável de um objeto no vazio, cujo resultado prático foi o de triplicar a quantidade de lixo coletado e ainda produzir o engajamento de as pessoas catarem lixo para jogar na lixeira para se divertir com o efeito produzido.

Há que se diferenciar, contudo, gamificação de aprendizagem baseada em jogos, que corresponde à produção ou utilização do próprio jogo como estratégia pedagógica. Com efeito, há três vertentes relacionadas ao tema: o jogo, propriamente dito, os denominados jogos sérios e a gamificação. Os primeiros são meramente para diversão, esse é o seu propósito. Os jogos sérios são aqueles desenvolvidos com intuítos educacionais. E a gamificação, por sua vez, é a abordagem que se utiliza de estratégias que utilizam atributos próprios dos jogos, para, no entanto, alcançar outros objetivos, notadamente, os pedagógicos.

Ainda sobre os jogos sérios, Abt apud Tonéis (2017, p.50), observa que esses teriam “um propósito educacional explícito e cuidadosamente planejado e não se destinam a serem jogados puramente por diversão” e que possam promover experiências epistemológicas, quais sejam, as que “emergem do processo de reflexão a respeito de um conhecimento produzido durante os processos de investigação, ou seja, como consequência de uma meta-reflexão sobre o conhecimento e seus ‘produtos’” (p.54). Devem, pois, fazer com que o aluno seja estimulado intrinsecamente, na medida que em haja competição e cooperação, mas também pontos, níveis, *ranking*, na realização das tarefas propostas, que necessariamente possuem meta, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária.

Deve-se diferenciar também programas de recompensa e gamificação. As primeiras proporcionam, basicamente, um envolvimento em nível transacional, ou seja, atraente para a lógica das pessoas; diferente da gamificação, que estimula os indivíduos em um nível emocional, causando um envolvimento significativo entre eles.

Alves (2015), entretanto, acertadamente alerta para o fato de que a gamificação não é uma panaceia e chama a atenção para “armadilhas”, observando que contar pontos, oferecer distintivos, construir painéis, placares, não é, necessariamente, gamificação, estando esta relacionada, sim, ao engajamento que produz, ou seja, como pode ensinar a aprendizagem de forma atraente e eficaz, na medida em que identifica elementos dos jogos que podem tornar melhor a experiência de aprendizagem, sem desprezar o mundo real. A autora também assinala que não é imprescindível na gamificação a utilização de dispositivos tecnológicos, sendo a imaginação a sua real mola propulsora.

Interessa a esse estudo, cuja temática são as Relações étnico-raciais, a observação de Krause apud (PRAZERES; OLIVEIRA, 2020, p.7), no que tange a um melhor desempenho na medida em que é acrescida à gamificação elementos sociais, ou seja, um conceito central do mundo real que é abordado neste formato de aprendizagem.

Para Alves (2015), o pensamento do jogo é a chave para o sucesso, uma vez que consiste em pensar em um problema ou atividade do cotidiano e convertê-la em outra que contenha os elementos do jogo, quais sejam competição, cooperação, exploração, premiação e narrativa. Oportuno, se faz, nessa altura, discorrer sobre os aspectos motivacionais propiciados pelos jogos e, conseqüentemente, pelas estratégias educacionais gamificadas.

4.3 ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Com relação à aprendizagem e aspectos motivacionais, observa-se que aprender está relacionado à mudança de comportamento, seja ele procedural ou declarativo. Notadamente, a motivação tem papel fundamental na aprendizagem, junto com o conhecimento prévio, as experiências relacionadas ao assunto, ou o estilo de aprendizagem. Busca-se, pois, com as soluções de aprendizagem gamificada aspectos motivacionais que o aprendiz julgue importantes para a sua vida, fazendo com que essa experiência possa se consolidar como aprendizagem. Tal atividade deve se aproximar o máximo da participação voluntária. Desse modo, a motivação é talvez o fator mais relevante a se transpor dos jogos para a gamificação. Ela pode ser interna, quando o indivíduo é movido pelas suas próprias razões, a despeito de um estímulo externo. Por outro lado, se a motivação se dá a partir de um estímulo externo, recebe o nome de motivação extrínseca (ALVES, 2015).

Pink apud Burke (2020) apresenta os fatores motivacionais intrínsecos como deflagradores de um engajamento emocional e constituídos de três elementos essenciais, quais sejam, “1º) Autonomia – o desejo de comandar a si próprio; 2º) Domínio – a necessidade de progredir e se tornar melhor em algo que importa; e 3º) Propósito – o desejo de fazer o que fazemos por causa de algo maior que nós mesmos”.

Dutra (2018) observa que na motivação intrínseca o indivíduo faz a atividade simplesmente por fazer, pela sensação de pertencimento ao significado, ao aprendizado que ali se desenvolve, ela é a mais poderosa e eficiente maneira de estimular a agir de um tal modo. Diversamente, os fatores motivacionais extrínsecos ou externos seriam, por exemplo, o café, que estimula momentaneamente o indivíduo, mas apenas temporariamente.

Sobre a motivação extrínseca, Busarello (2021) recomenda cautela na utilização de recompensas como prêmios, pontos, classificações etc. que podem levar à diminuição da bem mais interessante motivação intrínseca, de tal modo que

quando o indivíduo encontra-se motivado para realizar uma determinada tarefa e, neste processo, é dada determinada recompensa já esperada e tangível para essa pessoa. O que acontece é que este indivíduo irá requerer mais recompensas em ações futura. [...], pode fazê-las mudar da motivação de “já querer realizar” para a motivação de “vou fazer para conquistar a recompensa”, ou seja, intrínseca para extrínseca. Isso culmina no fenômeno de quanto a recompensa existe há o interesse do indivíduo em realizar a tarefa; entretanto, quando não há a recompensa o indivíduo não percebe o motivo para realizar aquela tal tarefa (p. 58).

De outro modo, o autor considera que oferecer recompensa para quem não está inicialmente interessado em realizar uma determinada atividade pode ser válido, na medida em que exerce um efeito atenuante em relação a tarefa considerada enfadonha. Por fim, sugere que o ideal é estimular as duas motivações, em conjunto e em separado, numa combinação eficaz, cujo ponto de equilíbrio é o grande desafio do propositor da atividade. Outro aspecto ainda trazido pelo autor é o de que se o uso da gamificação pode trazer motivação àquele aluno que se encontra entediado, também pode, contrariamente, impactar no nível de motivação dos educandos que já estejam naturalmente interessados na realização da tarefa.

No que tange à aprendizagem, a motivação intrínseca se dá quando o aprendiz interessa-se em aprender por identificar a relevância da atividade proposta e usufrui do processo de investigação, engajando-se por si mesmo, a despeito de haver ou não uma

recompensa por isso. Por outro lado, a motivação extrínseca diz respeito ao aspecto comportamental, padrões que se verificam como, por exemplo, o fato de que o aluno se sente estimulado a participar das aulas, tirar dúvidas etc., na medida em que isso se traduz uma melhor pontuação na disciplina. Observa-se que o indivíduo envolvido em uma situação de aprendizagem quando recebe um retorno positivo de seu desempenho tende a repetir esse comportamento (ALVES, 2015).

Vale salientar que a motivação na atividade gamificada abrange as áreas cognitiva, emocional e social, nas quais as duas primeiras podem ser anotadas na medida em que o aprendiz avança nas etapas propostas isso lhe impacta tanto do ponto de vista emocional (sucesso e fracasso) quanto cognitivo (autonomia). Por outro lado, a exigência de colaboração no desenvolvimento das atividades tem relação direta com a sociabilidade (colaboração e concorrência) (BUSARELLO, 2016).

Como modelos motivacionais de aprendizagem, pode-se citar o ARCS (atenção, relevância, confiança, satisfação). No que tange a atenção, vale dizer que é fundamental conquistar a atenção do educando para que ele se interesse pelo conteúdo a ser trabalhado na atividade gamificada. Ela pode ser despertada por meio de exemplos familiares ao aprendiz, uma incongruência ou um conflito, a apresentação de um problema, ou experiência vivencial, que o aprendiz esteja interessado em resolver (ALVES, 2015).

A atenção é um princípio que consiste em

Percepção: onde a excitação busca a atenção através de significados específicos, exemplos relacionados, uso de incongruências e conflito, ou elementos de surpresa; • Consulta: considera que a excitação se origina do estímulo à curiosidade, através da apresentação de questões e de problemas em que os alunos estejam interessados em resolver, ou a partir da estipulação de regras para se executar a experiência; • Variabilidade: são opções de elementos disponíveis se para manter a atenção (BUSARELLO, 2021, p. 60)'.

Entre as estratégias para que se atinja a relevância proposta no modelo ARCS, está a de mostrar aos aprendizes que nesta solução gamificada serão utilizadas habilidades que eles já possuem. Também se pode mostrar que o domínio do assunto vai trazer benefício prático na vida do aprendiz, hoje e sempre. É importante evidenciar a congruência da atividade com os seus objetivos. Importante também nesse quesito é ser exemplo do que se pretende trabalhar, com convidados, apoiadores, vídeos, aprendizes mais rápidos como tutores, por fim, deve-se oferecer escolhas aos aprendizes relativas ao método de aprender, organização etc. Os aprendizes precisam saber que serão capazes de

desenvolver as habilidades propostas na solução de aprendizagem gamificada. Deve-se também oferecer retorno constante acerca do desempenho, como também pequenas oportunidades de sucesso ao longo do percurso da atividade (ALVES, 2015).

Busarello (2021) faz referência ao papel da tecnologia (redes sociais) na gamificação, qual seja o de ser um elemento de apoio para se alcançar níveis mais elevados de motivação e *feedback*, mas não o de elemento-chave no processo de aprendizagem. Com efeito, por meio da tecnologia se pode fortalecer o engajamento de cada aprendiz na atividade, mas

A essência da *gamification* não está na tecnologia, mas sim em um ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem e os sistemas de decisão e recompensa por parte dos sujeitos, sempre almejando elevar os níveis motivacionais e de engajamento dentro do processo (BUSARELLO, 2021, p. 43).

Outro modelo relacionado à motivação é a teoria da instrução intrinsecamente motivadora, que busca identificar os fatores que fazem com que as pessoas se engajem numa atividade por ela própria sem a necessidade de haver uma contrapartida que possa se caracterizar como uma recompensa. Para que isso ocorra é necessário que existam três fatores, quais sejam, o desafio, a fantasia e a curiosidade. Para que um ambiente seja desafiador é necessário haver metas a serem atingidas que sejam significativas para os aprendizes e uma certa incerteza (níveis de dificuldades diferentes opcionais ou determinados automaticamente) quanto ao resultado, atrelado à valorização de sua autoestima. No que tange à fantasia, trata-se de um ambiente em que se evoca imagens mentais de coisas que não estão presentes naquele momento, podem ser objetos concretos ou uma característica social, por exemplo. Busca-se, desse modo, na apresentação de problemas se utilizando de fantasia, uma espécie de *feedback* construtivo, que enseje o altruísmo, em que vantagens emocionais e sentimentos levam a um maior envolvimento do aprendiz. A fantasia também pode ser intrínseca (pontos transformados em gols, por exemplo) ou extrínseca, tal como o jogo da forca. Para provocar a curiosidade no educando, deve-se, por sua vez, dosar complexidade e simplicidade no ambiente de aprendizagem gamificado, que deve ser sensorialmente rico (ALVES, 2015).

4.4 DIVERSÃO

A necessidade de atrair e promover o engajamento para a realização da tarefa leva a identificar aspectos que devem ser considerados na gamificação, tais como o imprevisto, estímulo a tentativa e tessitura de estratégias, o desejo de retornar a atividade.

Traçando um paralelo entre a gamificação e os efeitos de brincar nos indivíduos, Alves (2015) observa que, inicialmente, o ato de brincar

ativa inicialmente o tronco cerebral onde mecanismos de sobrevivência como a respiração, a consciência, o sono e os sonhos são originados. Essa ativação inicial, então, conecta-se e ativa emoções prazerosas que acompanham o ato de brincar (p.183).

Busarello (2021) elenca situações que mostram que o aprendiz está se divertindo, tais como, quando o aprendiz está competindo e em busca da vitória; quando está envolto na exploração de um novo universo; quando a atividade impacta na forma como se sente o aprendiz; e também quando há envolvimento entre os aprendizes no desenvolvimento das atividades.

Com efeito, a que se levar em conta tais elementos pertinentes à gamificação na construção de um caderno didático-pedagógico para ser aplicado no formato do ensino híbrido, de modo a adequá-lo a esta situação, ensejando o engajamento nas atividades pelos alunos.

4.7 CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Como a pandemia inviabilizou a aplicação de proposta de intervenção, como era de praxe no Profletras, a solução encontrada e tornada diretriz de trabalho para os mestrados com pesquisas em curso no ano de 2020 foi a propositura de atividade, sem, contudo, a obrigatoriedade de aplicá-la. Desse modo, a opção por um caderno didático-pedagógico foi definida como o formato a ser adotado nessa dissertação de mestrado.

O caderno anexado a este trabalho é composto de cinco oficinas, em que se contempla o estudo do gênero discursivo apresentação oral, com a temática das relações étnico-raciais. Tendo em vista o seu caráter propositivo, sem uma aplicação concomitante à construção do memorial, em que ajustes e correções são feitas, aperfeiçoando o produto

final, fez-se necessário, oferecer um detalhamento que se pretendeu cuidadoso das etapas, pormenores de sua execução e de materiais disponibilizados, bem como as expectativas quanto a sua recepção de modo a oferecer subsídios bastantes para a condução das oficinas. Notadamente, novas observações e inserções devem estar sendo pensadas na medida do caráter propositivo da atividade, em que uma nova releitura pode revelar a necessidade de um acréscimo pontual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma contradição na apresentação do caderno didático-pedagógico, haja vista que a sua aplicação pressupõe a utilização de recursos tecnológicos que não sabemos se os teremos disponíveis e em que qualidade no retorno às aulas, considerando o contexto da escola pública. Quando fiz o contraponto ao desenvolvimento de propostas de intervenção que poderiam ser inviáveis no dia a dia do trabalho docente no ambiente assinalado, trouxe para mim, por questão de coerência, o compromisso de implementar algo que fosse facilmente replicável e continuado, sem mais o apoio de que dispus enquanto aluno do Profletras.

Desse modo, ao ler o caderno de atividades anexo, com a utilização abundante de tecnologia em suas oficinas, a mesma questão é suscitada: é viável?

A resposta é sim, é viável, e deve que ser viável, pois não há mais como voltar atrás. Se o ensino em seu formato tradicional, apartado da tecnologia, já estava superado antes da pandemia, agora ele se torna insustentável.

Como proibir o celular na sala de aula agora, se ele é necessário para acessar um material no *classroom*, assistir um vídeo assaz importante para a atividade que se pretende desenvolver, se dinamiza a aula, facilita a aprendizagem, por exemplo, com a rápida aplicação de um *Quiz*, no *Kahoot*. Como conceber a escola pós-pandemia sem *wi-fi*, depois de mais de um ano de ensino remoto?

Deparar no retorno às aulas com as mesmas estruturas e recursos de 2019 é algo que deve ser objeto de um debate intenso, com alunos incluídos, sobretudo, com vistas a que não se perca o momento de mudança de paradigmas que vivemos hoje em muitos aspectos com a pandemia do coronavírus, inclusive, o educacional.

Nesse sentido, com a construção desse memorial e as reflexões e os estudos que me foram demandados, tenho a condição de rever a minha prática enquanto professor, trazendo para a sala de aula a devida contemplação dos dispositivos constantes na lei 10.639/03, nas DCNERR e demais documentos legais, em consonância com minhas aspirações em atuar de maneira cada vez mais efetiva como um agente mediador da construção de cidadanias plenas, considerando o perfil majoritário do meu público alvo.

A construção de uma sociedade antirracista pressupõe uma atuação proativa, preparada e conhecedora dos grandes desafios que se impõem, sobretudo, num momento histórico de atraso e ameaça às políticas públicas afirmativas e mesmo aos direitos humanos. E essa construção se dará, necessariamente, através da escola, na atuação do

professor, não restrita apenas à sala de aula, mas no convite à mudança do currículo, de um novo PPP, passando de eurocêntrico para um teor essencialmente multicultural.

Nessa perspectiva, a oralidade deve deixar de ser algo secundário, complementar e acessório, como tem sido em relação ao estudo da escrita para uma condição de ferramenta emancipadora da voz do povo negro oprimido pelo racismo estrutural. É através da atribuição dos gêneros orais que também se dará essa luta por dias de equidade e justiça racial.

Vocabulário, entonações, expressões, pausas e silêncios, linguagem clara, interação satisfatória e amigável, habilidade em expressar ideais de forma acessível, tornando os conteúdos mais significativos e mais aceitos, compõem um arcabouço complexo de aspectos verbais e não verbais envolvidos no trabalho do professor com a oralidade, que devem ser apropriados pelos alunos, sendo, inclusive, fatores de influência para sua formação ideológica, futuras escolhas profissionais e participação ativa na sociedade.

Como observa, Antunes (2020), há todo um arcabouço teórico a ser desenvolvido para instrumentalizar os alunos, do ponto de vista, de seu aperfeiçoamento da condução de apresentações orais, como a unidade temática; articulação entre os tópicos e subtópicos da interação: encadeamento dos tópicos (repetições, substituições pronominais, sinonímias, hiperonímias, associação semântica, conjunções) – princípios da interação; especificidades: retextualização; variedade de gêneros de discursos orais: respeito aos turnos de fala, argumentar, dar instruções, narrar, descrever, falar em público, não discriminar; mediar conflitos: polidez, papéis sociais, contextualização, criticidade, possibilidades de atuação; reconhecimento do papel da entonação, pausas e demais recursos suprasegmentais na construção de sentidos: expressão fisionômica, gestos, movimentação; realização estética: fluência, improvisação, eloquência; habilidade de escutar, respeito ao interlocutor: cooperação.

Não é tarefa fácil, mas a condição de professor-pesquisador desenvolvida a partir da minha vivência no Profletras me insere nesse contexto de participação ativa no enfrentamento do quadro de retrocesso em que se encontra a sociedade. Assim como o ensino, na medida em que retornar ao formato presencial, não pode mais ser concebido sem a uso concomitante de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, ele também deve ser questionado em seu conteúdo eurocentrado para, num cenário de construção de uma sociedade pós-pandemia, mais justa e igualitária, a luta antirracista possa ir sendo acrescida a sua argamassa, como um componente estrutural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Disponível em: http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/ALMEIDA,%20Silvio_%20O%20que%20C3%A9%20Racismo%20Estrutural_.pdf . Acesso em: 11 maio 2020.

ALVES, Flora. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

Anais do III Congresso Internacional de Letras: Línguas e Literatura em Tempos de Resistência /organizado por Maria Aparecida de Oliveira Ribeiro, Lucélia de Sousa Almeida, Dilson César Devides, Fábio José Santos de Oliveira, Paulo da Silva Lima, Rubenil da Silva Oliveira, José Antônio Vieira. – 1. ed. São Carlos/SP: Pedro & João, 2019. 798 p.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nn0cx8v>. Acesso em 14 jan. 2020.

ANZALDÚA, Gloria E. Como domar uma língua selvagem. Trad. Joana Plaza Pinto e Karla Cristina dos Santos. Revisão da Tradução Viviane Veras. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa, n. 39, p. 297-309, 2009. Disponível em: <http://cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/traducao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Disponível em: https://professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop1613.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020

BARROS, Zelinda. **Escola, racismo e violência**. In: Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – Caderno para Professores”. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39. Disponível em: C:/Users/ANDRE%20LEONE/Desktop/pós-qualificação/última%20parte/Escola_racismo_e_violencia.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **O Profletras UFBA escrito em um memorial de formação**: compreensões compartilhadas. Em: SANTOS, J. H. F. ASSUMPCÃO, S. S. Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade. Salvador: EdUFBA, 2019, p. 38.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE. Acesso em 2 jul. 2021.

BRASIL.IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 março 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): Ago./Dez. 2011, p. 268-280. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/gamification.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BURKE, Brian. **Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. Árvore Livros (arvore.com.br). Acesso em: 22 out. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=f9VnAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 2 jul. 2021.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes. **Revista espaço acadêmico**, ano 2, n. 22, mar. 2003, ISSN 1519.6186. Disponível em: http://www.academia.edu/11380352/A_Linguagem_Escravizada._L%C3%ADngua_Hist%C3%B3ria_e_Poder. Acesso em: 3 dez. 2019.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais**: afro-brasileira, quilombola, e cigana. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. Disponível em: <https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/>

formacao-inicial-de-professores-conversas-sobre-relacoes- raciais-e-educacao?p=xN9T-JzPA0SSXI36rXtf. Acesso em 3 jul. 2021.

COSTA, Mikaela Gabriela Elias da. **Letramento de reexistência**: uma prática de liberdade. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538362507_ARQUIVO_Letramentodereexistencia-umapraticadeliberdade.pdf. Acesso em 5 jul. 2021.

DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira. **Gêneros orais nas aulas de língua portuguesa: modos de fazer**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, 2015. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2013/maria-aparecida-calado-de-oliveira-dantas-generos-orais-nas-aulas-de-lingua-portuguesa-modos-de-fazer.pdf> . Acesso em: 21 dez. 2019.

DOXA. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/doxa>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DRAGONE, Maria Lucia Suzigan. **Comunicação oral em sala de aula**: revisão de publicações na área da educação. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/COMUNICA%C3%87%C3%83O%20ORAL%20EM%20SALA%20DE%20AULA%20REVIS%C3%83O%20DE%20PUBLICA%C3%87%C3%95ES%20NA%20C3%81REA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUTRA, Fernanda. **Efeito melão**: Potencialize a flexibilidade cognitiva pela arte e Gamificação. São Paulo: ed. DVS, 2018.

FERREIRA, Paula. **Pesquisa mostra que 49% dos professores não recomendam a profissão**: Baixos salários e falta de reconhecimento docentes desestimularem jovens a seguir a carreira. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-49-dos-professores-nao-recomendam-profissao-22823861>. Acesso em: 19 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996. Disponível em: <http://www.tlaxcala-int.org/upload/telechargements/150.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FREITAS, Sara Helena da Costa; TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares; MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Desafios no ensino da oralidade**. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14977>. Acesso em: 21 mar. 2020

FRUTEIRA, Julita Maria Steimbach. **A oralidade**: um objeto de ensino mediado pelo estudo dos gêneros discursivos orais. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_julita_maria_steimbach_fruteira.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020. [AINDA A ACRESCENTAR O TEXTO]

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexicismo na Cultura Brasileira. In: **Revista Sociais Ciências Hoje**. Anpocs, 1984, p. 223-244 Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>

pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

HOOKS, bell. **Linguagem**: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857, set. 2008. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 14 dez. 2019.

LACERDA, Gabriel. **Oratória**. Disponível em: https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/u100/oratoria_20132.pdf . Acesso: 12 jul. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf . Acesso em: 20 mar. 2020.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda De Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da educação**, v.4. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222> . Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf . Acesso em: 22 jul. 2019

MILANI, Orly Marion Webber. **A comunicação oral na apresentação de atividades escolares**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1893-8.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOISÉS, Sarita Maria Affonso. Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p.53-62, set./dez.1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_05_SARITA_MARIA_AFFONSO_MOYSES.pdf . Acesso em: 3 nov. 2019.

MORAES, R. A.; PAULA, N. M. **Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin**: reflexos na pesquisa e docência. Dialogia, São Paulo, n. 17, p. 127-136, jan./jun. 2013.

MOREIRA, Rodrigo. **90 dicas para falar melhor**. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/biologicas-e-saude/fonoaudiologia/90-dicas-para-falar-melhor>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MÜLLER, Carolina. **Leitura literária: uma experiência gamificada.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/79622/0>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MUNIZ, Kassandra. **O papel do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.** Disponível em: https://www.academia.edu/2954004/O_papel_do_professor_no_desenvolvimento_da_leitura_e_da_escrita_dos_alunos . Acesso em: 5 jul. 2021a.

MUNIZ, Kassandra. **Ainda sobre a possibilidade de uma linguística crítica: performatividade, política e identificação racial no Brasil.** Disponível em: https://www.academia.edu/Ainda_sobre_a_possibilidade_de_uma_linguistica_critica_performatividade_politica_e_identificacao_racial_no_Brasil. Acesso em: 5 jul. 2021b.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: 9º ano.** 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

PEROBELLI, Mariza. **A construção do objeto de ensino seminário sob o ponto de vista dos gestos didáticos.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322018000300565. Acesso em: 20 mar. 2020.

PRAZERES, Ilson M. Soares; OLIVEIRA, Carloney Alves de. **Gamificação na Educação básica pública: Possibilidades de Aplicação.** Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/9493> . Acesso em: 20 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Letícia Cerqueira. **Mata Escura: história da fundação de Salvador.** Disponível em: <https://mataescura2014.blogspot.com/2014/11/mata-escura-salvador-ba.html> . Acesso em: 3 de Jun. 2021.

ROCHA, Aldaíce Damasceno. **Letramentos de Reexistência e Alteridade na Constituição Identitária de Estudantes da EJA.** Memorial/Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. 222 f.

SANTOS, José Henrique de Freitas. **Linhas de fuga da prisão sem grades: o hip-hop como pedagogia antipanóptica.** Em: SANTOS, J. H. F. ASSUMPÇÃO, S. S. Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade. Salvador: EdUFBA, 2019, p. 271-290.

SILVA, Clesivaldo da. **A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista?.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6739-TEXTOPROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Gilberto. **Curso de Oratória, Retórica e Estratégias de Comunicações.** Disponível em: . Acesso em: 19 mar. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Gilberto. **Curso de Oratória, Retórica e Estratégias de Comunicações**. Disponível em: http://www.cefospe.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=30580954&folderId=39842692&name=DLFE-229701.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

SOUSA, Lucilene Bender de. **O lugar da fala e seus gêneros nas aulas de língua portuguesa**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Lucilene+Bender+de+SOUSA+o+lugar+da+fala&rlz=1C1SQJL_pt-BRBR849BR849&oq=Lucilene+Bender+de+SOUSA+o+lugar+da+fala&aqs=chrome..69i57.4518j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 21 mar. 2020.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Disponível em: https://www.academia.edu/10199098/Tornar_se_Negro_Neuza_Santos_Souza. Acesso em: 02 jun. 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia; LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Rodas de conversa em cena**: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. Em: SANTOS, J. H. F. ASSUMPCÃO, S. S. Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade. Salvador: EdUFBA, 2019, p. 159.

SOUZA, J. **A Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula**: games na educação ou gamificação da educação. Disponível em: [Árvore Livros \(arvore.com.br\)](http://arvore.com.br). Acesso em: 20 out. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et all. **Gêneros Orais**: Conceituação e caracterização. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ZAKIR, Maísa de Alcântara. **Perspectivas de sentido, filosofia da linguagem bakhtiniana e ensino de língua portuguesa**. Disponível em: https://www.academia.edu/4867068/Perspectivas_de_sentido_filosofia_da_linguagem_bakhtiniana_e_ensino_de_l%C3%ADngua_portuguesa. Acesso em: 21 jan. 2020.