

# A abordagem de temáticas sociais em sala de aula: a reflexão sobre o racismo no ensino de Língua Portuguesa

*The approach to social issues in the classroom: reflecting about racism in Portuguese language teaching*

Ana Cecília Teixeira Gonçalves<sup>1</sup>  
Jeize de Fátima Batista<sup>2</sup>  
Luciane Mumbach<sup>3</sup>  
Ísis Demeneghi Lemos<sup>4</sup>  
Hilary Lima Maciel<sup>5</sup>

**Resumo:** Este trabalho busca discorrer sobre a abordagem de temáticas sociais em sala de aula, destacando-se a importância do desenvolvimento de atividades de linguagem para promover a reflexão no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, apresentam-se práticas desenvolvidas durante o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital 2018, para uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior do Rio Grande do Sul. Na ocasião, baseando-se em uma concepção sociointeracionista de linguagem, foi elaborado um planejamento que contemplou a temática *racismo*, enfatizando-se a importância de atividades linguageiras, em especial da leitura e da escrita, para a problematização desse tema. Como resultado, percebeu-se que as atividades surtiram o efeito previsto: refletir sobre o cotidiano e, ao mesmo tempo, produzir texto utilizando o conhecimento aprendido em sala de aula. Houve um grande interesse por parte dos alunos, fazendo com que interagissem e se envolvessem por completo, opinando e discutindo cada detalhe da atividade. Nesse sentido, acredita-se que trazer o cotidiano para dentro da sala de aula instiga os alunos a pensarem sobre o mundo e sobre sua participação nele, o que é fundamental, principalmente se tratando de um tema tão polêmico como o racismo.

**Palavras-chave:** Linguagem; interação; racismo; reflexão; produção textual.

**Abstract:** This paper seeks to discuss the approach of social issues in the classroom, highlighting the importance of developing language activities to promote reflection in the teaching of Portuguese. To this end, practices developed during the development of the Institutional Program for Teaching Initiation

<sup>1</sup> Doutora em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Docente do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: [acgteixeira@uffs.edu.br](mailto:acgteixeira@uffs.edu.br) ORCID

<sup>2</sup> Doutora em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pela UniRitter - Porto Alegre (2017). Docente do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: [jeize.batista@uffs.edu.br](mailto:jeize.batista@uffs.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-050X>

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, bolsista do Pibid. E-mail: [lucianemumbach@gmail.com](mailto:lucianemumbach@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1084-4958>

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, bolsista do Pibid. E-mail: [isisdemeneghi@gmail.com](mailto:isisdemeneghi@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7570-7567>

<sup>5</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, bolsista do Pibid. E-mail: [hilary-maciel@hotmail.com](mailto:hilary-maciel@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7875-502X>

Scholarships (PIBID), notice 2018, are presented for a class of the 7th year of Elementary Education at a school in the countryside of Rio Grande do Sul, based on a sociointeractionist conception of language, a plan was elaborated that contemplated the racism theme, emphasizing the importance of linguistic activities, especially reading and writing, for the problematization of this theme. As a result, it was noticed that the activities had the expected effect: to reflect on the daily life and, at the same time, produce text using the knowledge learned in the classroom. There was great interest on the part of the students, making them interact and get fully involved, giving their opinion and discussing every detail of the activity. In this sense, it is believed that bringing everyday life into the classroom instigates students to think about the world and their participation in it, which is fundamental, especially when dealing with a topic as controversial as racism.

**Keywords:** Language; interaction; racism; reflection; text production.

## Introdução

Nos dias atuais, nota-se uma necessidade de aproximar mais o cotidiano do aluno da escola, no intuito de ele conseguir colocar em prática o que aprende em sala de aula e tornar o aprendizado mais interessante e, conseqüentemente, mais eficiente. Assim, partindo-se de uma concepção sociointeracionista de linguagem, a qual privilegia o diálogo, as interlocuções possíveis, toma-se como objeto de estudo não mais as regras que figuraram por muito tempo como o foco do ensino de língua materna, mas, ao contrário, o texto, seus sentidos e a exploração dos diferentes contextos e situações de produção textual (ANTUNES, 2009).

Sob esse viés, a aula de Língua Portuguesa, entendida como um espaço de interação, precisa considerar a experiência de seus alunos, a realidade que os circunda. Dessa maneira, cabe ao professor trazer para a sala de aula a problematização de questões que fazem parte, de fato, da vida dos alunos, sujeitos sociais inscritos em espaços sócio-históricos e culturais. Sobre esse ponto, Geraldi (2010, p. 95) salienta que o professor deve ser um sujeito capaz de “considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas”. Entende-se que uma maneira de se fazer isso é usar o espaço de sala de aula para propiciar a reflexão acerca de temáticas sociais relevantes, que precisam ser trabalhadas, questionadas, debatidas e discutidas.

Nesse contexto, insere-se a prática aqui apresentada, a qual se vincula a um programa de formação docente. O PIBID, programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), insere estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas públicas da área de abrangência de suas

universidades, visando intervir na Educação Básica, complementar e potencializar a formação de professores e proporcionar a interação universidade e escola. Assim, durante o desenvolvimento do PIBID, edital 2018, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo-RS, subprojeto Letras, objetivou-se trabalhar a área de Língua Portuguesa a partir da exploração de temáticas sociais. Nessa perspectiva, buscou-se, por um lado, aprimorar capacidades de linguagem por meio de atividades languageiras, sobretudo de leitura e de escrita, que tivessem como base a exploração de gêneros textuais; por outro, desenvolver a consciência crítica dos alunos e sua formação cidadã, através da promoção de ambientes de interlocução e de reflexão, tal como preconizam alguns documentos que servem de parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa:

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

Sob esse viés, apresenta-se essa prática desenvolvida em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento do projeto. Nesse contexto, foram elaboradas atividades que contemplaram a temática do racismo, mesclando informações do meio de convívio dos estudantes com outros contextos sociais, a partir de atividades languageiras, como a leitura e a produção textual. Com isso, buscou-se trazer a realidade para dentro da sala de aula, propiciando aos alunos pensarem sobre o mundo em que estão inseridos e sobre sua participação nesse contexto, sobretudo, refletirem sobre temas complexos que necessitam ser debatidos, explorados e trabalhados na escola, a fim de se ter um posicionamento de respeito com o próximo e uma participação social mais responsável.

Para dar conta disso, o trabalho divide-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, discorre-se sobre a concepção social e interativa de língua e sobre o desenvolvimento de capacidades linguísticas, salientando-se a linguagem como importante instrumento para a promoção da reflexão e da cidadania; em seguida, abordam-se questões relacionadas à exploração de temáticas sociais, no caso, o racismo, por meio das aulas de Língua Portuguesa; posteriormente, apresentam-se

procedimentos metodológicos relacionados às práticas sobre o tema racismo; por último, tecem-se as considerações finais.

### **A linguagem como instrumento de reflexão e de conscientização**

Inicialmente é interessante ressaltar que se entende a linguagem enquanto instrumento de interação e de produção social, que possibilita aos seres humanos representarem o contexto do qual fazem parte, intervindo nesse meio e o alterando. Destaca-se que, nesse processo de interação, ao passo que intervém no ambiente e o modifica, o ser humano altera também a si mesmo (BRONCKART, 1999). Assim, por meio da linguagem, é possível se modificar, desenvolver-se, evoluir.

Essa afirmação contribui para que a disciplina escolar Língua Portuguesa seja considerada uma área de conhecimento de extrema importância, uma vez que tem por objeto de ensino a linguagem: a leitura (de textos verbais, não-verbais, de mundo), a escrita (de diversos textos vinculados a objetivos e a contextos específicos). Tendo-se essa concepção em vista, as aulas de língua materna não mais devem preconizar o ensino de regras, isto é, articular a atividade de ensino com a concepção interacionista de linguagem significa “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem” (GERALDI, 1984, p. 88).

Essa artificialidade de que fala Geraldi (1984, p. 89) está vinculada ao fato de que, na escola, muitas vezes, os papéis de locutor e de interlocutor não são assumidos de fato, isto é, “os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam, o aluno aprende (se puder)”. Ultrapassar esse contexto significa, conforme o autor, colocar-se na posição de interlocutor do aluno, numa dinâmica interativa.

Sobre esse ponto, Antunes (2009, pp. 30-31) afirma a necessidade de a escola conceder mais espaço para um ensino que ressalte não aspectos sistemáticos da língua, mas que a explore enquanto fato social, “vinculado à realidade cultural em que está inserido e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes”. A autora, ao defender a interdependência entre língua, cultura, identidade e povo, chama a atenção para o

entrosamento língua e cidadania, destacando a relação direta que há entre escola e sociedade. Sob esse enfoque, considera-se “a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, 2009, p. 33).

Desse modo, é interessante entender que há uma ligação muito forte entre língua e sociedade, visto que todas as concepções são expressas e compartilhadas via linguagem. Entende-se, assim, que a educação é um viés importante para se trabalhar diferentes contextos sociais, inclusive para promover a reflexão sobre problemas que ocorrem nesse meio. Para isso, o foco deve ser “a compreensão e a produção de sentidos materializados em gêneros de textos” (ANTUNES, 2009, pp. 41-42). Estes, por sua vez, devem representar as questões sociais entendidas como pertencentes e merecedoras de serem debatidas na escola.

O professor, nesse ínterim, para promover a formação do cidadão, deveria centrar suas práticas da seguinte forma:

[...] estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade de descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas (ANTUNES, 2009, p. 43).

Para dar conta disso, ressalta-se a importância que tem, nas aulas de Língua Portuguesa, o desenvolvimento das capacidades de ler e de escrever: a leitura de textos verbais, não verbais; o debate e a reflexão a respeito daquilo que se leu; a produção de textos, entendida enquanto forma de agir no meio do qual se faz parte. Enfim, sabe-se que todas as atividades sociais envolvem a linguagem e vice-versa, o que, além de constituir uma dinâmica funcional e interativa entre língua e sociedade, evidencia a importância da aula de língua materna.

No que diz respeito à leitura, em especial, cumpre salientar que se faz necessária para a grande parte das atividades cotidianas, perpassando, assim, os limites escolares. Desse modo, pela importância que tem, pelo espaço que ocupa nos diversos contextos de ação dos seres humanos, representa “a extensão da escola na vida das pessoas” (CAGLIARI, 1991, p. 148). Além disso, segundo Geraldi (1984, p.

91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Nessa relação, o leitor nunca é passivo, mas ao contrário, alguém que, a partir da interação, busca significações.

Destaca-se, aqui, um grau de leitura chamado de “leitura linguística” ou “leitura de mundo”, um tipo de leitura que leva em conta a experiência de vida e a interpretação do aluno. Pode-se explicá-la como sendo um processo de decifração e decodificação que segue a seguinte ordem: o leitor decifra a escrita, e após entendê-la, decodifica seu conteúdo e o que está subentendido, e então reflete acerca do que é lido e forma sua opinião, que certamente virá acompanhada da influência da bagagem acerca do assunto que ela já carrega. Faz-se útil distinguir a “decodificação” da “decifração”, elas representam níveis distintos de leitura: decodificar as palavras é reconhecer as letras (e demais sinais) como língua, e saber o que elas significam dentro da língua; decifrar esses sinais é pensar sobre eles e o que formam, tendo ideias, reflexões ou indagações a respeito. Daí a relevância do exercício de leituras paradigmáticas na escola e nos demais âmbitos.

A escrita, por sua vez, é usada para as mais diversas finalidades, em diferentes contextos de ação, abrangendo tanto ambientes formais de ensino, como profissionais e até mesmo de participação social. Nesse sentido, a escrita precisa também ser pensada enquanto atividade de interação, em que a mediação do professor é crucial para desenvolver o senso avaliativo do aluno acerca de seu próprio texto, de fazê-lo leitor do próprio texto, evidenciando a responsabilidade daquilo que é escrito.

Dessa maneira, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, é possível entender a importância que têm as atividades de linguagem, as quais extrapolam o âmbito das aulas de língua materna, passando por todas as áreas de conhecimento e se tornando fundamental para a vida:

[...] a ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o “conteúdo”, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências. Um texto acadêmico, ou mesmo de divulgação científica, é produzido com rigor e cuidado, para que o enunciador possa orientar o mais possível os processos de leitura do receptor” (BRASIL, 1998, p. 31-32).

Levando em conta essas questões levantadas, o papel do professor no processo de ensino de língua, segundo Geraldini (2011), deve começar com uma

mudança de atitude ante o aluno, entendendo-o enquanto interlocutor ao concordar, discordar, questionar, e lhe respeitando a palavra. Baseando-se nesse entendimento, é crucial que a escola possibilite o desenvolvimento de capacidades de linguagem em seus alunos e que os conhecimentos mobilizados durante o processo de ensino sejam efetivados por meio, principalmente, da produção textual, para que a interlocução se dê de fato. Nesse sentido, tendo-se em vista que, no ensino de língua materna, o objetivo maior é propiciar a produção de texto, por parte do aluno, utilizando o conhecimento aprendido em sala de aula, a seguir, discorre-se, mais detalhadamente, sobre essa atividade de linguagem.

### **A produção de textos como processo de interlocução**

Escrever vai muito além do uso correto da gramática, abrange o conhecimento sobre um certo assunto e a capacidade de organizar ideias e pensamentos no papel. A produção textual em sala de aula é uma forma de o aluno usar sua autonomia, sem perder sua identidade como membro de um determinado espaço sociocultural. Ao produzir um texto escrito, o aluno, muitas vezes, incorpora ao seu texto marcas de fala, as quais estão ligadas à variação de língua característica da comunidade de fala em que se encontra. Essa mistura, vista por muitos professores como algo ruim, altera ou prejudica a gramática, tornando o texto “errado” aos olhos do examinador tradicional. Essa visão errônea é criticada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

[...] para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. [...] A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

O texto escrito é considerado a base da aprendizagem para um ensino procedimental, valorizando o uso da língua escrita e deixando a análise gramatical para uma segunda etapa (ROJO, CORDEIRO, 2004). Nesse contexto, usa-se a

prática para ensinar a teoria, ou seja, primeiro os alunos praticam a escrita produzindo textos e, a partir deles, é possível inserir a gramática, identificando os problemas mais recorrentes e possibilitando corrigi-los de forma mais eficiente e personalizada.

Fuzer e Weber (2012, p. 39) destacam três estágios da escrita descritos por Soares (2009):

1. pré-escrita – realização de atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa de produção textual, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias;
2. escrita do texto – registro organizado das ideias e informações em forma de texto conforme o gênero proposto;
3. revisão ou pós-escrita – realização de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi (re)escrito e recebimento de feedbacks do professor e/ou dos colegas sobre adequação do texto à tarefa, conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, como auxílio para que o autor possa qualificar seu texto e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social.

Nesse contexto, acredita-se que o uso de temáticas para a produção textual pode ser inserido no âmbito da pré-escrita, estágio 1, pois instiga o aluno a pensar sobre o mundo, sua participação nele e, o mais importante, formular uma análise crítica sobre a situação ou acontecimento apresentado. Assim, além de entender a importância do assunto abordado, também consegue identificar e relacionar com seu cotidiano. Segundo Matencio (1994, p. 15)

[...] a função primeira (e esperada) da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendessem, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim, como a de possibilitar que os alunos atuassem criticamente em seu espaço social.

A partir disso, o aluno pratica o que ele tem aprendido em sala de aula e opina sobre diversos assuntos, exercendo sua cidadania e autonomia.

No estágio 2, descrito como a transferência das ideias e pensamentos à escrita de um texto, o professor utiliza os gêneros textuais como uma ferramenta que o aluno manuseia para materializar os assuntos discutidos. Os textos escritos se diferenciam conforme a situação em que são criados e o ambiente em que estão inseridos, por exemplo, ao redigir uma carta ou um conto. Nos gêneros textuais, pode-se constatar algumas “regularidades” e “características semelhantes”, o que ajuda os alunos a

escrever de uma maneira mais adequada em uma certa situação (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Os gêneros textuais vêm para dar um norte aos alunos sobre a forma como devem escrever, sem interferir no conteúdo. Eles estão inseridos no dia a dia, como notícias, cardápios, histórias em quadrinhos, charges, blogs, e-mails, entre muitos outros e, por isso, prendem muito a atenção dos alunos e aumentam a motivação para a escrita. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96),

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O estágio 3, da revisão ou pós-escrita, emprega os bilhetes orientadores como feedback pelo professor e a reescrita pelo aluno. Nesse sentido, pode-se inserir o processo de reescrita dos textos iniciais, quantas vezes forem necessárias, possibilitando ao aluno modificá-los até ficarem mais claros e objetivos. Para isso, o professor usa os bilhetes orientadores, que fazem o papel de feedback, apontando aspectos dos textos que precisam ser melhorados ou modificados, além de motivar o aluno à reescrita (FUZER; WEBER, 2012, p. 38).

Fuzer e Weber (2012, p. 41), ao se basearem em Ruiz (2001), afirmam que “a função básica dos bilhetes é elogiar o que foi feito pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer”. Assim, além de se sentir motivado a continuar escrevendo, o aluno usa, na prática, os conhecimentos que ele tem sobre a língua e consegue visualizar os pontos que precisam de mais atenção, tendo a oportunidade de rever e melhorar seus textos.

Para o professor, os bilhetes orientadores permitem a avaliação do que foi compreendido na disciplina e possibilitam identificar as dificuldades que o aluno possa ter, podendo recapitular os pontos mais críticos. Conforme explicam Fuzer e Weber (2012, p. 37), “a preocupação não está em “corrigir erros”, mas, sim, em melhorar o texto pelo aproveitamento do feedback e pela reescrita (quantas versões se fizerem necessárias visando ao alcance do propósito comunicativo pretendido)”.

A cada reescrita do aluno, percebe-se uma maior habilidade, textos mais organizados e com menos problemas de linguagem. Ao se comparar o texto inicial

com o final, é possível notar uma enorme evolução, tanto gramatical, como de organização de ideias. Essa comparação também deixa o aluno muito mais motivado a continuar aprendendo, reescrevendo e buscando sempre aperfeiçoar.

Nessa perspectiva, nas atividades organizadas durante a prática do PIBID, deu-se ênfase para esse caráter processual e interativo da escrita. Em vista disso, as propostas de produção textual respeitaram as diferentes etapas previstas para essa atividade. Além disso, os textos dos alunos foram avaliados e, nesse processo, foram escritos bilhetes orientadores cujo objetivo era propiciar, por parte do aluno, a reflexão sobre sua produção e incentivar a melhoria do texto. Para dar continuidade, a seguir, trata-se da possibilidade de abordar a temática do racismo nas aulas de Língua Portuguesa.

### **O que é racismo e por que questioná-lo nas aulas de língua portuguesa**

De acordo com Cavalleiro (2001), para compreender o que é racismo, necessita-se questionar uma série de valores, crenças e comportamentos comuns na sociedade, bem como averiguar de que modo essas condutas, historicamente, marginalizaram pessoas negras e quais os impactos disso na atualidade.

Ainda, segundo a autora, o racismo arromba as portas da escola de diversas formas, como na negação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, negação do ensino das religiões de matriz africana, na quase inexistência do ensino da literatura africana e afro-brasileira, assim, invisibilizando, mesmo que indiretamente, a existência e luta diária das pessoas negras, deixando a cultura negra subalterna à cultura branca. Dessa forma, caso se acredite em um ideal de educação democrática, ou seja, igualitária e para todos, deve-se questionar, dentro e fora da sala de aula, como as atitudes diárias contribuem para a invisibilidade dessas pessoas.

Nesse sentido, de acordo com Antunes (2009, p. 36), entende-se que, a partir do ensino de língua materna, é possível promover a formação do sujeito, do aluno, para o exercício da cidadania. Para que isso ocorra, é preciso entender a língua enquanto atividade funcional, a qual está vinculada a um espaço físico e cultural; é preciso compreender que a língua está “a serviço das pessoas, de seus propósitos

interativos reais, os mais diversificados, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram”.

Partindo desse entendimento, este artigo consiste na reflexão em torno da possibilidade de mudança social proposta pela educação, em específico pela linguagem, nas aulas de Língua Portuguesa, como objeto de transformação de realidades, procurando, assim, questionar por meio da leitura de textos verbais e não verbais (lenda popular, imagens, cinema, resenha crítica) e, sobretudo, a partir da escrita, o racismo velado presente na sociedade.

Assim, tendo-se em vista que o racismo consiste em uma série de condutas e falas cotidianas que perpetuam, diretamente ou indiretamente, condições de segregação social entre brancos e negros, decidiu-se observar como os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul comportam-se em relação a essas condutas, visando contornar, por meio da linguagem, qualquer ideal de cunho racista, pois se acredita no poder transformador da educação (PORFÍRIO, 2019). Nessa perspectiva, a seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos que embasaram a prática aqui apresentada.

### **A reflexão sobre o racismo por meio da linguagem**

Durante o desenvolvimento do PIBID, edital 2018, trabalhou-se com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com a qual foram elaboradas atividades que contemplaram a temática do racismo, trabalhada por meio da linguagem: leitura, interpretação, debate, pesquisa e escrita de textos.

Para iniciar essa discussão em sala de aula, utilizou-se da lenda “O Negrinho do pastoreio”, cuja história é de um negro escravizado em terras gaúchas, que, ao perder um cavalo, foi violentamente punido, ou seja, agredido – em algumas versões da lenda, o jovem é até morto pelo seu senhor (um branco estancieiro). Assim, utilizou-se a arte (literatura) com a finalidade de chocar, causar impacto e gerar discussão, o que os formalistas russos chamam de “estranhamento”, assim, permitindo adentrar em uma nova dimensão e salientar o que ainda não foi discutido (TODOROV, 1999).

A leitura da lenda gerou um debate em sala de aula a respeito das temáticas da escravidão, e de qualquer tipo de repressão a grupos que se opõem ao poder

Estatal, levando até a questionamentos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Em seguida, a turma assistiu ao vídeo “Caras e Cores” da Faber-Castell e, após, pretendeu-se que os alunos refletissem, discutissem e expressassem seus sentimentos sobre o tema racismo na atualidade, a partir de imagens relacionadas ao assunto. Assim, tiveram acesso a diferentes imagens que tratavam da questão do racismo. Nesse contexto, escreveram um comentário em cada imagem visualizada e colaram um emoji que definisse seus sentimentos sobre ela naquele momento. Por fim, pediu-se que fizessem uma pesquisa sobre um fato histórico relacionado ao racismo: o Holocausto.

Consideraram-se, assim, as reflexões satisfatórias e produtivas, pois se acredita que se chegou ao ponto desejado, ou até além. O quadro abaixo apresenta, de modo sintetizado, o planejamento da referida atividade.

#### Quadro 1 – Racismo

**Temática:** Racismo

**Gênero textual trabalhado:** Lenda e Comentário

**Objetivos:** Inserir o tema racismo por meio da leitura e da interpretação da lenda “O negrinho do Pastoreio” do folclore brasileiro. Refletir, discutir e expressar sentimentos sobre o tema racismo na atualidade, a partir da observação e da análise de textos não verbais. Incentivar a busca por conhecimentos através da realização de trabalho de pesquisa.

**Procedimentos metodológicos:** Ler e interpretar a lenda “O negrinho do Pastoreio” do folclore brasileiro e inserir a problematização do racismo. Assistir a um vídeo sobre as diferentes cores de pele e criar uma discussão e reflexão sobre o tema racismo, por meio da opinião de todos os alunos. Após, a partir do uso de textos não verbais, no caso, imagens, instigar a produção textual do gênero comentário. Fazer uma pesquisa sobre o Holocausto.

Fonte: Plano de aula elaborado pelas pibidianas

Na aula posterior à discussão, utilizou-se de outra forma de arte, não mais a literatura, e sim o cinema, o filme estadunidense “Escritores da Liberdade” (2007), em que traços nítidos da marginalização e da violência (repressiva) sofrida por jovens negros, latinos e asiáticos norte-americanos são expostos. O filme desenvolve-se dentro de uma escola suburbana dos Estados Unidos, quando uma professora recém-formada passa a ministrar aulas para uma turma considerada “problemática”, levando-a a diversos desafios:

Em seu primeiro dia de aula, depara-se com uma sala especial, destinada aos alunos “especiais” e logo à frente, uma sala de aula simples, com mesas riscadas, quadro de giz, móveis antigos,

totalmente o diferente daquele espaço destinado ao oposto do perfil de seus alunos, sendo, de certa forma um pré-conceito da instituição, um “desacreditar” nas potencialidades de sua turma. Em uma realidade muito próxima a nós, por vezes discentes, e por outras, educadores, a professora ao receber seus alunos com atraso, percebe toda heterogeneidade tanto da classe que recebia, quanto da cultura e estilos de vida apresentados no semblante de cada aluno que adentrava a sua aula: desmotivados, culturalmente desfavorecidos por indiferenças, injustiças, descaso, violência e pobres em perspectivas. (SANTOS, 2008).

Com o filme, pretendeu-se expor as divergências nas vivências entre jovens negros marginalizados e alunos brancos, para que, assim, refletissem a respeito dessa temática a fim de que fossem apresentados ao gênero textual resenha, e produzissem uma e incluíssem suas observações acerca do tema. Considerou-se essa atividade satisfatória, pois se percebeu que os alunos desenvolveram sua escrita e foram capazes de assimilar, de maneira adequada, os conceitos de racismo e de marginalização. O quadro, a seguir, sintetiza essas informações.

#### Quadro 2 – Racismo/Holocausto

**Temática:** Racismo/Holocausto

**Gênero textual trabalhado:** Resenha crítica

**Objetivos:** Propiciar o conhecimento sobre o Holocausto a partir de pesquisa sobre o assunto. Assistir ao filme “Escritores da Liberdade” e, a partir de atividades de linguagem (debate, roda de conversa, leitura), propiciar o aprofundamento de conhecimentos sobre o Holocausto e promover a conscientização sobre o racismo. Produzir resenha crítica sobre o tema.

**Procedimentos metodológicos:** Pesquisar sobre o Holocausto. Antes de assistir ao filme, os alunos vão expor aos demais, oralmente, suas pesquisas sobre o Holocausto, conforme solicitado na aula anterior (livre manifestação). Discussão sobre o filme e relação dos fatos apresentados na obra com as pesquisas desenvolvidas. Estudo do gênero resenha crítica. Elaboração de uma resenha crítica sobre o filme.

Fonte: Plano de aula elaborado pelas pibidianas

Assim, a partir do filme “Escritores da Liberdade”, pretendeu-se que os alunos tivessem consciência do que foi o Holocausto, evidenciando-se como o racismo destruiu e ainda pode destruir vidas. Também, que conhecessem e utilizassem o gênero resenha crítica para produzir texto.

Ambas as atividades surtiram o efeito previsto: refletir sobre o cotidiano e, ao mesmo tempo, produzir texto utilizando o conhecimento aprendido em sala de aula.

Houve um grande interesse por parte dos alunos, fazendo com que interagissem e se envolvessem por completo, opinando e discutindo cada detalhe da atividade.

Trazer o cotidiano para dentro da sala de aula, além de utilizar o aprendizado de outros conteúdos, instiga os alunos a pensarem sobre o mundo e sobre sua participação nele, principalmente se tratando de um tema tão polêmico como o racismo, que necessita ser explorado.

### **Considerações finais**

O racismo não se manifesta apenas nos crimes hediondos contra negros (especialmente), latinos ou asiáticos, mas também no discurso de desprezo e ridicularização das temáticas que envolvem essas pessoas, na marginalização histórica, na escravidão, na invisibilidade da cultura, história, literatura e demais artes negras.

Portanto, acredita-se na educação, na arte, na literatura e, em específico, na linguagem como métodos de desmonte desse sistema estruturalmente racista. Para que isso seja possível, é necessário abordar, em sala de aula, temas referentes a essas pessoas, causadores também de uma série de discussões a respeito das opressões vividas por essas e outras minorias ou maiorias inferiorizadas.

Assim sendo, utilizou-se da literatura, do cinema e, sobretudo, da linguagem, para iniciar um debate a respeito dessa temática, amparados pelo PIBID, que inseriu os estudantes de Letras no cotidiano de escolas pertencentes à região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul e os proporcionou essa experiência docente.

A partir de atividades como essas que foram apresentadas, acredita-se que é possível “favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (ANTUNES, 2009, p. 45). Por meio de uma aula de Língua Portuguesa que considere a língua como atividade, como produção social, pode-se sensibilizar o aluno, fazê-lo refletir acerca de questões cruciais que fazem parte do contexto em que está inserido e, fundamentalmente, orientá-lo a agir de forma consciente e crítica diante das diversas circunstâncias sociais.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 11 jun. 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. 179 p. Disponível em: [encurtador.com.br/EOXZ7](http://encurtador.com.br/EOXZ7). Acesso em: 21 jun. 2019.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 95-128)
- FUZER. Cristiane; WEBER, Taciane. Um passo de cada vez. A (re)escrita em resposta a feedbacks no processo ensino aprendizagem de produção textual. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v.13, n.02, p. 36-60, nov. 2012.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W; CITELLI, Beatriz; CHIAPPINI, Ligia (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LENDA, Popular. *Negrinho do Pastoreio*. 5. ed. Rio Grande do Sul, 2002. 24 p. (5).
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- PORFÍRIO, Francisco. *Racismo. Brasil Escola*. Disponível em: [encurtador.com.br/cmsE1](http://encurtador.com.br/cmsE1). Acesso em 06 de julho de 2019.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação - Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 95-128)
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, Eduardo Menegazzo dos. *Resenha do Filme: Escritores da Liberdade*. Disponível em: [encurtador.com.br/kloFP](http://encurtador.com.br/kloFP). Acesso em: 26 jun. 2019.

SOARES, D. A. *Produção textual e revisão textual*. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TODOROV Tzvetan, *Teoria da Literatura*, v.1 e 2. Textos dos Formalistas Russos. Lisboa: Edições 70, 1999.

---

Recebido em: 31/05/2020

Aceito em: 06/07/2020