

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS PARA A ABORDAGEM DO ANTIRRACISMO

Andréa Pisan Soares Aguiar (PUC-SP)¹

Bruna Marques Prazeres (PUC-SP)²

Beatriz Faustino Carvalho da Silva (PUC-SP)³

RESUMO

Neste estudo, tem-se como objetivo apresentar uma sequência didática para levar o estudante do 3º do ensino médio a desenvolver um posicionamento crítico em relação ao racismo, considerando a perspectiva da educação antirracista e da representatividade negra em nossa sociedade. Procede-se à análise da letra da canção *Ismália*, de autoria do *rapper* Emicida, com Renan de Jesus Batista e Vinicius Moreira, com base no aporte teórico das sequências textuais em suas macro-operações descritivas, que revelam o ponto de vista do autor. Busca-se, assim oferecer um subsídio aos professores para o trabalho com o descritivo na produção do gênero textual história em quadrinhos.

Palavras-chave: Educação antirracista. Racismo. Sequência didática. Sequência descritiva. História em quadrinhos.

ABSTRACT

In this study, the objective is to present a didactic sequence to lead third-year high school students to develop a critical position in relation to racism, considering the perspective of anti-racist education and black representation in our society. The lyrics of the song *Ismália*, written by the rapper Emicida, with Renan de Jesus Batista and Vinicius Moreira, are analyzed based on the theoretical contribution of the textual sequences in their descriptive macro-operations, which reveal the author's point of view. The aim is, therefore, to offer a subsidy to teachers for working with the descriptive in the production of the textual genre comic strip.

Key-words: Anti-racist education. Racism. Didactic sequence. Descriptive sequences. Comic strip.

Introdução

Entre os temas da sociedade contemporânea, o racismo continua a permear muitos aspectos da vida social, política, econômica e educacional em todo o mundo. Apesar dos avanços significativos no seu combate ao longo dos anos, ainda há muito a ser feito para que a erradicação desse modo de discriminação e injustiça ocorra de forma ampla e efetiva.

¹ Endereço eletrônico: andreapisan@uol.com.br

² Endereço eletrônico: bruna.marquesp@hotmail.com

³ Endereço eletrônico: bia_faustino96@hotmail.com

O racismo é um comportamento observado na sociedade, em seus mais diversos espaços, em várias épocas. Trata-se, de acordo com Almeida (2020, p. 32), de uma forma sistemática de discriminação fundamentada na raça e manifestada por meio de práticas que podem ser conscientes ou não, resultantes em desvantagens ou privilégios, conforme o indivíduo pertença a um ou outro grupo social.

Como fenômeno não apenas individual, mas também sistêmico, o racismo é perpetuado por políticas, práticas e normas sociais que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. Mesmo que as pessoas não se identifiquem como racistas individualmente, elas ainda podem se beneficiar de estruturas que favorecem certos grupos em detrimento de outros.

Atuar no combate ao racismo requer esforços coletivos e pertinentes a dimensões variadas, entre elas, a dimensão educacional. Nessa direção, propomos, neste trabalho, uma sequência didática (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004) direcionada ao 3º ano do ensino médio. Nessa proposta, articulamos a abordagem das sequências textuais, particularmente a sequência descritiva (ADAM, 2011, 2019), para o trabalho com a letra da música *Ismália*⁴, do rapper Emicida, com Renan de Jesus Batista e Vinicius Moreira, no intuito de levar o estudante do ensino médio a refletir sobre o racismo e sobre a representatividade negra em nossa sociedade.

O artigo está estruturado em quatro seções, além desta Introdução, das Considerações finais e das Referências: na primeira seção, abordamos educação antirracista; na segunda, apresentamos o gênero musical *rap* e algumas de suas características; na terceira, explicitamos a fundamentação teórica relativa à sequência descritiva; na quarta, propomos a sequência didática para a abordagem do racismo e da representatividade da pessoa negra.

Educação antirracista

Partindo da reflexão de que o processo de formação escolar de crianças e adolescentes depende das influências que recebem, podemos afirmar que as transformações na sociedade, de uma forma geral, e na brasileira, em particular, dependem, em grande parte, de mudanças na visão sobre questões étnico-raciais. Nesse sentido, nas últimas décadas, a educação brasileira tem buscado (re)tratar tais questões de uma perspectiva que permita ressignificar modelos e valores anteriormente postos. Essa mudança fica evidente quando observamos o surgimento de um discurso antirracista, notadamente na área da educação.

⁴ Por uma questão de espaço, remetemos à letra da canção apresentada no *site* <https://www.letras.mus.br/emicida/ismalia-part-larissa-luz-e-fernanda-montenegro/>.

O entendimento do conceito de educação antirracista e os caminhos que levam a ela requer termos em conta a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao ensino médio, uma alteração ao disposto na lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ao refletir sobre o racismo como estrutura social, e mais especificamente sobre atitudes que podem fazer com que alunos negros reconheçam sua representatividade, Ribeiro (2019, p. 41-42) destaca a lei nº 10.639/2003 como um instrumento que visa a diminuir desigualdades e propiciar um ensino que

[...] referencie a população negra positivamente [...], pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais.

Pinto (2005), em estudo que versa sobre as relações raciais na formação de professores, baseado na análise de artigos publicados em 21 revistas da área da educação, entre 1999 e 2003, constatou que pouco se abordou, tanto no âmbito da educação em geral como no da formação docente, em particular, sobre questões étnico-raciais, às quais eram apenas tangenciadas.

A mudança nesse cenário, segundo Paula e Guimarães (2014), começou a ser sentida após a promulgação da lei nº 10.639, que representou um avanço considerável na busca pela equidade e pela inclusão racial, consistindo, assim, em uma ferramenta efetiva de combate ao racismo e de construção de uma educação antirracista. Vale ressaltar que, em 2008, a lei nº 11.645 alterou a lei anteriormente mencionada para incluir, em seu parágrafo 1º, também a temática indígena.

Para Oliveira e Anunciação (2022, p. 4), a ampliação da abordagem dada a questões étnico-raciais envolvendo negros e indígenas, como o estudo da história e da luta desses grupos étnicos, sua cultura e seu papel na formação da nossa sociedade, permeada por suas experiências à submissão colonial e à hierarquização social, confronta-se com a “universalidade da branquitude”, calcada na visão eurocentrista de mundo.

As mesmas autoras afirmam que nas escolas brasileiras ainda há certa resistência para que tais conteúdos sejam tratados de forma ampla e profunda, por isso “o trabalho pedagógico antirracista, portanto descolonizador, é crucial para a efetivação desse percurso de afirmação das contribuições negras e indígenas à sociedade” (OLIVEIRA; ANUNCIAÇÃO, 2022, p. 4).

Essa visão envolve a compreensão de como colocar em prática a educação antirracista, o que implica, como explica Souza (2023), considerar:

- a inclusão de conteúdos e práticas antirracistas na escola, para que se façam valorizar e reconhecer a cultura afro-brasileira e a diversidade étnico-racial por meio de atividades que estimulem os estudantes a participar ativamente de debates e de projetos de pesquisa, por exemplo, e os levem a desenvolver a empatia e a consciência antirracista;
- a formação de professores, para que os educadores compreendam os fundamentos teóricos e práticos da educação antirracista e desenvolvam certas habilidades pedagógicas que possibilitem a inclusão e a valorização da diversidade em sala de aula;
- os espaços de diálogos e reflexão, para que ocorram o engajamento e a conscientização docente em relação à relevância da educação antirracista; o diálogo aberto e contínuo, em grupos de estudo, seminários e discussões coletivas, por exemplo, para que se favoreça o aperfeiçoamento das abordagens antirracistas e a construção de comunidades de educadores comprometidos com as questões de igualdade e representatividade racial;
- as parcerias com a comunidade, para que seja possível tratar a educação antirracista de forma contextualizada, por meio de organizações e coletivos, por exemplo, enriquecendo o processo educacional com vivências e conhecimentos práticos que valorizem a cultura local e as contribuições da comunidade negra.

Esses quatro pontos podem passar a ser contemplados de forma plena a partir da construção do novo Plano Nacional da Educação 2024-2034. Uma das etapas para a elaboração do PNE ocorreu por meio da Conferência Nacional de Educação (Conae), em janeiro de 2024, da qual participaram segmentos educacionais e setores da sociedade, que discutiram proposições de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a próxima década da educação no Brasil, concretizadas em um documento final. Este será a base para a formulação e materialização de políticas de Estado para a educação e, sobretudo, para a construção do PNE 2024-2034.

Nesse documento final da Conae, o racismo apresenta-se como um tema constante ao longo de seus sete eixos e proposições. Como exemplo, podemos destacar a proposição 670, constante do Eixo III, em que se ressalta a educação humanizadora voltada ao combate à discriminação e ao preconceito:

A construção de uma educação humanizadora é guiada pelo respeito à diversidade como direito humano, **pelo enfrentamento e superação do racismo, de todas as formas de preconceito e discriminação**, e pelo desenvolvimento de políticas de equidade orientadas à inclusão e à construção da justiça social (BRASIL, 2024, p. 118, grifo nosso).

Mudar a mentalidade e romper com a cadeia que reproduz discursos monológicos é um desafio que exige de toda a sociedade, “não só um pensar criticamente sobre processos históricos e privilégios, mas também [o questionar] sistemas de opressão e tentar desenvolver práticas antirracistas” (REIS; AZEVEDO; REIS, 2022, p. 3).

Reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, e não em uma democracia racial, que prega a ideia de que transpusemos os “conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras” (Ribeiro, 2019, p. 19), é o primeiro passo para se compreender os processos de exclusão e de opressão e, conseqüentemente, adotar ações no sentido de enfrentar esses padrões, em qualquer esfera, não restritos à desigualdade racial, vale ressaltar, mas abrangendo também as desigualdades de gênero, sociais e culturais.

Na esfera educacional, que nos interessa neste trabalho, é fundamental pensar em práticas pedagógicas orientadas a tais ações, que se constituam, assim, como antirracistas, fazendo do espaço escolar um lugar de legitimação e de valorização da diversidade, no qual todos os seus atores, gestores, técnicos, funcionários, professores e alunos compreendam a importância de se enfrentar pensamentos e comportamentos racistas.

O gênero rap no cenário do hip hop

O *hip hop*, movimento cultural e artístico, surgiu na década de 1970, nas comunidades afro-americanas do sul do Bronx, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Segundo Teperman (2015), esse movimento está enraizado na marginalidade social e na resistência política de comunidades urbanas em várias partes do mundo. Ele representa fenômenos complexos e multifacetados, como a ascensão do movimento feminista, as manifestações contra a guerra no Vietnã e, para o movimento negro, o fortalecimento das ideias de nomes como Malcom X e Martin Luther King.

O *hip hop* emerge como uma forma de expressão que transcende a música, uma vez que incorpora elementos visuais, manifestados no grafite, sonoros, representados pelo *rap*, e corporais, expressos pelo *breakdance*. O *rap*, em particular, destaca-se como uma narrativa lírica que dá voz às experiências cotidianas das comunidades marginalizadas, abordando

questões sociais e políticas de maneira poética e reflexiva. Teperman (2015) destaca, ainda, o papel fundamental do *rap* e do *hip hop* como formas de resistência cultural e construção de identidade, oferecendo uma análise abrangente das conexões entre música, poder e marginalidade. Artistas como Run-D.M.C., Public Enemy e N.W.A. são exemplos de figuras que utilizam o *rap* como instrumento para denunciar injustiças sociais, promover a conscientização e empoderar as comunidades periféricas.

No contexto brasileiro, o *hip hop* e o *rap* também surgiram como expressões de resistência e afirmação cultural nas periferias urbanas. De acordo com o autor, o *rap* brasileiro expressa as lutas sociais e políticas, refletindo as desigualdades econômicas, raciais e sociais presentes em nossa sociedade.

Grupos como Racionais MC's, RZO, MV Bill são considerados pioneiros do *rap* no país. Suas letras abordam temas como violência policial, exclusão e desigualdade social. Para Teperman (2015), o *rap* brasileiro é uma forma de dar voz aos marginalizados e promover a reflexão crítica sobre a realidade por nomes como Emicida, *rapper* eminente em um cenário de luta contra a desigualdade e o preconceito.

Esse artista lançou, em 2019, o projeto *AmarElo*, definido por ele como “uma causa”, que tem relação com o racismo estrutural e com o posicionamento da pessoa preta perante as adversidades da vida. Esse álbum traz uma coletânea de 11 canções que articulam música e literatura. Foi por meio de *AmarElo* que, em 2020, o artista conquistou o Grammy Latino de Melhor Álbum de Música Alternativa em Língua Portuguesa, conferindo ao *rap* um espaço de prestígio que, por muito tempo, lhe foi negado.

Por meio do *rap*, o músico se comunica com suas raízes, fala sobre amor, orgulho e gratidão, mas também sobre os obstáculos e as mazelas da vida, exaltando a negritude e mostrando que o jovem preto precisa ser ouvido e que não só suas derrotas devem ser mostradas; em vez disso, ele deve ser retratado como agente, herói e dono da própria história.

A canção *Ismália*, selecionada para a análise neste trabalho, constrói a intertextualidade com o poema simbolista homônimo, escrito por Alphonsus Guimaraens e considerado sua obra-prima.⁵ O soneto, publicado em 1923, na obra póstuma *Pastoral aos crentes de amor e da morte*, simboliza a relação do homem com a morte, com a solidão e até mesmo com realidades que transcendem este mundo. É um soneto de cinco quadras alternadas, cruzadas ou entrelaçadas, cujos versos metrificados constroem musicalidade. As temáticas do poema ecoam

⁵ Neste artigo não temos como objetivo analisar a intertextualidade, embora seja um elemento importante para a construção de sentido.

no propósito do *rapper* de trazer à tona a posição do jovem negro como um eu lírico que deseja ver para além da realidade que o cerca, pontuando elementos como o racismo, a desigualdade e a exclusão, a fim de fortalecer a representatividade de pessoas negras.

Fundamentação teórica

Adam (2011), ao definir a Linguística Textual como um subdomínio de um campo mais amplo da análise das práticas discursivas, explica que há, simultaneamente, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Nesse sentido, entende haver articulação entre uma linguística textual que não está relacionada apenas à gramática de textos e uma análise de discurso mais independente da análise de discurso de linha francesa. Esse pensamento nos leva ao entendimento da Análise Textual dos Discursos, proposta pelo linguista, como um procedimento da Linguística Textual que serve à análise da produção co(n)textual de sentido, baseada em textos concretos, que resultam de práticas discursivas e se concretizam por meio de gêneros discursivos, situados socio-historicamente.

Como pressuposto, o autor considera que todo texto constrói, mais ou menos explicitamente, um contexto de enunciação que lhe é próprio. Tal contexto não é um dado situacional sem relação com os sujeitos; em vez disso, é uma realidade tanto histórica quanto cognitiva, isso porque, para compreender o contexto, valemo-nos de modelos mentais que trazemos na memória e que nos permitem identificar uma dada situação comunicativa e construir sentido, levando-nos a agir textual e discursivamente de determinada forma em resposta a ela.

A articulação entre texto e discurso foi esquematizada pelo autor, em seu esquema 4 (ADAM, 2011, p. 61), em que identificou níveis de análise discursiva e textual, que servem à análise de fenômenos linguísticos em uma abordagem globalizadora. No plano discursivo, estão: *ação de linguagem* (visada, objetivos), *interação social*, *formação sociodiscursiva* e *interdiscurso* (socioletos, intertextos); e no plano textual: *textura* (proposições enunciadas e períodos), *estrutura composicional* (sequências e planos de texto), *semântica* (representação discursiva), *enunciação* (responsabilidade enunciativa e coesão polifônica), *atos de discurso* (ilocucionários) e *orientação argumentativa*.

Interessa-nos, neste trabalho, o plano da estrutura composicional no que se refere às sequências textuais, unidades textuais complexas, formadas por um número limitado de proposições-enunciados, denominados macroproposições, um tipo de período cuja propriedade principal é ser uma unidade que se liga a outras macroproposições, ocupando, assim, posições

específicas no todo ordenado hierárquico de uma sequência. O sentido de cada macroproposição, como ensina Adam (2011), é construído em relação às demais macroproposições e ao todo que elas formam. Ainda que exista tal relação entre as macroproposições, as sequências, como estruturas, são relativamente autônomas e têm organização interna própria. Nessa direção, o autor entende que as sequências estabelecem uma relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo em que está inserida: o texto.

O autor explica que as macroproposições presentes na composição de uma sequência, diferentemente dos períodos simples, dependem de combinações pré-formatadas de proposições, as quais são denominadas narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva.

Na análise que apresentamos mais adiante, contemplamos a sequência descritiva, uma vez que ela indica um dado propósito comunicativo e tem um importante papel na orientação argumentativa do texto. Observar como a sequência descritiva, organizada por meio das macro-operações, que envolvem metáforas e comparações, por exemplo, nos permite evidenciar que as escolhas intencionais do autor, no texto analisado, são fundamentais para expressar sua percepção acerca da temática e seu posicionamento diante do racismo e do papel da pessoa negra na sociedade, o que confirma que a descrição de um objeto não se baseia na objetividade, pois decorre de uma atitude subjetiva que revela o posicionamento do sujeito (ADAM, 2011).

No que se refere à composição textual, as proposições descritivas ocorrem por meio de um conjunto de operações de base, as quais, organizadas por um dado plano de texto, agrupam-se em períodos cuja extensão é variável. Temos, assim, quatro macro-operações que agrupam nove operações descritivas que resultam em inúmeras operações descritivas (ADAM, 2011, 2019), como segue:

1. *operações de tematização* – formam a macro-operação principal e conferem unidade a um segmento, tornando-o um período tão característico que aparece como um tipo de sequência; consistem em dar nome ao objeto descrito; podem ocorrer por pré-tematização, pós-tematização e retematização;
2. *operações de aspectualização* – consistem em expor as partes do todo e se apoiam na tematização; podem ocorrer por fragmentação ou por qualificação;

3. *operações de relação* – consistem em reagrupar duas operações específicas: relações de contiguidade – situação temporal e espacial – e relações de analogia, que são formas de assimilação comparativa ou metafórica.

4. *operações de expansão por subtematização* – ocorrem com o acréscimo de qualquer uma das operações citadas.

Na próxima seção, passamos à análise de alguns trechos selecionados da canção *Ismália*, especificamente, as estrofes que não se repetem (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 7ª estrofes), a título de exemplificação dos elementos descritivos que podem ser explorados na proposta didática.

Análise

A fim de analisarmos as estrofes da canção, consideramos o aparato teórico estabelecido por Adam (2011, 2019), do qual definimos como categoria de análise as macro-operações descritivas de base, já explicitadas anteriormente.

A **primeira estrofe** introduz o posicionamento de um personagem da narrativa, alguém que observa, de fora, a situação a ser narrada. Por meio de uma *operação de relação*, o eu lírico estabelece a situação espacial desse personagem: “Com a fé de quem olha do banco a cena”. O personagem, que observa a situação, tem esperança de que algo bom aconteça, mas se frustra ao perceber que não alcançará aquilo que almeja, expresso por meio de *analogia por assimilação metafórica*, em “Do gol que nós mais precisava na trave”. Na mesma estrofe, a *tematização por pós-tematização* revela a intenção do autor de mostrar que a canção tratará do racismo naturalizado na sociedade, uma vez que afirma “a felicidade do branco, é plena” e “a felicidade do preto é quase”, isso porque o branco não enfrenta tantas dificuldades, em uma sociedade racista, para ser feliz, em comparação com o negro, que enfrenta o racismo estrutural, fator que o impede de ser plenamente feliz.

Na **segunda estrofe**, o eu lírico olha para o espelho e, em seu reflexo, Ícaro o aconselha a não chegar perto do sol, uma referência à mitologia grega, estabelecida por meio da *relação de analogia por assimilação metafórica*. Segundo a lenda, o menino Ícaro, tentando fugir do labirinto em que estava preso, utilizou asas de penas de aves para voar. Seu pai o havia alertado sobre os perigos de voar tão longe e chegar perto do sol, mas o menino, encantado com a possibilidade de voar alto, esqueceu o conselho e acabou com as asas derretidas, o que o levou a cair no oceano e falecer. No trecho “Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei”, o

pronome “eles” ao qual o narrador se refere pode ser associado àqueles que se pautam pelo racismo, fenômeno ainda presente na sociedade e que impede pessoas pretas de chegarem a espaços e lugares de proeminência. A *operação de aspectualização por qualificação*, que se dá pelos termos “livre” e “rei”, serve para enfatizar justamente a ação de pessoas racistas, em suas ações, “Eles num guenta”, para excluir a pessoa preta de qualquer possibilidade de ascensão.

Na **terceira estrofe**, temos a sequência descritiva manifestada pela *tematização por pós-tematização* em “No fim das conta é tudo Ismália”; já no trecho “Quis tocar o céu, mas terminou no chão”, temos a relação de *analogia por assimilação metafórica*. Ismália, assim como Ícaro, quis voar longe, mas acabou caindo. A ideia aqui parece ser a de que, enquanto o racismo persistir, os jovens pretos, por mais que queiram voar, tendem a cair. Assim como eu lírico, o jovem negro se vê destinado a não conquistar espaços.

A **quarta estrofe** é introduzida por uma relação de *aspectualização por qualificação* e é apresentada uma personagem feminina: “Ela quis ser chamada de morena / Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena”. Nesses segmentos, o autor explicita um aspecto da personagem que denuncia o racismo: pessoas pretas de pele mais clara desejarem ser chamadas de “morenas”, como uma fuga do peso da cor que carrega uma pessoa preta. Depois, a *aspectualização por fragmentação* em “A raiva insufla, pensa nesse esquema / A ideia imunda, tudo inunda / A dor profunda é que todo mundo é meu tema”, serve para descrever os sentimentos de quem canta. Nessa estrofe, há várias descrições de como o eu lírico enxerga o misto de sentimentos experienciados pelo jovem negro, que, a todo momento, precisa provar para a sociedade que tem potencial e que, apesar de partir de um lugar diferente daquele do branco e “correr com fratura exposta”, tenta conquistar suas próprias medalhas. Por meio da *analogia por assimilação metafórica*, o autor compara o diploma com a carta de alforria, em “Um dia vai tá nos conforme Que um diploma é uma alforria”. Aqui, o eu lírico mostra que o jovem negro está disposto a contrariar as estatísticas, que mostram essa população quase sempre no mundo do crime. Apesar da visão do narrador e da ideia de lugar que esse jovem pode ocupar, ainda existe um empecilho: “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo”. Nesse trecho, o autor faz referência, por meio da *analogia por assimilação metafórica*, aos crimes de racismo que ocorrem com frequência no Brasil, como aquele ocorrido contra Evaldo Rosa dos Santos, músico alvejado com mais de 80 tiros pela polícia em decorrência de seu carro ter sido confundido com o de um criminoso. Nesse contexto, a *operação de aspectualização por qualificação*, em “existe pele alva e pele alvo”, ressalta que o tratamento dado aos brancos é diferente daquele dado aos negros, estes são julgados e condenados sem mesmo haver prova de cometimento de algum crime.

Por fim, na **sétima estrofe**, o autor toca em uma questão histórica importante para o povo preto. Primeiro, a colonização é abordada como um momento de “roubo” do povo africano, em sua história, cultura, crenças: “Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles, nega o Deus deles, ofende eles, separa eles”. Nesse caso, há *tematização por pós-tematização*, pois, por mais que saibamos a quem o autor está se referindo, só depois são apresentadas as pessoas “da cor dos quatro Racionais”, por meio de *analogia por assimilação metafórica*, retomada a todo momento quando mencionada a colonização europeia no Brasil. A negação de direitos aos jovens negros os leva à morte, e a história se repete por meio de vários segmentos em que ocorre a operação de *analogia por relação metafórica e comparativa*, como em “Infelizmente onde se sente o Sol mais quente O laque ainda tá presente só no caixão dos adolescente”, “Duas fardas policiais Três no banco traseiro Da cor dos quatro Racionais” e “Quem disparou usava farda (meu crime é minha cor) Quem te acusou nem lá num tava (eu sou um não lugar) É a desunião dos preto, junto à visão sagaz De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais”. A sequência descritiva também ocorre pela operação de *aspectualização por qualificação* em “a cor dos quatro racionais”, “Quis ser estrela e virou medalha”, e “coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral”, que estabelece o lugar de pessoas negras como criminosas, e o lugar de pessoas brancas, de executores, responsáveis pela morte de meninos negros.

A seguir, explicitamos a proposta didática para escrita do gênero história em quadrinhos, com base na leitura, análise e interpretação da canção *Ismália*.

Proposta de Sequência Didática

Lembramos que sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004), refere-se a um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem que ocorrem em módulos de ensino, organizados em uma sequência lógica e progressiva, permitindo o avanço gradual dos alunos no domínio de práticas de linguagem construídas socio-historicamente, os gêneros textuais, para que, assim, possam se apropriar deles e atuar nas diversas esferas sociais.

É importante destacar que nos alinhamos ao que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação às competências gerais, especificamente em relação a

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.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Nessa direção, a SD que propomos, é destinada a estudantes do 3º ano do Ensino Médio e busca, além de promover a reflexão sobre a representatividade de pessoas negras, o que envolve também questões relativas ao racismo e ao antirracismo, levar os alunos a produzir, de forma crítica, o gênero história em quadrinhos, utilizando a sequência descritiva para expressar suas reflexões e pontos de vista sobre a temática.

Sugerimos que a SD se desenvolva em seis etapas, em um total de doze aulas, duas a cada etapa, conforme segue.

1ª Etapa - Apresentação do tema e problematização

Inicialmente, o professor propõe um momento de reflexão, que pode ocorrer da maneira que mais se adequar a cada ambiente escolar. Sugerimos uma roda de conversa em sala de aula ou em outros ambientes da escola, como a biblioteca, dinâmica que se desenvolve sobre o *kente*. A utilização desse item busca evidenciar a riqueza cultural dos povos africanos, que sofreu, ao longo dos séculos, um processo histórico de massacre, permeado pela discriminação racial.

Para motivar a reflexão sobre o tema do racismo, é importante apresentar aos alunos uma provocação inicial, que pode ser colocada por meio de fotografias de personalidades negras brasileiras contemporâneas, como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Milton Nascimento, Negra Li, Iolanda Braga, Joaquim Barbosa, Emicida. Entre essas imagens, cada estudante deverá escolher uma.

Após a escolha das imagens, o estudantes descrevem oralmente a pessoa escolhida (pode ser uma descrição das características físicas ou da personalidade). Esse exercício possibilita a percepção de que há características em comum em todas as imagens: o fato de serem artistas, de serem contemporâneos, de serem pessoas negras e, principalmente, de terem colaborado para a construção da representatividade negra na sociedade, e que cada um seleciona aspectos específicos da pessoa para descrevê-la. Para enriquecer a interação, o professor pode formular perguntas e comentários, de forma que a turma manifeste seus pontos de vista.

2ª Etapa - Leitura e discussão da história em quadrinho *Os Santos* e produção inicial

Para a realização da atividade em casa, considerando a metodologia de sala de aula invertida, o professor disponibiliza para leitura em casa a história em quadrinhos (HQ) *Os Santos*, de Leandro Assis e Triscila Oliveira (2023), autores que abordam o racismo estrutural e a desigualdade social. Com base nessa leitura, os alunos anotam e fazem pesquisas na internet sobre casos de racismo, como no futebol, nas artes, em ambientes profissionais, por exemplo.

As anotações efetuadas e as pesquisas realizadas passam a ser objeto de discussão em sala de aula, permitindo ao professor aprofundar os conceitos de racismo e tratar de aspectos relacionados às desigualdades observadas em nosso país. Além disso, para que os alunos compreendam o gênero HQ, o docente expõe sua função social, suas características, os elementos que o compõem, como o balão, a vinheta, as onomatopeias, a linguagem verbo-visual, entre outros, de modo que possam, posteriormente, produzir a própria HQ.

Após essa explanação, os estudantes fazem uma primeira produção textual: uma HQ em que um dos personagens seja a personalidade escolhida na etapa anterior.

O material a ser utilizado para essa primeira produção e também para a produção final é o seguinte: cartolina, lápis de cor, giz de cera, caneta, tinta, fita adesiva, cola, papel sulfite, imagens recortadas e tecido (estampa kente).^{6,7}

3ª Etapa - Apresentação e leitura da canção *Ismália* e análise das sequências descritivas presentes nas estrofes selecionadas

Nesta etapa, o professor apresenta aos estudantes a canção *Ismália* e seus autores, o rapper Emicida, em parceria com Renan de Jesus Batista e Vinicius Moreira, de forma a contextualizar a obra. Complementando a abordagem, o docente expõe detalhes do álbum *AmarElo*, do qual foi selecionada a referida canção. A classe faz, então, a leitura compartilhada em voz alta da letra da música, e o professor tece comentários e motiva os estudantes a fazê-lo, garantindo que todos compreendam a mensagem veiculada. Posteriormente, a canção pode ser ouvida pela classe por meio de um aparelho celular.

Na sequência, o professor explica o conceito de sequência descritiva e seu papel em um texto, que não se limita a descrever determinado objeto, considerando que o descritivo,

⁶ Essa produção textual pode ocorrer com auxílio de computador, por meio de plataformas próprias para a elaboração de HQ, como StoryboardThat, que permite criá-las gratuitamente.

⁷ Tecido cujas estampas trazem figuras geométrica, tradicional do povo Ashanti, que formou um dos maiores impérios no continente africano em Gana, região ocidental da África. Era utilizado principalmente pela realeza, cujos membros eram enterrados vestidos com esse pano, tradição que perdura até hoje. Ficou conhecido no mundo porque o presidente de Gana entre 1957 e 1966, Kwame Nkrumah, o utilizava em vários itens de sua vestimenta, tornando o *kente* símbolo da identidade pan-africana (Bevilacqua, 2012).

conforme discutido por Marquesi, Elias e Cabral (2017), contribui para a construção da orientação argumentativa do texto.

Para que se efetive a compreensão acerca da sequência descritiva, o professor apresenta as cinco estrofes da música *Ismália*, destacando a ocorrência da sequência descritiva identificada e como ela contribui para a expressão de um ponto de vista, segundo o qual o racismo é um fenômeno que reforça a exclusão e a desigualdade. Nesse sentido, alguns exemplos de operações descritivas que podem ser explorados são:

- 1ª estrofe: a operação de analogia por assimilação metafórica, que evidencia a ideia de que o branco alcança a felicidade porque não enfrenta as dificuldades impostas por uma sociedade racista; a operação de analogia por assimilação metafórica, que permite ao aluno perceber que dificilmente o negro alcança aquilo que almeja porque sempre há um empecilho;

- 2ª estrofe: a relação de analogia por assimilação metafórica, que reforça a ideia anterior de que ao negro não é dada a oportunidade de alcançar aquilo que objetiva; a operação de aspectualização por qualificação, que enfatiza os obstáculos enfrentados pelo negro para ocupar espaços importantes na sociedade;

- 3ª estrofe: as operações de tematização por pós-tematização e de analogia por assimilação metafórica, que expressam a noção de que enquanto o racismo existir jovens negros não conseguirão alcançar, de forma igualitária, os mesmos lugares que os brancos;

- 4ª estrofe: a operação de aspectualização por qualificação, que enfatiza o fato de pessoas negras preferirem ser chamadas de morenas, pois o “estigma” da cor negra é pesado; a operação de aspectualização por fragmentação, que ressalta a luta do negro, apesar de não dispor das mesmas chances que o branco, para provar o seu potencial; a analogia por assimilação metafórica, que serve para evidenciar que o negro vê a conquista educacional, por meio de um diploma, como a sua oportunidade de ser livre e de poder fazer escolhas, assim como o branco pode fazer.

- 7ª estrofe: a operação de analogia por assimilação metafórica, que revela a ocorrência de crimes contra negros em razão da cor da pele; a operação de aspectualização por qualificação, que reforça que o tratamento dado ao branco não é o mesmo que o negro recebe; este é julgado e condenado mesmo sem ter cometido crime.

Com base na sequência identificada, tal como construída por suas macro-operações, o professor pergunta aos alunos sobre o sentido produzido a cada descrição. As respostas podem ser respondidas oralmente para, em seguida, serem organizadas em textos, elaborados em grupos, e a seguir compartilhados, ainda na sala.

O objetivo é que os estudantes participem e interajam durante a construção do conhecimento sobre o racismo e o que advém dele, devendo o professor agir como um mediador. Durante a atividade é livre o uso de materiais de pesquisa, o intercâmbio de saberes com os colegas e com o conteúdo de outras áreas de conhecimento, como história e sociologia.

4ª Etapa – Produção final

Nesta etapa, individualmente, os estudantes iniciam a reescrita da HQ produzida em etapa anterior, tendo em vista, agora, o conhecimento adquirido acerca da sequência descritiva e de seu papel na expressão de um ponto de vista. O objetivo é que eles consigam, por meio desse gênero textual e empregando a sequência descritiva, expressar a representatividade de cada personalidade escolhida no início da SD, salientando sua história de vida e seu papel na sociedade.

Algumas questões motivadoras que podem ser propostas aos alunos são:

- Onde e com quem mora o personagem?
- Em que aspectos o personagem se inspira na personalidade escolhida?
- Por qual(is) situação(ões) o personagem passou em relação ao racismo?
- Como o personagem pode contribuir para sociedade?

5ª Etapa – Apresentação e discussão sobre a produção do gênero

A exposição das histórias em quadrinhos produzidas pode abranger todos os espaços escolares, incluindo as redes sociais da escola, assim, poderão ser lidas pelos demais estudantes, bem como pela comunidade escolar. As HQ podem ser fixadas em ambientes de maior circulação dentro da escola, não devendo se limitar ao espaço da sala de aula. O objetivo é chamar a atenção das outras turmas para a temática e, assim, despertar o interesse sobre o tema.

Na classe, os estudantes, após orientação do professor sobre como organizar uma apresentação oral, elaboram suas próprias apresentações, em que podem expor suas ideias e

seus objetivos em relação à HQ produzida. Após as apresentações, a classe pode debater como foi o processo de produção do gênero e expor as conclusões a que chegaram.

6ª etapa – Autoavaliação

Os estudantes fazem uma autoavaliação orientada pelo professor em que sejam abordados os seguintes aspectos: dificuldades enfrentadas na escrita da produção inicial e da final; colaboração dos colegas ao longo do processo; atuação do professor no esclarecimento de dúvidas e na exposição dos conteúdos; progresso individual quanto ao entendimento do tema e do gênero textual. Essa etapa visa a compreender o ponto de vista dos alunos sobre o trabalho desenvolvido e fazê-los se sentir ouvidos nas suas dificuldades e avanços.

Considerações finais

Estabelecemos como objetivo deste trabalho apresentar uma sequência didática que levasse o estudante do 3º ano do ensino médio a desenvolver um posicionamento crítico em relação ao racismo, considerando a perspectiva da educação antirracista e da representatividade negra em nossa sociedade. Para isso, adotamos o trabalho com a canção *Ismália*, no intuito de motivar momentos de reflexão por parte dos estudantes acerca do racismo como fenômeno presente em nossa sociedade.

Por meio da análise das sequências textuais em suas macro-operações descritivas constantes em *Ismália*, foi possível explorar o ponto de vista dos autores quanto à temática, demonstrando, na sequência didática, que tais sequências possibilitam estabelecer uma relação com a construção do posicionamento no texto selecionado, já que, por meio delas, é possível estabelecer como os autores argumentam em relação ao tema exposto. Destacamos que as macro-operações, com a função de qualificar, caracterizar, especificar ou comparar os objetos descritos, aparecem de maneira organizada na letra da canção e podem desencadear uma gama de discussões na sala de aula do 3º ano do ensino médio, como sugerimos ao longo das etapas.

Podemos notar, portanto, que a utilização de uma sequência didática que propicie o trabalho com o descritivo, articulado com a música e com a produção de um gênero textual, que no nosso caso foi a história em quadrinhos, pode possibilitar a análise e a reflexão sobre temas sociais contemporâneos, constituindo, assim, estratégias enriquecedoras no âmbito da educação antirracista.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **Textos:** tipos e protótipos. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, Jean-Michel. *A Linguística Textual – Introdução à Análise Textual dos Discursos.* Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues et al. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural.* São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ASSIS, Leandro; OLIVEIRA, Triscila. *Os Santos.* São Paulo: Todavia, 2023.
- BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. *O tecido Kente dos Ashanti.* São Paulo: Museu Afro Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/o-tecido-kente-dos-ashanti.pdf?sfvrsn=0>. Acesso em: 18 maio 2024.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). 2024. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- EMICIDA; BATISTA, Renan de Jesus; MOREIRA, Vinicius. *Ismália.* 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/ismalia-part-larissa-luz-e-fernanda-montenegro/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- OLIVEIRA, Daniela; ANUNCIACÃO, Paula. *Percurso da educação antirracista.* 2022. *E-book.* Edição Kindle.
- PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educ. Pesqui.*, v. 40, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/#>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- PINTO, Regina Pahim. Formação do professor e diferenças raciais e culturais: a visão das revistas da área de educação. *Educação em Revista*, n. 41, p. 59-90, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45175>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; AZEVEDO, Isadora de Araújo; REIS, Marcia Oliveira Maciel Franco. Decolonialidade e educação antirracista. **Rev. Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62996>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- RIBEIRO, Djamil. *Pequeno manual antirracista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SOUZA, David. *Educação antirracista – transformando consciências, construindo equidade.* 2023. *E-book.* Edição Kindle.