



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

ELIETE RIBEIRO ARAÚJO

**USOS DE MEMES DE INTERNET NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CENTRO DE ENSINO
FORTUNATO MOREIRA NETO, EM PORTO FRANCO-MA**

ELIETE RIBEIRO ARAÚJO

**USOS DE MEMES DE INTERNET NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA
PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DESENVOLVIDA NO
CENTRO DE ENSINO FORTUNATO MOREIRA NETO, EM PORTO FRANCO-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História - ProfHistória, da Universidade
Federal do Tocantins-UFT, como requisito para
obtenção do título de Mestre em História

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço escolar

Orientador: Dr. Braz Batista Vas

Araguaína - TO
2020

R484u Ribeiro Araújo, Eliete

Usos de memes internet na Aprendizagem histórica: uma proposta de Educação étnico-racial no Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco-MA. / Eliete Ribeiro Araújo. – Araguaína, TO, 2020. 144 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.

Orientador: Braz Batista Vas

1. Ensino de História. 2. Aprendizagem histórica. 3. Educação étnico-racial. 4. Memes de internet. I. Título

CDD 980

ELIETE RIBEIRO ARAÚJO

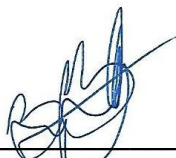
**USOS DE MEMES DE INTERNET NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA
PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DESENVOLVIDA NO
CENTRO DE ENSINO FORTUNATO MOREIRA NETO, EM PORTO FRANCO-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História - ProfHistória, da Universidade
Federal do Tocantins – UFT – Campus de Araguaína,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

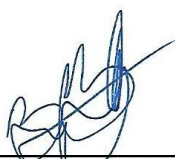
Linha de pesquisa: Saberes Históricos no espaço escolar

Data de aprovação: 18 / 06 / 2020

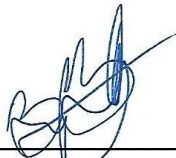
Banca examinadora



Prof. Dr. Braz Batista Vas
Universidade Federal do Tocantins – UFT (Orientador)



Prof. Dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho
Universidade de Brasília – UnB



Profa. Dra. Martha Victor Vieira
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Dedico à minha mãe, Maria José Ribeiro
Araújo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de viver as experiências dessa pesquisa de um modo reflexivo transcendente! Ao meu esposo, Rogério Silva de Paula, por sonhar comigo um sonho que era meu. Aos familiares, em especial minha mãe, meu pai e minha avó, maiores inspirações para eu seguir sempre em frente. Aos amigos pelas palavras de incentivo e apoio em momentos que precisei justificar a minha ausência nos encontros de lazer e confraternização.

A todos os professores que ministraram disciplinas no PROFHISTÓRIA, pela dedicação, generosidade e o conhecimento demonstrado. Também aos professores da vida inteira, que ao longo do meu tempo de vida estudantil foram plantando semente por semente. Tenho certeza de que existe um pouco deles em cada linha dessa dissertação.

Com carinho imenso, agradeço aos amigos de turma do PROFHISTÓRIA! Ainda bem que estivemos juntos o tempo todo. Foi linda a nossa união. Nenhuma lauda dessa dissertação existiria sem vocês. Agradeço, em especial, aos companheiros de todas as viagens para Araguaína, Edna e João! Quantas alegrias, conversas e angústias compartilhadas! Não sei dizer o tamanho da alegria em encontrá-los nesse mundo. Também destaco, dentre os colegas da turma, minha gratidão à amiga Andréia, pelos materiais indicados e as conversas divididas em virtude das afinidades de nossas temáticas! Sem ela, eu não teria escrito sobre racismo estrutural e racismo recreativo!

Agradeço à minha amiga, professora Luíza Bezerra, por alertar-me para realizar a inscrição no processo de seleção do PROFHISTÓRIA. À minha amiga amada Wannatha, pela hospedagem sempre agradável, abrindo-me as portas de sua casa. Ao professor querido Pedro Demo, pelas palavras de incentivo para o meu retorno à vida acadêmica, os ensinamentos tão valiosos, a oportunidade de me apresentar ao pensamento de Paulo Freire e, juntamente com o meu amigo estimado, Deoclides Macedo, minhas amigas Marilene Queiroz e Maria Alice Egypto, me concederem a honra de, ao lado deles, participar da fundação de uma escola que carrega o nome de Paulo Freire, em Porto Franco - MA.

A Diretora da minha escola querida, Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, Maria de Jesus e, também, a diretora adjunta Suzana Fialho pela parceria, compreensão e carinho, quando precisei me ausentar das atividades docentes. Nenhuma objeção por elas foi me apresentada, pelo contrário, acolheram e apoiaram a pesquisa realizada. Aos estudantes do 2º ano F vespertino, que aceitaram participar da pesquisa e tanto me ensinaram sobre alteridade, escuta e respeito!

A Banca Examinadora, que participou do Exame de Qualificação e ofereceu sugestões preciosas e indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho. A secretaria e coordenação do programam PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Tocantins em Araguaína, pela recepção, acolhimento e disposição em nos auxiliar.

Por último, agradeço imensamente ao meu estimado orientador professor Braz! Responsabilidade, gentileza, elegância, precisão, sofisticação e praticidade não faltaram em suas brilhantes considerações e em seu método de orientação! Muito Obrigada!

*Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão
De quem faz a limpeza
Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
Negra é a mão
É a mão da pureza
Negra é a vida consumida ao pé do fogão
Negra é a mão
Nos preparando a mesa
Limpando as manchas do mundo com água e sabão
Negra é a mão
De imaculada nobreza*

Gilberto Gil

RESUMO

Essa dissertação tem como tema os usos de *memes de internet* em atividades pedagógicas para a construção da aprendizagem histórica pautada na educação étnico-racial. Exercícios de leituras e produção de memes mediaram experiências de mobilização de conhecimentos históricos dos estudantes, ao revisitarem conteúdos históricos referentes à escravidão africana no Brasil, com objetivo de promover educação étnico-racial a partir da problematização do *meme nego* como representação social do racismo contra afrodescendentes em 2019. Foram observadas as mediações dessas atividades numa turma de 2º ano do Ensino médio do Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco- MA e as formas de estudantes estabeleceram relações entre o tempo presente e o passado histórico, utilizando a pesquisa-ação como metodologia principal e fundamentos teórico-metodológicos relacionados ao campo da Educação histórica em que métodos instrumentais como a produção de memes e de relatos escritos possibilitaram formas de acessar ideias históricas de sujeitos em situação escolar, realizar intervenções pedagógicas e avaliar os seus resultados.

Palavras-Chave: Ensino de História, Aprendizagem Histórica, Educação étnico-racial, Memes de internet.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the uses of internet memes in pedagogical activities for the construction of historical learning based on ethnic-racial education. Reading exercises and meme production mediated experiences of mobilizing students' historical knowledge by revisiting historical content referring to African slavery in Brazil, with the aim of promoting ethnic-racial education from the problematization of the black meme as a social representation of racism against Afro-descendants in 2019. The mediations of these activities were observed in a 2nd year high school class at the Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, in Porto Franco-MA and the forms of students established relationships between the present time and the historical past, using action research as the main methodology and theoretical and methodological foundations related to the field of historical education, in which instrumental methods such as the production of memes and written reports enabled ways to access historical ideas of subjects in school situations, carry out pedagogical interventions and evaluate the your results.

Key words: History Teaching, Historical Learning, Ethnic-racial Education, Internet Memes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Réplicas do meme negro	51
Figura 02 – Localização de Porto Franco – MA.....	57
Figura 03 – Epaminondas Gomes de Oliveira	60
Figura 04 – Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto	62
Figura 05 – IDEB Ensino Médio Rede Estadual – Maranhão	63
Figura 06 – IDEB Anos Finais – C. E. Fortunato Moreira Neto	63
Figura 07 – Taxas de rendimento do Ensino Médio do C. E. Fortunato Moreira Neto....	64
Figura 08 – Meme quando vejo o racismo sendo vencido.....	83
Figura 09 – Meme quando a pessoa fala que nunca houve racismo no Brasil.....	84
Figura 10 – Meme quem disse que negro só serve pra ser chicoteado e escravizado?	85
Figura 11 – Meme o que penso?.....	85
Figura 12 – Meme não sou racista, só não gosto de negro	86
Figura 13 – Meme minha cara quando alguém fala em consciência humana no Brasil....	87
Figura 14 – Meme eu não volto pra senzala, nem pra cozinha, vou pra universidade.....	88
Figura 15 – Meme vamos falar de racismo reverso?	89
Figura 16 – Meme o que mais de 300 anos de escravidão significa no Brasil?.....	90
Figura 17 – Meme em boca fechada não entram piadas racistas	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Memes mais antigos da internet	43
Quadro 02 – Linguagem mêmica	46
Quadro 03 – Memes e suas páginas de origem/circulação	53
Quadro 04 – Levantamento demonstrativo de páginas que abordaram o meme nego	54
Quadro 05 – Escravidão africana no Brasil de acordo com os estudantes	71
Quadro 06 – Destaques de narrativas com maior precisão histórica	73
Quadro 07 – Tipos de narrativos propostos	74
Quadro 08 – Mobilizações temporais	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Atividades realizadas	65
Tabela 02 – Grupo étnico	65
Tabela 03 – Conhecimento sobre os memes	67
Tabela 04 – Memes e redes sociais	67
Tabela 05 – Experiência com produção de memes	68
Tabela 06 – Acesso a celular – smartphone	68
Tabela 07 – Tipos narrativos propostos.....	74
Tabela 08 – Mobilizações temporais.....	79
Tabela 09 – Características narrativas após exercícios 1 a 3.....	91
Tabela 10 – Verificação da consciência histórica	93

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CENEC	Centro Educacional Cenecista
CEORTA	Comissão de Estudos e Obras dos Rios Tocantins e Araguaia
CIBRAZEM	Companhia Brasileira de Armazenamentos
CNV	Comissão Nacional da Verdade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e Estatístico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC	Ministério de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político pedagógico
TELMA	Telecomunicações do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	23
2.1	Aprender história	23
2.2	A identidade negra no centro da questão étnico-racial	27
2.3	Marcos Legais, a historiografia da escravidão revisitada e os impactos sobre o currículo	31
3	A SUBALTERNIZAÇÃO DO NEGRO NOS DISCURSOS DOS MEMES DE INTERNET	39
3.1	Memes: de Dawkins a cibercultura	39
3.2	Os jogos de linguagens dos memes.....	45
3.3	O meme negro como representação racista da identidade negra	47
4	SUJEITOS E NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO CENTRO DE ENSINO FORTUNATO MOREIRA NETO	56
4.1	Contextualizando Porto Franco	56
4.2	A Escola C.E. Fortunato Moreira Neto.....	61
4.3	Os sujeitos	64
4.3.1	Exercício 1- As ideias históricas	69
4.3.1.1	Narrativa A	74
4.3.1.2	Narrativa A	75
4.3.1.3	Narrativa C	76
4.3.2	Tipos de consciência histórica.....	77
4.4	Exercício 2- Roteiro de estudos	80
4.5	Exercício 3- Produção de memes	82
4.6	Exercício 4 - Relatos de experiência das atividades	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE	109
	ANEXO	142

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta reflexões em torno do ensino de História e da aprendizagem histórica na perspectiva teórica da consciência histórica, a partir de uma experiência metodológica pautada na educação étnico-racial, utilizada em sala de aula com usos de memes de internet. Segundo Jörn Rüsen, a consciência histórica é o conjunto de operações mentais que permite ao homem interpretar sua experiência de evolução do tempo, de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possa orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57). Através da operação dessa consciência, a aprendizagem histórica pode ser construída, quando competências próprias da ciência histórica se desenvolvem através de um processo em que se experiencia o passado e o interpreta como História.

A aprendizagem histórica é uma atividade fundamental dos homens imersos na cultura, vasta de representações portadoras de saberes históricos. Nesse sentido, Jörn Rüsen versa sobre a existência da *cultura histórica* como forma de manifestação de uma consciência histórica coletiva, operando em distintas e imbricadas dimensões sobre a formação dos conhecimentos históricos que em muito transcendem a narrativa histórica escolar proposta em documentos normativos, enunciada nos livros didáticos e nas narrativas dos professores de História (RÜSEN, 2015).

Em outras palavras, a formação histórica é fruto do encontro de diferentes instâncias da vida, o que pressupõe a importância de diferentes artefatos da cultura na mediação e constituição de sentido histórico, pois “a tradição que envolve o moderno nas diferentes formas de narrar e entender os percalços da vida humana ao longo do tempo, seja institucionalmente transmitida, como na escola, ou em contextos fora dela, o discurso histórico aparece em diferentes linguagens constituindo orientação temporal futura” (FREITAS, 2016, p. 252).

É parte da formação histórica a reflexão de como a mesma serve à vida prática daqueles que a estudam e a investigação da cognição histórica situada e pautada na epistemologia da história para a delimitação e interpretações de questões que envolvam o estudo das ideias históricas de sujeitos, em diálogo com a teoria da consciência histórica (SCHMIDT, 2009). A partir desses pressupostos teóricos referentes à relação entre aprendizagem histórica e o ensino de História, investiguei processos de cognição de 31 estudantes em situação escolar.

Os fundamentos metodológicos se situam no campo da Educação histórica, que trabalha especificamente com as categorias da aprendizagem histórica e da consciência histórica, a partir das quais são criadas formas de acessar as ideias históricas dos estudantes, extraídas das suas narrativas orais ou textuais. No dizer de Isabel Barca:

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (BARCA, 2005, p. 15).

Provocados a mobilizar seus conhecimentos históricos, os estudantes se posicionaram em relação à questão étnico-racial elaborando interpretações e sentidos por meio da *competência narrativa*, “fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (SCHMIDT; BARCA; REZENDE, 2010 p. 59).

Tendo como orientação os objetivos do Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, a problemática que me moveu decorre de inquietações sempre recorrentes no exercício da docência de História em sala de aula. Através da pesquisa, refleti sobre as minhas práticas, especialmente no tocante aos procedimentos com conteúdos históricos que tocam a temática racial. Sempre senti necessidade de explorar conteúdos referentes à escravidão africana no Brasil numa perspectiva que, de algum modo, a conectasse com o racismo estrutural que segundo Sílvia Almeida (2018) significa o enraizamento profundo do racismo na sociedade brasileira. Esse autor afirma que o racismo estrutural não é uma manifestação específica de racismo, mas todo racismo é estrutural.

Tínhamos como questão maior a ser respondida nessa pesquisa: O *meme negro* pode mediar aprendizagem histórica pautada nas relações raciais históricas? A partir daí, desenvolvi formas didáticas que possibilitaram aos estudantes a elaboração narrativa de ideias históricas, materializadas nos exercícios, nos debates, nos memes produzidos e nos relatos finais sobre como experienciaram as atividades. Dessa forma, fontes foram produzidas para possibilitar explorar o potencial mediador das atividades realizadas. Posteriormente, a partir dos relatos dos estudantes, foi possível verificar se as atividades realizadas contribuíram para aprimorar os conhecimentos históricos, além de identificar como avaliaram as atividades realizadas.

A utilização de *memes de internet* em aulas de História deve-se às minhas observações de que esses artefatos culturais contemporâneos são marcantes nas vivências dos estudantes e carregam significados passíveis de problematizações nas atividades escolares. Trata-se de um

esforço em perceber as possibilidades de dialogar com conteúdos sobre a escravidão africana no Brasil (séculos XVI ao XIX) como evento histórico e com as práticas de manifestação do racismo no tempo presente.

Com esse objetivo, destaco a proposta de educação étnico-racial regulamentada pelo Ministério da Educação- MEC através das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e efetivado pela exigência da Lei 10.639/2003, que instituiu a inserção da História e cultura afro-brasileira nas escolas. Penso que a narrativa da escravidão africana no Brasil é parte importante da história afro-brasileira ensinada em sala de aula e que em termos do que propõe a educação étnico-racial, deve ser trabalhada por meio do diálogo que forneça interpretação das formas de manifestações do racismo contra afrodescendentes nos dias de hoje.

Nesse empreendimento entrecruzei teorizações relativas ao ensino de História e ao debate étnico-racial, elaborando uma metodologia para a sala de aula em que fontes fossem produzidas pelos estudantes, dando-me acesso às suas ideias históricas. Portanto, as fontes principais são as narrativas dos estudantes sobre a população afro-brasileira, envolvendo a escravidão africana no Brasil e suas conexões com o racismo do tempo presente.

Trabalho a temática da escravidão africana no Brasil com o entendimento de que a mesma foi um evento do passado ocorrido na modernidade como uma das instituições que foi parte do colonialismo europeu que se operou na América portuguesa. A percepção racial que sustentamos se embasa no pensamento teorizado sobre o projeto colonialista moderno como essencialmente racista por ser eurocêntrico em sua pretensão de universalização do sujeito moderno.

O *colonialismo*, no qual estão as origens do racismo no Brasil se configurou nos “modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’ (TORRES, 2019, p. 27). As formas de escravidão que resultaram do empreendimento colonialista são, na visão de Maldonado Torres (2019), eventos-chave para a fundação da *colonialidade* definida por esse autor como lógica global de desumanização. De acordo com a perspectiva decolonial¹, o racismo é organizador de dominação da modernidade na complexidade de uma multiplicidade de estruturas sociais e relações/hierarquias de dominação (GROSFOGUEL, 2019).

¹ No Brasil, a perspectiva decolonial se apresenta como *locus* epistêmico que possibilita incorporar a experiência negra e indígena na formulação de conhecimento e na busca de soluções para os problemas enfrentados por essas populações. A partir dele, faz-se um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global, os povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade. Esse *lôcus* de enunciação vai na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, assumiram-se como universais. Além da localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, esse *lôcus* é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo (GROSFOGUEL; COSTA, 2016).

Entretanto, é necessário ressaltar que racismo não é elemento social exclusivo de sociedades com heranças escravistas, como é o caso do Brasil. O racismo contra a população negra em nossos dias, não deve ser tomado como mera consequência da escravidão africana colonial, uma vez que ele se constituiu a partir de aspectos específicos da sociedade brasileira ao longo do século XX até o momento presente, período pós-abolição. Apesar disso, é preciso reconhecer as conexões entre o racismo brasileiro e o passado escravocrata, haja vista não ser possível compreender a histórica questão da dominação racial brasileira sem essa experiência de interseccionalidade das temporalidades.

O pensamento decolonial nos propõe que a colonialidade tem como lógica a desumanização e, desumanizar é uma atitude sempre investida em relação ao outro. Escravizar é sempre desumanizar e o escravizado é sempre o outro. Nesse sentido, quando falamos da escravidão africana no Brasil, o outro é o africano em relação ao homem europeu moderno e universal. Em tal analítica, o racismo contra afrodescendentes é também a manifestação contemporânea da colonialidade do ser, do saber e do poder (TORRES, 2019).

Sílvia Almeida (2018) afirma que o conceito de raça é sempre *relacional e histórico*, já que as concepções de racismo como ideologia e prática assumem diferentes formas em diferentes momentos históricos como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Nesse mesmo sentido, ao tratar do conceito de raça, Lília Schwarcz (1996, p. 24) ressalta que “o termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado [...]” e os questionamentos sobre a existência do racismo no Brasil, as suas origens e o entendimento que a sociedade brasileira tem do que sejam as “suas raças” tornam-se fundamentais. Segundo essa antropóloga, a historicidade dos debates sobre raça pode ajudar a compreender essas questões. Assim, ela trata do contexto de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, quando as ideias racistas ganham força no país.

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo e interesses que se montava. Para além do problema mais presente relativo à substituição de mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. (SCHWARCZ, 1996, p. 23-24).

Na dimensão social simbólica, o racismo brasileiro reproduz a legitimação histórica de inferioridade da população negra. Adilson Moreira (2019) afirma que existe uma espécie de cultura pública do desrespeito, que é muito diversa do mito da cordialidade que se quer emplacar no Brasil. Para ele, a estrutura racista da sociedade brasileira utiliza sentidos específicos à raça com significados particulares para atender ao que se pretende construir em sua forma peculiar de dominação. Para esse pesquisador, raça passa, então, a ser uma representação cultural pertencente ao mundo simbólico que explicita as relações de poder ao criar sentidos atribuidores de valores a certos traços dos grupos majoritários (MOREIRA, 2019). Operando no nível do consciente ou do inconsciente, o imaginário racista é representado por meio de variadas linguagens.

Com essas referências, busquei verificar como mensagens de memes de internet com ideias racistas naturalizadas, quando problematizadas, exploram a consciência histórica dos estudantes em aulas de História. O interesse pelo trabalho com memes em sala de aula já me ocupava desde que comecei a perceber esse fenômeno nas redes sociais e como o seu caráter lúdico e divertido atraía os meus alunos. Percebi que o racismo se materializava nas mensagens de alguns memes e, quando postos numa interpretação social histórica, revelavam a contração do tempo histórico, aproximando passado e presente na revelação de um significado da existência de mais de 300 anos de escravidão como gestação da mentalidade racista brasileira.

Elegi então, o *meme nego* (ver figura nº 01) para as problematizações da sala de aula. Esse meme foi o nome dado a um “evento digital”² propagado pela internet entre 2015 e 2016, no qual postagens com a expressão “nego”, associada a imagens, reproduziam mensagens desqualificadoras da negritude. Certamente, esse meme produz um determinado entendimento com relação às questões de raça no Brasil no tocante a construção do negro no discurso on-line (SOUSA JÚNIOR, 2016).

Para interpretá-lo, o meme foi aplicado como mediação de ideias históricas. A questão era observar se os estudantes percebiam que as mensagens revelam o racismo e como seriam capazes de mobilizar conhecimentos históricos para interpretar os preconceitos raciais contra afrodescendentes. Schmidt (2014) ao versar sobre a cultura histórica *como* articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade, afirma que ela é a própria *memória histórica* exercida na e pela consciência histórica que doa ao sujeito

² De acordo com Souza Júnior (2016), um evento digital é o resultado da emergência de grandes ondas de informação que inundam a internet. Esses eventos mobilizam repertórios semiótico-discursivos e apresentam uma diversidade de variedades de modos verbo-visuais-digitais direcionados por modos de indicar propósitos ou proposições e relações através da associação entre tais modos.

orientação temporal para se autocompreender e se direcionar nas ações da vida prática. Já que impactam sobre o cotidiano e as relações sociais através das mídias digitais³, os memes de internet participam da *memória histórica* dos jovens e interferem em suas interpretações históricas.

Pessi (2015) alerta para a relevância de uma característica a ser considerada, a efemeridade dos memes de internet, quando utilizados no ensino de História. Segundo ele, os memes podem se tornar populares ao redor do mundo ou desaparecer por completo em um prazo muito curto de dias. Pessi associa os memes ao fenômeno de *viralização*⁴, que atinge grande popularidade e transmite informação aos usuários da internet. Segundo ele, esse caráter viral poderia banalizar informações e sequestrar o imaginário social.

Entretanto, o *website Knowyourmeme*⁵ (2015), dedicado a pesquisar e documentar memes e fenômenos virais da internet estabelece diferenças entre memes e conteúdos virais pela incidência de alterações, já que os memes seriam ideias que são passadas de pessoa a pessoa, mudando e evoluindo pelo caminho, já os conteúdos virais são peças de conteúdo, passadas de pessoa a pessoa sem evolução e mudanças durante os seus processos de transferências.

Shifman (2013, p. 363), afirma que “Como genes, memes são definidos como replicadores que passam por variação, competição, seleção e retenção”. A possibilidade de variações e *remix*- apropriações dos virais da web em sua comunicação nas mídias digitais dos memes asseguram a participação dos sujeitos de sua enunciação como garantia de suas transmissões e alterações, de modo a que, nessa percepção de variação, embora haja regularidades que os caracterizam, os memes se dinamizam não como mera recepção por parte do público, mas numa relação de produção, criação e variação de um mesmo, sempre passível de ressignificação.

É importante conhecermos em que contexto surge a palavra *meme*. Quanto à terminologia conceitual, *meme* foi cunhado por Richard Dawkins (2007), ao discutir a “*imitação*” como forma básica do aprendizado social que circula na cultura replicando ideias. Essas ideias são os *memes*, considerados por ele como os “genes” da cultura capazes de se

³ Para Luís Mauro Sá Martino (2014), as mídias digitais se diferem das outras mídias pelo fato de que nelas o suporte físico praticamente desaparece e seus dados são convertidos em dígitos interpretados por um processador que permite um eficaz processo de compartilhamento, armazenamento e conversão de dados.

⁴ Viralização designa os conteúdos que ganham repercussão na internet. Esse termo surgiu com o crescimento do número de usuários das redes sociais e blogs fazendo analogia à doença (vírus), pois as pessoas chegam a compartilhar o conteúdo de forma quase que inconsciente, o que cria uma “epidemia” de internautas falando sobre o mesmo assunto na web.

⁵Cf.: <https://knowyourmeme.com/>

perpetuarem e produzirem sentidos através das pessoas, seus replicadores. O construto teórico de Dawkins, entretanto, não se referia às especificidades representacionais da *cibercultura*, que posteriormente, passaria a utilizar o termo *meme* para designar esse modo de linguagem como conhecemos hoje.

Segundo Natália Horta (2015), *memes de internet* podem se apresentar como vídeos, frases, *hashtags*,⁶ fotolegendas, tirinhas, montagens entre outras manifestações, que sofrem alguma intervenção direta dos sujeitos que os reproduzem. Horta (2015) atesta que essas linguagens se movimentam nos círculos virtuais com dinamismo e velocidade e em seus processos de produções e compartilhamentos podem ser facilmente modificadas embora mantenham uma regularidade linguística que as define. Com essa marcação conceitual, referenciei-me a pensar os memes como textos dinamizados com intensa replicação e com poder simbólico de atuar na vida das pessoas pela dinâmica de apropriação facilmente acessível, o que possibilita suas replicações e variações infinitas.

Para tratar do conceito de representação, referencio-me em Stuart Hall (2016) ao afirmar que o funcionamento da cultura está envolvido com os sentidos produzidos pelas linguagens que, nas suas diversas formas, atua como prática significante por meio de um sistema representacional operador de signos e símbolos que representam conceitos ideias e sentimentos. Desse modo, sentidos são produzidos na variedade de mídias que circulam na cultura e produzem significados organizadores e reguladores das práticas sociais por meio de influências de condutas e geração de efeitos reais e práticos.

A pesquisa foi aplicada na Escola Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, de Porto Franco - MA, no 1º semestre de 2019. Um questionário foi o ponto de partida para coleta de dados do perfil dos estudantes. Em seguida, realizamos uma roda de conversas para integrar a turma e apresentar a temática que seria abordada. Depois desse momento, iniciamos as atividades com os memes. Durante essas atividades, realizamos 04 exercícios em sala de aula.

No primeiro exercício, algumas réplicas do *meme nego* (ver figura nº 01) foram problematizadas para observar como as suas mensagens seriam interpretadas numa relação passado-presente a partir da questão: “Você relaciona as mensagens do meme “nego” com os seus conhecimentos históricos sobre a escravidão africana no Brasil?” Depois da produção dessas primeiras narrativas, realizamos o Exercício 02, um roteiro de estudos a partir de textos

⁶ Hashtag é o nome dado na internet para uma palavra-chave antecedida pelo símbolo # (popularmente conhecido no Brasil como “jogo da velha”), utilizada para categorizar os conteúdos publicados nas redes sociais. As hashtags se tornaram populares com o boom das redes sociais, que são sites e aplicativos que conectam as pessoas com interesses comuns ou mesmo que ofereçam uma possibilidade de convívio virtual. (SIGNIFICADOS, 2020 [ONLINE]).

sobre a escravidão africana, bem como a situação atual da população afrodescendente no Brasil. No Exercício 03, os estudantes produziram memes em grupos. Ao final, no Exercício 04, os estudantes foram provocados “Como as atividades realizadas contribuíram para a sua aprendizagem histórica?”

Parti do pressuposto de que os memes apresentados no primeiro exercício fossem gatilhos para trilharmos um percurso que desvendasse a problemática racial brasileira como herança do passado escravista colonial, de modo a traçarmos interlocução entre o presente vivido e o passado projetado na forma de conteúdo histórico escolar.

Os estudos realizados sobre a escravidão colonial brasileira, no Exercício 02, tiveram ênfase em aspectos como o tráfico negreiro, a mão de obra escrava nas atividades da América portuguesa, as formas de lutas e resistências dos escravizados e o processo de abolição, a partir do qual os afrodescendentes recém-libertos foram relegados ao abandono social e ao estigma das teorias científicas eugênicas que ancoravam o desejo de branqueamento da população brasileira.

O roteiro de estudos do Exercício 02 também contemplou a leitura de um texto publicado na página *Juízes para a democracia*, que relata as principais dimensões da desigualdade racial no Brasil, a partir do Relatório da ONU, de 2018, sobre a situação dos afrodescendentes no Brasil de hoje. Desse modo, desejei contribuir com a formação da memória histórica dos estudantes sobre os efeitos históricos da diáspora de escravizados africanos, para que fizessem conexões entre a escravidão e desigualdade racial, étnica e social, ainda vivas na sociedade brasileira.

Tendo a pesquisa-ação como metodologia principal, ao longo das atividades dessa pesquisa e desde a elaboração do seu projeto, utilizei pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e técnicas etnográficas (observações, anotações em caderno de campo, coleta de imagens e textos), questionários, debates. A pesquisa bibliográfica e revisão de literatura se destinou à realização dos estudos necessários às reflexões da temática abordada. A pesquisa documental foi aplicada ao utilizarmos leis e documentos educacionais. As intervenções se fundamentaram na perspectiva metodológica da pesquisa-ação por se tratar de um método de investigação colaborativo, baseado na autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes envolvidos na pesquisa, de maneira a melhorar suas próprias práticas sociais.

Sobre a pesquisa-ação, Michel Thiollent assevera que, orientados por ela, “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico (...) na reconstrução, não se trata apenas de observar ou descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação de planejamento”

(THIOLLENT, 2007, p. 81). Para esse autor, o crescimento da metodologia da pesquisa-ação nos últimos tempos, se deu diante da desilusão de muitos profissionais para com as pesquisas convencionais, que, diferentemente da pesquisa-ação, não favorecem a participação dos sujeitos envolvidos e a reconstrução da realidade social estudada.

Em seguida a essa introdução, no segundo capítulo, apresento o horizonte teórico da pesquisa realizada. Destaco as fundamentações teóricas correlatas à aprendizagem histórica, que passa pela mobilização da consciência histórica de estudantes para interpretar os saberes históricos na dinâmica das relações entre o que ocorre no tempo presente e eventos situados no tempo passado, de modo que tal processo lhes possibilitem atuar em seus posicionamentos no mundo prático. Em seguida, abordo os desafios do ensino de História frente à Lei 10.639/2003, apresentando algumas conceituações referentes à temática étnico-racial em que o racismo é pensado como herança da escravidão africana no Brasil.

No terceiro capítulo, apresento reflexões teóricas referentes à natureza representativa dos memes em sua emergência como fenômeno cultural da internet. Para tanto, abordo conceituações pertinentes ao campo da semiótica, da filosofia da linguagem, das representações e das tecnologias da comunicação, pensando a relação entre linguagem e cultura, onde o meme é mediação entre o seu referente e os efeitos que se produzem na mente dos sujeitos que com ele se relacionam, numa dinâmica que envolve representação e compreensão.

O quarto capítulo apresenta o lócus da pesquisa, os sujeitos participantes, a sequência de exercícios realizados na escola e a análise das narrativas elaboradas pelos estudantes. Como proposta didática, apresento uma cartilha virtual, disposta em apêndice, contendo a sequência didática das atividades realizadas em sala de aula. A cartilha tem a finalidade de sugerir procedimentos metodológicos com usos de memes de internet em sala de aula para outros professores de História que desejam utilizar essas linguagens em suas didáticas escolares.

2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Nesse capítulo, apresenta-se o horizonte teórico da pesquisa realizada. Para tanto, esboça-se as fundamentações teóricas correlatas à aprendizagem histórica, circunscrita na perspectiva da consciência histórica, cuja operação se dá quando sujeitos interpretam seus saberes históricos na dinâmica das relações entre o que ocorre no tempo presente e eventos situados no tempo passado para atuarem em seus posicionamentos no mundo prático. Em seguida, aborda-se os desafios do ensino de História frente à Lei 10.639/2003, apresentando algumas teorizações referentes à temática étnico-racial brasileira em sua ligação com as heranças da escravidão africana.

2.1 Aprender história

Raymond Williams afirma que a cultura se resulta dos valores que as sociedades mantêm pela herança social e os demonstram como universais, pois ao serem aprendidos em qualquer situação particular, facultam o ser humano para o crescimento, de modo que uma tradição geral, com modificações e conflitos, se configura como cultura geral, sendo modelada de forma local e temporal nas sociedades (WILLIAMS, 2003). Para esse autor, as instituições educativas e acadêmicas mantêm essa tradição viva e estão comprometidas em selecioná-la de acordo com seus interesses contemporâneos.

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd corrobora com esse pressuposto teórico, ao dizer que o trabalho em aula é sempre resultado de uma tradição seletiva de uma cultura vivida e registrada (GEVAERD, 2009, p. 108). Nesse mesmo sentido, Bodo Von Borries afirma que a interpretação histórica e a consciência histórica são aprendidas pela socialização (BORRIES, 2016). Jörn Rüsen define a aprendizagem histórica como atividade fundamental e básica dos homens (RÜSEN, 2010a).

A consciência histórica é a teoria da aprendizagem histórica. Para Rüsen, a aprendizagem histórica se dá num processo de mudança estrutural da consciência histórica, capaz de expandir o conhecimento do passado de forma progressiva e alterar estruturas que lidam com a experiência e o conhecimento da realidade, por meio de uma elevação da

expressão narrativa do *modo tradicional* a um nível superior, ao qual ele chama *modo genético* (RÜSEN, 2010a).

A narrativa é a face material da consciência histórica segundo esse filósofo e historiador, pois por meio dela é possível acessar o tipo de consciência histórica que um sujeito possui. Rüsen construiu uma tipologia em que a consciência histórica é classificada como *tradicional*, *exemplar*, *crítica* ou *genética*, a depender de como o sujeito experiencia o tempo, constrói sentidos e significados, orienta a vida exterior e interior, se relaciona com os valores e com os raciocínios morais.

Um indivíduo com consciência histórica *tradicional* se utiliza das tradições como elementos para a sua orientação. Quando essa consciência for *exemplar*, ele utiliza regras gerais e pessoais utilizadas no passado como referencial para agir ou julgar as situações do presente. A consciência do tipo *crítico* lhe permite relativizar os valores e descartar a universalidade. O tipo *genético* trata-se de uma consciência em que o indivíduo se apoia na ideia de mudança, transformação e desenvolvimento, rompendo com as tradições e os modelos existentes para agir de modo a construir um futuro diferente do passado (RÜSEN, 2010a).

Rüsen afirma que através do desenvolvimento da aprendizagem histórica tendo por base a consciência histórica, os homens adquirem identificadores de direção e fixam opiniões que lhes serão úteis na vida prática:

[...] a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. Esta função se realiza como um ato de comunicação entre produtores e receptores de histórias. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso. (RÜSEN, 2012, p. 112).

Para Rüsen, aprender História é construir sentidos sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica que faz surgir e desenvolver competências (RÜSEN, 2012). O desenvolvimento da consciência histórica pelo processo da aprendizagem da História se resulta da formação de competências da memória histórica, que podem ser divididas em três:

A competência perceptiva ou embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica) em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A competência interpretativa consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade (a “História” é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a competência de orientação consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÜSEN, 2012, p. 114).

Essas competências (experimental, interpretar e orientar-se) se unificam em forma de pensamento através da narrativa e explicita a consciência histórica, lhe dá sofisticação e constituição de sentido sobre a experiência do tempo, “fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (SCHMIDT, BARCA; REZENDE, 2010, p. 59).

Schmidt (2009) explica as dimensões da competência narrativa nos seguintes termos:

O conteúdo é a capacidade de (...) distanciar-se do passado e diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança (...) A forma é a capacidade de se analisar as diferenças de temporalidades entre o passado e o futuro, por meio da concepção de um todo temporal significativo que abranja todas as dimensões do tempo (...) A função é a capacidade que permite a utilização do todo temporal (passado, presente, futuro) como guia de ação na vida diária. (SCHMIDT, 2009, p. 115).

É assim que o aprendizado histórico permite ao sujeito lidar com o saber histórico de forma consciente, interpretar e problematizar a partir deste saber e, finalmente, utilizá-lo (FREITAS, 2016). A vivência em sociedade expõe a consciência histórica a diversas intervenções, sejam elas intencionais ou involuntárias. Isso porque o discurso histórico aparece em diferentes linguagens e constitui orientação temporal futura. Para Rüsen a cultura histórica é:

Articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade (...) contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (RÜSEN, 1994, p. 4).

Baseada na visão de cultura escolar como conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados, rotinizados e didatizados, que constituem objeto de transmissão deliberada nas escolas, Schmidt (2014) afirma que ainda permanece no Brasil um ensino de História centrado em perspectivas canônicas legitimadas por meio de propostas, diretrizes curriculares e manuais didáticos e assegura a relevância das investigações que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica

circunscritas nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica com foco principal na aprendizagem histórica.

Schmidt (2014) menciona Bodo Von Borries, Peter Lee e Isabel Barca como estudiosos da aprendizagem histórica que destacam a necessidade de projetos, diretrizes curriculares e manuais didáticos que levem em conta as operações mentais da consciência histórica e o desenvolvimento de narrativas por parte dos estudantes para os quais o conhecimento poderá ser capaz de tornar-se consciente, ou autoconhecimento e poderão ampliar a capacidade de ver o passado histórico e não somente um passado morto.

Isso porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro (SCHMIDT, 2014, p. 48).

Bodo V. Borries (2016) afirma que a formação histórica não pode ser focada somente na sala de aula e no ensino de História pela via única da narrativa dos manuais didáticos, pois seria incorrer na desilusão do trabalho “sem resultados”. Peter Lee (2006) propõe que toda ação visando o aprendizado histórico deve sempre considerar as ideias prévias dos estudantes para então desenvolver a *literacia histórica*, que é a capacidade de compreender a maneira pela qual os historiadores organizam e explicam o passado, percebendo o passado não como eventos fragmentados e sim numa estrutura histórica utilizável (LEE, 2006).

Os saberes históricos podem ser mobilizados por provocações que levem sujeitos em situação escolar a confrontar diferentes discursos e narrativas que os conduzam a novas ideias e ações. Assim, era esperado que as nossas atividades mediassem a aprendizagem histórica através de problematizações e elaboração de narrativas que pudessem expressar a consciência histórica já que “uma das principais consequências em que se assumiria consciência histórica como referência para o ensino e aprendizagem da história, é a narrativa como expressão concreta desse processo” (SCHMIDT, 2014, p. 46).

Dessa forma, na ampla cultura histórica, muitas mediações impactam sobre a consciência histórica dos jovens. As linguagens da internet estão presentes em suas vidas cotidianamente. Quando problematizadas, são ferramentas mediadoras, capazes inclusive de atravessar o abismo entre os conteúdos históricos e as vivências dos estudantes, sujeitos imersos em práticas culturais por onde passam variados discursos extraescolares que participam da formação de seus saberes históricos.

Somos então, convidados pela proposta dialética de Paulo Freire (2000), que nos fala

sobre diálogo e mediação do mundo no processo de educação, sobre postura dialógica nas práticas da sala de aula, considerando os saberes dos estudantes para mobilizar a aprendizagem histórica, pois “conhecer elementos da consciência histórica dos jovens, bem como fazer uma avaliação preliminar de formas de atuação de sua consciência histórica em relação às demandas da vida prática, pode ser um dos pressupostos metodológicos para o ensino de história” (SCHMIDT, 2016, p. 31).

As relações entre a História ensinada na escola e as representações culturais se fazem evidentes nessa pesquisa, uma vez que a aprendizagem das relações raciais no ensino de História leva em conta as práticas metodológicas que se fazem no espaço de criação das escolas, a *cultura escolar é parte da cultura histórica*. Nesse sentido, nos guiamos no conceito de *cultura escolar* de Dominique Julia (2001) que a entende não só como exercício das normativas externas disciplinares, mas principalmente as práticas que ocorrem no interior das escolas em seus rituais, saberes e valores que circulam no dia a dia e num espaço de muitos sujeitos que se relacionam e formam subjetividades.

2.2 A identidade negra no centro da questão étnico-racial

A pauta étnico-racial é inseparável do pensamento teórico sobre as identidades e de sua historicidade como debate público no Brasil das últimas décadas. Esse debate impacta sobre o esforço para desconstruir um currículo de História ainda eurocentrado e afirmar que jovens estudantes de História são sujeitos de identidades influenciadas por discursos aos quais acessam e que estão em permanentes disputas e negociações, já que “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2013, p. 108). Nessa perspectiva, a identidade é produção social que envolve relações de poder e se constrói dentro dos discursos:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas tem a ver entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. (HALL, 2013, p. 108-109).

Stuart Hall, afirma ainda que essencializar des-historiciza a diferença, confunde o que

é histórico e cultural com o que é biológico, de modo que o significante ‘negro’, só pode ser compreendido no seu encaixe histórico e político, ou estaríamos construindo uma categoria racial biológica, valorizando a própria base do racismo, por inversão (Hall, 2003). Nesse mesmo sentido, destacamos a afirmação de Tomaz Tadeu da Silva sobre a impossibilidade de fixação da identidade:

A identidade não é fixa estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. (SILVA, 2013, p. 96).

Kathryn Woodward (2013) corrobora com esse pressuposto ao defender que as identidades são contingentes, pois emergem em movimentos históricos particulares. Essa autora utiliza a noção de “identidade em crise”, afirmando que a partir da segunda metade do século XX, processos históricos que sustentavam a fixação de certas identidades entraram em colapso e novas identidades foram forjadas. Ela afirma que as novas demandas do mundo pós-colonial associadas às crises ideológicas e sociais e o avanço da globalização teriam provocado perdas de referências e, conseqüentemente, a crise das identidades. Nesse contexto de incertezas, as pessoas teriam passado a investir na afirmação das identidades, desejando, na maioria dos casos, fixá-las embora elas estejam em permanente deslocamento:

Enquanto nos anos 70 e 80, a luta política era descrita e teorizada em termos de ideologias em conflito ela se caracteriza agora, mais provavelmente, pela competição e pelo conflito entre as diferentes identidades, o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo [...] A afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação. Muito frequentemente essa autenticação é feita por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão [...] Pode-se perguntar primeiramente: existe uma verdade histórica única que possa ser recuperada? [...] Em segundo lugar, qual é a história que pesa - a história de quem? Pode haver diferentes histórias. Se existem diferentes versões do passado, como nós negociamos entre elas? (WOODWARD, 2013, p. 26).

Essa autora destaca que, no caso dos povos que foram colonizados, a diversidade do multiculturalismo tem sido respondida por meio da busca renovada de certezas étnicas em que muitos grupos tem reagido à sua marginalização no interior da sociedade, reafirmando as suas identidades de origem e que a partir dos anos 60, os “novos movimentos sociais” e a política de identidade buscaram atuar de forma ativa sobre as questões políticas.

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise

de sua opressão específica. (WOODWARD, 2013, p. 34).

Utiliza-se essas considerações para pensar os movimentos de afirmação da negritude no Brasil, já que, em grande medida, recorrem à afrodescendência, profundamente marcada pelos mais de 300 anos de escravidão e as resistências a ela. No centro do discurso ideológico que sustenta as lutas desses movimentos, está a contestação do mito empenhado em construir um projeto identitário genuinamente nacional, que apresenta um povo coeso e homogêneo e preserva a concepção ontológica racista do colonizador e nega socialmente as raízes africanas. Trata-se de uma reação ao racismo velado que nega os circuitos de violência e opressão vividos pelo povo negro, mantém a ilusão de democracia racial, tornando o racismo brasileiro tão peculiar e perverso.

No Brasil recente, em contrapartida à emergência das pautas levantadas pelos movimentos sociais em um campo de forte polarização ideológica marcada pelas disputas de ideias conservadoras e progressistas, temos assistido ao desenrolar de uma batalha em que a questão das identidades parece ser central. Grupos étnicos (especialmente negros e indígenas) reivindicam suas diferenças e demandas sociais específicas enquanto grupos políticos mais conservadores argumentam que tais movimentos provocam segmentação social e conflitos. Nesse contexto, vemos o levante de um anúncio que recupera a velha narrativa da identidade nacional com *slogans* do tipo “*A nossa cor é o Brasil*”⁷.

Portanto, em termos do esforço em construir uma agenda pedagógica pautada na educação étnico-racial com base na afirmação indenitária negra, Martha Abreu e Hebe Mattos afirmam que “assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades.” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 8). Para essas autoras, os conceitos que envolvem o campo temático em questão como ‘*cultura afro-brasileira e africana*’ e ‘*identidade negra*’ são categorias politicamente construídas, recriadas e trazidas à tona por sujeitos e movimentos que os elegeram como fundamentais num tempo histórico específico em resposta ao racismo difundido na sociedade brasileira.

A partir da análise dos documentos institucionais, essas pesquisadoras discutem o impasse que se coloca em torno da política de identidade negra e a preocupação em não essencializá-la nos termos do discurso desses marcos legais. Ao apontar possíveis brechas para interpretações equivocadas do texto das Diretrizes, Martha Abreu e Hebe Mattos (2008)

⁷ “A nossa cor é o Brasil” é um dos principais discursos de campanha do deputado federal pelo PSL, Hélio Lopes. Hélio concorreu às eleições de 2018 e é o deputado negro mais votado da história do Rio de Janeiro. Atualmente, ocupa o seu primeiro mandato no referido estado.

afirmam que em muitos trechos do documento as expressões ‘negros’ e ‘brancos’ se referem de forma bem definida a descendentes de senhores e escravos, alegando que tal operação não seja possível, pois a noção de raça é construção social e histórica, produzida pelo advento do racismo moderno, de modo que seja preferível abordar historicamente essa noção de identidade negra.

Essas autoras afirmam que o termo negro era utilizado de forma pejorativa pelos senhores de escravos, contudo o Movimento Negro o ressignificou, dando-lhe sentido político e positivo. Elas afirmam que:

[...] sob o ponto de vista histórico, a “identidade branca” se construiu no Brasil em aproximação com a condição de liberdade e a memória dela e a identidade negra em aproximação com a escravidão. Tais identidades se constituíram como polos entre os quais circulam uma expressiva maioria de mestiços biológicos ou culturais. De um jeito ou de outro, portanto efetivamente há estigmas há serem combatidos e revertidos. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 10).

Abreu e Mattos asseguram ainda que as cores, desde o período colonial, hierarquizavam não só escravos e livres, mas também a população livre descendente de antigos escravizados e que mesmo depois da abolição essas hierarquias continuaram a atuar discriminando aqueles que não escapavam de um fenótipo que os classificavam como “negro”. Por isso, os movimentos negros levaram a cabo o sentido da ressignificação dessa palavra e “assumir-se negro (a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados como escravos ao longo de mais de três séculos” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 10).

Estas referências correlatas aos estudos das identidades são pertinentes ao adentrarmos o campo da questão étnico-racial. Portanto, reconhece-se a perspectiva de produção social da identidade para entender o contexto histórico de construção da identidade negra no centro desse debate público brasileiro que instituiu demandas no currículo escolar referentes ao que passa a ser considerado relativo à afrodescendência e que deve chegar em forma de saber histórico aos jovens estudantes.

2.3 Marcos legais, a historiografia da escravidão revisitada e os impactos sobre o currículo escolar

A contextualização histórica é relevante para a compreensão do cenário em que as legislações que tentaram abarcar os direitos dos afrodescendentes foram gestadas no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, destinada a efetivar a condição do Estado democrático até o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, editado pelo Ministério da Educação em 2004.

No final dos anos 90, o estado brasileiro deu início a algumas políticas de promoção de ações afirmativas no campo pedagógico, como o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Essa política, como já dito, resultou no crescimento da atuação dos movimentos negros e da necessidade de redemocratização, quando, em termos de currículo, foi possível estabelecer um consenso contra o ‘mito da democracia racial’⁸. A discussão da questão racial passou então a ser indispensável para se pensar a sociedade brasileira e criou-se um lugar para a perspectiva da pluralidade cultural no ensino. Desde então, à História, foi dado o desafio de ser a disciplina privilegiada na promoção da educação étnico-racial. Por isso, o currículo eurocentrado deste componente curricular passou a ser mais questionado e apontado como obstáculo para as necessárias mudanças de implementação de novas diretrizes voltadas para o ensino sobre a população negra.

Destaca-se a importância de reconhecer que as políticas educacionais de reparação das desigualdades e discriminações raciais não se constituíram sem as lutas travadas por setores sociais que atuaram num campo político de disputas de narrativas e usos do passado. Tais disputas incidem sobre o ensino de História, como afirma Flávia Caimi:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. (CAIMI, 2016, p. 86).

No bojo da proposta reavaliadora do currículo escolar, a lei 10.639/2003 tornou

⁸ Para uma discussão mais específica, ver: Abdias do Nascimento; Florestan Fernandes; Martiniano Silva.

obrigatório o ensino de História da África e de Cultura Afro-brasileira nas escolas, tendo como desdobramento a sua regulamentação em 2004, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana foram elaboradas. A implementação dessa lei, é considerada vitória política das ações afirmativas que:

[...] definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física'. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o *status quo* sociorracial – não se quer neutralizar. (BRASIL, 2004, p. 8).

Como ação afirmativa, a lei parte do reconhecimento das desigualdades sócio-raciais da sociedade brasileira no tempo presente e se coloca como um dos mecanismos de luta para a sua superação. Para chegar a esse reconhecimento é preciso interpretar o passado e compreender as relações raciais de opressão que, num percurso histórico, formou a sociedade desigual dos dias de hoje.

As pesquisadoras Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas (2010) ressaltam o *dever de memória* e do direito de reparação histórica presente nas ações afirmativas e entendem como uma “Garantia por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país” (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010, p. 21-22).

No texto das diretrizes curriculares nacionais, o Conselho Nacional de Educação apresenta as ideias de reparação como justificativa para implementação da Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (BRASIL, 2013, p. 133).

Um dos parâmetros estabelecidos no Parecer de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares, é específico para os professores de História do ensino básico. Trata-se da promoção de articulação entre passado, presente e futuro no âmbito das diferentes experiências, construções e pensamentos do povo negro. A formação de memórias coletivas referenciadas no conhecimento histórico da escravidão africana e os seus significados na

sociedade brasileira atual é básico nos processos formativos históricos escolares. Na perspectiva dessa pesquisa, acredita-se que, em situação escolar, é possível que estudantes compreendam melhor a problemática racial dos dias de hoje, ao elaborar interpretações do passado de escravidão e as resistências da população negra no centro da formação da cultura brasileira.

O Plano Nacional de Educação, instituído por meio da Lei 13.005/2014 para o período de 2014-2024 também é uma expressão do consenso político em torno de uma agenda educacional que tenha como diretriz a educação como direito humano. Composto por 20 metas e estratégias, o PNE institui compromissos entre os entes federativos para elaboração de políticas públicas que visem à superação das desigualdades educacionais; promoção da qualidade da educação, valorização dos professores; promoção da democracia e dos direitos humanos e superação de discriminações e preconceitos; e o financiamento da educação.

Segundo Suelaine Carneiro e Tânia Portella (2019), é necessário mobilizar a implementação do PNE em consonância com suas diretrizes e metas, pois já estamos na metade do prazo e praticamente todos os seus dispositivos não foram cumpridos integralmente. Carneiro e Portella afirmam que o não cumprimento do PNE se intensifica pela política educacional em vigência e impacta sobre crianças, jovens e adultas negras e negros, conforme revelam os dados sobre a participação da população negra nos sistemas de ensino e as assimetrias raciais e descontinuidade de enfrentamento do racismo.

No texto do Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE), as diversidades e temas sociais são apontados como diretrizes que estruturam as ações do MEC voltadas à redução de desigualdades no espaço escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, além de pautar o processo educativo na compreensão e no respeito à diversidade. Assegura-se que, em sua proposta, há foco no combate às desigualdades étnico-raciais, fiscais, ambientais, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural (MARANHÃO, 2014).

O Plano destaca dois pontos para o trabalho com essa temática: a necessidade de ampliar o acesso ao ensino em seus diversos níveis e modalidades, de forma articulada e propositiva em relação à melhoria dos indicadores educacionais e ainda valorizar os professores, tendo em vista, a necessidade do fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados em favor dos financiamentos e do acompanhamento técnico (MARANHÃO, 2014).

Fundamentado nos marcos legais do Estado, o Projeto Político Pedagógico- PPP do Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, faz menção a educação étnico-racial no capítulo do seu marco conceitual, ao apresentar a cultura que pretende valorizar. No texto, lemos:

Uma cultura comprometida com os valores étnicos e sociais, o respeito às diversidades, a tolerância e o pluralismo de ideias, ampliando os conhecimentos escolares e os saberes da comunidade. Em síntese, uma cultura empenhada com a construção de sociedades democráticas e pluralistas, a promoção do convívio, para que se aprenda a respeitar diferentes formas de expressão cultural. (MARANHÃO, 2018, p. 35).

Mais recentemente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional que normatiza e define a construção das “aprendizagens essenciais” para estudantes da educação básica e que deveriam estar integralmente comprometidas com a garantia dos direitos de aprendizagem previstos no PNE, compromete-se com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, embora o seu texto expresse a vitória de grupos conservadores mais preocupados em manter a permanência do currículo eurocentrado. Um dos pontos de suas competências gerais nos diz:

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. (BNCC, 2017, p. 18).

As habilidades e competências específicas da disciplina de História propostas na BNCC destacam as aprendizagens referentes à cultura africana e afrodescendente tais como: compreender os aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas e o papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos; identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnicocultural (indígena, africana, europeia e asiática); analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

A BNCC estabelece ainda, como habilidade de aprendizagem, a identificação dos protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti; os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição; identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano, e das populações afrodescendentes e as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência e também a compreensão da importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (BNCC, 2018).

Já à época em que a temática afro-brasileira tornou-se obrigatória pela lei 10.639/2003 no currículo escolar, no início dos anos 2000, revisões de propostas curriculares e práticas metodológicas no ensino de História entraram em debate, impactando o currículo da disciplina com inquietações geradas para elaboração de uma proposta capaz de atender a essa demanda em meio às discussões ideológicas que sempre envolvem o currículo, instrumento de poder, palco de disputas e tensões entre narrativas desejosas em assumir controle sobre o que crianças e jovens aprendem nas escolas.

Considera-se a relevância de abordar como a temática da escravidão e a questão racial historicamente são tratadas pelo currículo escolar brasileiro haja vista que, no centro do currículo eurocentrado, a escravidão é a maior referência aos povos negros no período anterior a abolição e, depois dela, os negros parecem desaparecer das temáticas dos conteúdos escolares. Parte do debate em torno da questão racial brasileira entende que a ênfase dada à escravidão em detrimento de outros aspectos da cultura da população negra está envolvida com concepções historiográficas que privilegiam os processos econômicos e caem na armadilha do eurocentrismo.

Entretanto, faz-se pertinente a visão de que negligenciar a importância da temática da escravidão africana no Brasil é promover o seu apagamento e erguer entraves para entender a dinâmica específica do racismo brasileiro, suas origens e formas de operação e os modos como as relações raciais vem sendo construídas desde um passado histórico em que a escravidão se estabeleceu como instituição que englobava todas as outras instituições e, conseqüentemente toda a vida social brasileira (SOUSA, 2017). As narrativas oferecidas aos estudantes para interpretar esse passado, experienciar a sua evolução temporal e formar conhecimentos históricos para se posicionarem diante da problemática racial de hoje são desafios para a educação brasileira que ainda é culturalmente marcada pelo mito da mestiçagem e da crença na democracia racial.

A partir dos anos 70, a perspectiva historiográfica passou a ser perturbada por uma proposta de reavaliação em virtude das atuações dos movimentos negros. O alicerce teórico viria das ideias repercutidas pela narrativa da *Escola Paulista de Sociologia*⁹ que desde a década de 60 já contestava a narrativa de brandura do sistema escravista. Schmidt (2012), afirma que nos anos 80 e 90 os desafios do ensino de História se situavam no contexto específico do horizonte pós-ditatorial, quando novos caminhos eram traçados pelo estado brasileiro em seu projeto de abertura democrática, abrindo um campo de disputas entre

⁹ A Escola Paulista de Sociologia se destacou na década de 1960, foi formada por alguns sociólogos paulistas como Florestan Fernandes, Emília Viotti da Costa, Roger Bastide e Fernando Henrique Cardoso.

projetos que intencionavam as reformas teóricas e metodológicas pertinentes à história dos movimentos sociais e os projetos que sugeriam adoções de concepções metodológicas da história temática, articulada a autores dos Annales, sugerida pelos parâmetros curriculares nacionais.

Nesse contexto, o debate em torno da clássica temática da escravidão africana no Brasil foi revistado mais uma vez. Naturalmente, como temática fundamental para a historiografia brasileira, esse campo está sempre aberto a novas investigações historiográficas e sociológicas. Na percepção teórica dada ao enfoque nas atividades realizadas em sala de aula, busca-se sustentação nas contribuições de autores como Ronaldo Vainfas (1986), Sílvia Lara (1988) e, mais recentemente, o sociólogo Jessé Sousa (2017).

Em seu livro *Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial*, Vainfas (1986) analisa como se pensava a escravidão no período balizado entre o século XVI ao XVII e como esse pensamento influenciou a historiografia brasileira posterior sobre a escravidão colonial. Em textos especialmente dos jesuítas, Vainfas examina quais ideias permeavam a escravidão nos discursos dos letrados do período colonial. Esse autor identifica três níveis ideológicos: *a consciência ilíada* na primeira fase da exploração colonial; o surgimento da consciência do escravo como pessoa e *inimigo social*, a partir de suas primeiras formas de rebeliões; e, por último, o *projeto escravista-cristão* que legitimava a escravidão.

Nessa linha de pensamento, Vainfas identifica e contesta duas vertentes ideológicas contemporâneas que marcam a historiografia brasileira: a ideia do *senhor-bondoso* e, em reação a esse paradigma, a ideia do *senhor-algoz*, presente na narrativa da *escravidão-cárcere*. Para Vainfas, a rivalidade antagônica desses dois paradigmas teria alimentado as concepções sobre a escravidão que se formariam no seio da intelectualidade brasileira.

Esse autor, portanto, rebate a leitura simplista e binária da sociedade escravista, ao afirmar que a perspectiva de poder e ideologia, como faces da mesma moeda e o “pacto-social” dessa sociedade devem ser considerados. Refuta, assim, a ideia puramente paternalista ou puramente coercitiva da escravidão. Na esteira dessa leitura da sociedade escravista, Sílvia Lara, autora de *“Campos da violência”* (1988), se embasa no pensamento de Michel Foucault e problematiza o que seria a *“microfísica”* do poder nas práticas escravistas, atribuindo aos sujeitos condenados pela escravidão a capacidade de ação e resistência.

Mais recentemente, o sociólogo Jessé Sousa (2017) vem abordando a temática da escravidão e suas continuidades, numa leitura do Brasil das lutas de classes que configuram a exclusão e marginalização do que ele chama *“ralé de novos escravos”* pelo pacto das classes

médias e da elite no Brasil de nossos dias. A partir de uma releitura crítica das concepções clássicas de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, sem dispensar nenhuma delas, esse sociólogo atesta que só é possível dar conta da dinâmica escravagista no Brasil e a real dimensão dos seus efeitos se fora dada à escravidão o lugar de instituição que englobava todas as outras instituições na estrutura da família patriarcalista colonial brasileira, que teria sido a semente da sociabilidade brasileira. Aí também estaria a semente do autoritarismo brasileiro e da opressão racial e de classes.

Para Sousa (2017), os valores morais da escravidão são a semente da sociabilidade brasileira e toda a forma de família, economia, política e justiça que temos hoje se basearam na escravidão, mas infelizmente a autointerpretação sociológica dominante no Brasil se veja como continuidade de uma sociedade que não teve escravidão, retirando da consciência os seus efeitos devastadores, perpetuando os privilégios escravistas sob condições modernas. Em síntese, a sua tese é que, a não ruptura com os modos morais da colonização escravista se alicerçam na violência sádica, no mandonismo e na segregação, valores preservados, ainda que com mudanças, no processo de modernização do Brasil, mesmo depois da abolição, e responsáveis pela reprodução da escravidão em outras roupagens nos conflitos sociais do Brasil de hoje.

Nessa vertente, faz-se uma conexão com o que se convencionou chamar de racismo estrutural, defendido no Brasil, especialmente, por pesquisadores negros da temática racial brasileira, como Sílvia Almeida em seu livro *O que é racismo estrutural* (2018). Esse autor oferece uma reflexão complexa sobre os problemas que envolvem os conflitos ligados à questão racial no Brasil. Ao discutir as concepções individualista, institucional e estrutural do racismo, ele atesta que o racismo estrutural não é um tipo de racismo, uma de suas manifestações, e sim que todo racismo é estrutural, alicerça e organiza a sociedade em suas estruturas de poder e dominação, tendo como base fundamental a racialização de grupos sociais para a garantia da hierarquia social de dominação.

Esse pesquisador assevera que o racismo é sistêmico e formulado por um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais na sociedade brasileira, colocando os grupos sociais e étnicos em posições hierárquicas em que, de modo consistente e constante, um grupo é privilegiado enquanto o outro é prejudicado ao longo do tempo. Por isso, as disparidades sociais se mantêm e se perpetuam. Assim, o racismo se estruturou no Brasil, durante e após a escravidão e a imagem do negro e o seu lugar social foram subalternizados.

O apagamento da consciência dos significados da escravidão alimenta o mito da democracia racial ainda marcante nas narrativas escolares. Isso impossibilita compreender a

dinâmica histórica das relações raciais na sociedade brasileira. Compreender a teoria social que sustenta a ideia do racismo estrutural não é tão simples aos professores de História da educação básica, para referenciarem as suas atividades em sala de aula na pauta da educação étnico-racial. Entretanto entender o racismo como elemento social estruturante é imprescindível para o seu enfrentamento através de uma política de educação étnico-racial. Porém esta pesquisa esforça-se em demonstrar que professores de História podem explorá-la, enfatizando o reconhecimento da herança da escravidão nas estruturas sociais que forjaram a sociedade brasileira pós-abolição. Obviamente, o conceito de *herança* deve ser problematizado, considerando a evolução temporal e os padrões de mudanças.

Conforme veremos no capítulo seguinte, diversas formas de representações de desqualificação da identidade negra estão presentes em espaços de mídias e manifestam o racismo estrutural que atravessa a cultura brasileira. Assim faz o meme negro (vê figura nº 01). Problematicar essas representações por meio de atividades de História que dialoguem com o tema do racismo em sua relação com a escravidão africana no Brasil é também um modo de descolonizar o currículo oficial. Afinal, o currículo é vivo, dinâmico, para além dos conteúdos programados, se faz no dia a dia dos sujeitos da escola, nas suas relações, discursos e narrativas.

3 A SUBALTERNIZAÇÃO DO NEGRO NOS DISCURSOS DOS MEMES DE INTERNET

Esse capítulo apresenta reflexões teóricas referentes à natureza representativa do meme de internet, considerando a sua emergência como fenômeno cultural, em forma de um modo de linguagem que, como tal, possui significação e concepção de mundo em sua pluralidade de criações e recriações. Para tanto, nessa pesquisa se fazem presentes conceituações pertinentes ao campo da semiótica, da filosofia da linguagem, das representações e tecnologias da comunicação, na relação entre linguagem e cultura, na qual os memes mediam o mundo do seus referentes e os efeitos que se produzem na mente dos sujeitos que os acessam. Nessa dinâmica que envolve representação e compreensão, considera-se que o *meme nego* (figura nº 01) é uma forma de linguagem que explicita a ideologia racista. O mesmo é apresentado como evento digital a ser problematizado em situação escolar.

3.1 Memes: de Dawkins a cibercultura

Muitas transformações tecnológicas têm alterado significativamente a estrutura social. Essas mudanças impactam a cultura e todas as esferas da vida social. Uma das interpretações sociológicas a esse respeito se baseia na revolução causada pelo avanço das tecnologias da informação. Manuel Castells (1999) afirma que as economias do mundo estabeleceram um processo de interdependência global, que transformou as antigas relações sociais ao estabelecer o fluxo de informações e as diferentes redes sociais. Esses fluxos teriam alterado o padrão de reprodução social e provocado mudanças profundas no tecido social. As formas de relacionamentos virtuais são reflexos dessas mudanças. Castells chama esse novo processo social de *sociedade em rede* ou *sociedade informacional*.

Os memes de internet fazem parte dos novos modos e estilos de linguagem que se estabeleceram por meio da internet nessa sociedade em rede. Como nasceu o conceito *meme*, designando essa forma de linguagem própria da semiosfera da internet? Consideramos a ideia de semiosfera como todo espaço de cultura, conforme Iuri Lotman (1996):

A semiosfera pode ser compreendida como uma esfera s gnica que não se restringe a soma de códigos, linguagens e textos que por ela transitam (LOTMAN, 1996, p. 123). Ela pode ser vista como um ambiente no qual diversas formações semióticas se encontram imersas em diálogo constante, um espaço-tempo, cuja existência antecede tais formações e viabiliza o seu funcionamento enquanto torna possível seu próprio ciclo vital. (RAMOS *et al.*, 2007, p. 34).

Para esse autor, a semiosfera   condição de existência da linguagem, “sem semiosfera a linguagem não funciona, como tampouco existe” (LOTMAN, 1996, p. 35). Irene Machado compreende a semiosfera como um conceito que se tornou “um modo de pensar os modelos de cultura como espaço semiótico de suas práticas” (MACHADO, 2013, p. 62). Assim, a internet, não é apenas suporte, mas extensão da consciência que possibilita a existência do meme como linguagem.

Retomando   questão da origem da palavra *meme*, no campo da biologia neodarwinista¹⁰, no início dos anos 2000, Richard Dawkins cunhou o conceito de *meme* ao propor em sua obra “Gene egoísta” (2007) a “imitação” como forma básica do aprendizado social que circula na cultura, replicando ideias. Essas ideias, segundo ele, são os memes, considerados como os “genes” da cultura que se perpetuam e produzem sentidos através das pessoas que são os seus replicadores. Em linhas gerais, o cerne de sua teoria de ego s o dos genes é a afirmação de que os seres vivos são máquinas criadas por eles e projetadas para manter as suas sobrevivências o que faz os seres vivos se moverem pelo ego s o e não pelo altru s o ou pelo interesse no bem do grupo, mas unicamente pelos seus objetivos egoístas.

O gene egoísta seria uma unidade de hereditariedade que visa   própria perpetuação possível pela passagem em sucessivos corpos individuais. Assim, a seleção natural não resultaria da competição entre indivíduos, mas entre genes. A partir daí essa nova forma de ver o gene foi conduzida por Dawkins para o campo cultural, no sentido de compreender o *devoir* da cultura e o *meme* seria um replicador, assim como o gene. Desse modo, a percepção de Dawkins sobre a maneira como o homem transmite informações é claramente biológica e paralela   transmissão genética. Em sua perspectiva neodarwiniana, Dawkins considerou que a cultura também evolui. Ideias, melodias, *slogans*, modas do vestuário, maneiras de fazer determinados objetos são exemplificados como memes por ele:

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” prov m de uma raiz grega adequada, mas

¹⁰ O neodarwinismo também pode ser chamado de teoria sint tica da evolução, complementa o conceito de evolução das espécies por meio da seleção natural. Elaborada no início do século XX, essa teoria é a mais recente e aceita atualmente, ao relatar que a evolução é o resultado da ação de vários fatores combinados, como a seleção natural, a mutação e a migração.

eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra “meme” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa *même*. Devemos pronunciá-la de forma a rimar com “creme”. (DAWKINS, 2007, p. 330).

Gustavo Leal Toledo ao se referir ao *meme* de Dawkins, destaca que “toda a cultura, todos os comportamentos sociais, todas as ideias e teorias, todo comportamento não geneticamente determinado, tudo que uma pessoa é capaz de imitar ou aprender com outra pessoa é um meme” (TOLEDO, 2009, p. 151).

Embora o conceito de Dawkins seja elucidativo para pensarmos o fenômeno que se propagou na internet nos últimos anos e criou um modo como as pessoas transmitem informações e ideias, ele se baseia numa inspiração neodarwinista aplicada ao campo cultural, sem que a sua análise esteja ligada às especificidades da *cibercultura*. Conforme definição de Pierre Lévy (1999), cibercultura representa um conjunto de práticas que se constroem num espaço de conexão em rede entre as pessoas por meio de uma estrutura técnico-operacional e estabelece um modo de relacionamento humano:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura” especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

A cibercultura se apropriou do conceito de *meme* para designar uma de suas formas de linguagem de intensa propagação no *ciberespaço*, que são os *memes de internet*. Ao discutir o conceito de *cibercultura*, de Lévy, Martino acentua a ideia de “transposição para um espaço conectado das culturas humanas em sua diversidade e complexidade” (2000, p. 28) e define o *ciberespaço* como um espaço criado no fluxo digital das redes, não localizável por ser *virtual*, porém *real* em suas ações e efeitos.

Em 1998, Joshua Schachter, elaborador de um *site* que oferece serviço de armazenagem, compartilhamento e descoberta chamado *Delicious*¹¹, criou outro *site* chamado *Memepool*¹² destinado à reunião de *links* virais. No início dos anos 2000, Jonah Peretti criou um *site* chamado *Contegious Media* para fazer experimentos virais que culminaria num “festival de virais”, com a presença de várias personalidades influentes dessa área. No

¹¹ Cf.: DELICIOUS, 2020 [ONLINE]

¹² Cf.: MEMEFUL, 2019 [ONLINE]

festival, a teoria de Dawkins foi lembrada e o termo meme passou a ser utilizado para se referir a conteúdos que se espalhavam rapidamente na internet.

Depois disso, a cibercultura passou a entender que memes fazem parte do *digital trash*, um vocábulo adotado a partir de gírias dos usuários de internet que designa produtos de baixa qualidade técnica, produções amadoras ou sensacionalistas, com estética tosca, sarcástica e politicamente incorreta, criações textuais descuidadas e difundidas de maneira viral nas redes sociais. *Trash*, traduzido para o português, significa “lixo”. O termo designa estética de baixa qualidade, mas também se refere a cultura dos excessos e da abundância, mencionada por Fontanella ao se referir aos dois momentos da internet (FONTANELLA, 2011).

O primeiro momento teve início na década de 90, quando a internet se tornou acessível fora dos ambientes acadêmicos. O segundo momento, chamado de Web 2.0, teria correspondido a fase de excesso. Alex Primo se refere à Web 2.0 como “a segunda geração de serviços *online* e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, 2007, p. 2). Fontanella usa o termo “domesticação” para caracterizar essa fase em que a internet deixa de ser novidade e passa a se fazer presente no cotidiano. Nesse segundo momento, é que teriam surgido os memes.

Para Pessi (2015), os *memes de internet* referem-se às informações espalhadas rapidamente pela internet na forma de vídeo, imagem, *hashtag*, palavra ou frase, por meio de redes sociais e *blogs*, que se tornam populares, se postulando como linguagens dinamizadas com intensa replicação especialmente nas redes sociais. Em razão disso, as linguagens das mídias digitais se inserem no quadro de formação da memória histórica e interferem nas experiências de vida dos estudantes já que a forte presença dessas mídias no cotidiano produz mudanças nas relações e no modo de pensar e agir.

Anita Lucchesi disserta sobre a ‘inescapabilidade’ do tempo presente para as condições de produção do conhecimento histórico:

Haveria inúmeros elementos a serem considerados para dar conta do que cabe na palavra “contingências”, contudo, limitamos o foco desses pensamentos às mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos anos do século XX, que continuam in moto, se aprimorando e trazendo outras inovações no começo desde século. Não desprezamos, contudo, que pensar tecnologias, em qualquer tempo, implica uma reflexão sobre cultura, pois o conjunto de conhecimentos que se organizam em torno dessas tecnologias não se limita ao universo dos dispositivos eletrônicos e às diversas máquinas que derivam desses estudos. Os adventos tecnológicos influenciam hábitos, comportamentos, padrões de consumo e relacionamento, modelos de trabalho e, a ver, o modo como escrevemos a história. (LUCCHESI,

2014, p.46).

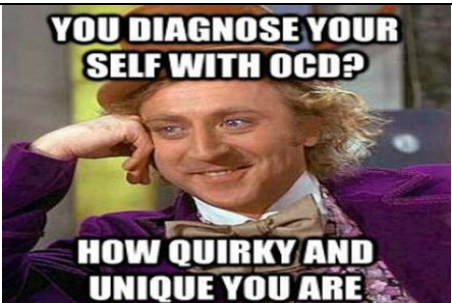
Em outro trecho, essa autora fala das diversas formas postas pelas tecnologias midiáticas de reimaginação do passado:

Na transição do analógico para o digital, como muito antes a passagem da tradição oral para uma tradição alfabética, criam-se novas formas de expressar e dispersar informações. Emergem desse caldo novas formas de escrever e ler. Debate-se o futuro do livro. Acompanha-se o surgimento de novas linguagens, tanto as de programação (HTML, por exemplo), mais invisíveis ao usuário comum de internet, quanto a largamente compartilhada linguagem informática, que não é nem verbal, nem oral, mas icônica (no Brasil ou no Japão, a imagem de cesta de lixo, de um envelope ou de uma lupa em um computador querem dizer a mesma coisa). Vemos o surgimento de novas possibilidades narrativas, menos lineares e mais hipertextuais, que intensificam potencial do virtual e podem abusar do audiovisual. (LUCCHESI, 2014, p. 47)

Lucchesi afirma que a historiografia acadêmica não é exclusiva na internet, mas que muitas histórias e memórias e usos públicos do passado com fins diversos, ideológicos e propagandísticos ali se fazem presentes (LUCCHESI, 2013).

O quadro 01 apresenta alguns memes considerados mais antigos da internet:

Quadro 01 – Memes mais antigos da internet

Memes com as simpáticas caras da internet	
Willy Wonka para julgar alguém	

Velociraptor filósofo para fazer pensar	
A criança mais malvada da internet	
O cachorro que dava os melhores conselhos	

Fonte: NOTÍCIAS 7, 2020 [online].

Estes memes circularam na internet na primeira década dos anos 2000. Alguns antecederam às redes sociais, sendo compartilhados em e-mails. Eles simplesmente surgiram e se espalharam em velocidade absurda, de modo a não ser possível rastrear quem começou a produzi-los. Na medida em que iam sendo replicados, se adaptaram a infinidades de situações.

3.2 Os jogos de linguagens dos memes

Os memes são linguagens, pois possuem natureza sónica que media o mundo e o pensamento e só se fazem entendidos no espaço onde a comunicação se torna possível na relação indissociável entre cultura e linguagem. A linguagem é o uso dos signos por meio da consciência de uma relação de significações infinitas (MARITAIN apud DEELY, 1990). Os signos representam algo para alguém. Depreende-se daí que acessamos o real e compreendemos o mundo por meio da linguagem que “determina a concepção que temos da realidade, porque através da linguagem é que são vistas as coisas” (PEARS, 1988, p. 15).

O linguista russo Mikhail Bakhtin define o *dialogismo* como principal condição da linguagem humana que não se opera fora do seu contexto de partilha, mas numa ação sempre dialógica, como um empreendimento coletivo. Essa ideia é pertinente à reflexão sobre a cultura dos memes, pois indivíduos que dela fazem parte compreendem as suas formas de linguagens. Segundo Bakhtin (BAKHTIN apud CRESPO; KAESER, 2011), a transmissão de mensagens e a apreensão do mundo só se dá na relação do sujeito com outros sujeitos, num processo de intersubjetividade. Por isso, os modos de compreensão dos *memes de internet* só são possíveis dentro de um horizonte comunitário:

Partilhamos uma forma de vida. Eis o significado das linhas de um novo signo do pertencimento cultural a estabelecer nossas práticas e modos de relação. A forma de vida é o sinal da existência de uma prática e de um significado que não são meus, porém nossos e várias maneiras o que sugere uma intensidade do partilhar a viabilizar a coesão da comunidade. Assim, por exemplo, o filósofo [Wittgenstein] nos alerta que a palavra “dor” adquire seu sentido nos entendimentos entre as pessoas mais do que num aprendizado contemplativo da experiência interior e isto porque a linguagem com suas regras a determinar os diferentes modos de ser e estar no mundo é o elemento primeiro e primordial de uma comunidade. (VALLE; MARTINEZ; PERUZZO, 2012, p. 171).

As linguagens meméticas são, portanto, compartilhadas em comunidades. Embasa-se aqui na percepção de que a internet é meio de comunicação e espaço de cultura. Luiz Claudio Martino (2000) considera que os meios de comunicação são extensão da consciência, pois mediam dinâmicas comunicativas. Esse pesquisador defende que todo dispositivo é uma extensão de uma função ou faculdade humana que viabiliza a comunicação como relação de consciência “pois os meios de comunicação são então, objetos técnicos que guardam uma relação bastante especial com a consciência na medida em que se manifestam como uma extensão da consciência ou, como nós preferimos dizer, como simulação da consciência” (MARTINO, 2000, p. 110).

Em razão disso, para compreender os memes, é preciso conhecer as regras e dinâmicas que produzem os seus sentidos e dedicar atenção para a situação comunicativa para a qual eles acenam. Familiarizados com essas linguagens nos círculos das redes sociais, os estudantes demonstraram “intimidade linguística” com a linguagem memética e facilidade para compreendê-los. Os sentidos dos memes só são construídos se considerado o aspecto contextual dos seus jogos de linguagens, que determinam o seu aspecto social e público. Para o filósofo Wittgenstein (1999), os jogos de linguagens são seus usos intencionais, que são múltiplos e variáveis. A relação entre o contexto confere inteligibilidade às mensagens. No dizer de Horta:

Em outras palavras, podemos afirmar que a compreensão de uma ocorrência memética decorre da capacidade do interlocutor de relacionar um meme com outros objetos, isto é, fatos, imagens eventos, sua vida particular, um clichê, um estereótipo entre outros elementos que fazem parte da circunstância de produção e recepção de um meme inseridos no contexto de uma “cultura de memes da internet”. (HORTA, 2017, p. 87).

Ao analisar a dimensão semiótica dos memes de internet essa pesquisadora destaca três aspectos principais da linguagem mêmica:

Quadro 02 – Linguagem mêmica

Aspectos	Descrição
caráter “normativo”	diz respeito às suas regularidades como traços que conectam todas as suas manifestações;
aspecto social	definidor de sua natureza comunitária e de partilha;
capacidade de dar novos sentidos	forma de compreender o mundo;

Fonte: Autora, 2020.

Esteticamente e em termos de gêneros textuais, segundo Horta, memes operam nas formas de *repetição* e *paródia*. A repetição se define pela existência de um padrão formal e/ou discursivo, que são produzidos a partir de modelos mais ou menos fluídos, permitindo a *recriação*, que é sempre paródica. Categorias secundárias também são apontadas por Horta para compreender os memes: *o excesso (carnavalização)*, *o exagero*, *o absurdo* e *o humor* (HORTA, 2015). Embasada na concepção dos “jogos da linguagem” de Wittgenstein, Horta entende que a repetição e a paródia são as características fundamentais que distinguem os

memes de outras linguagens:

A articulação entre paródia e repetição (entendidas aqui como regras ou a regularidade do meme) em um contexto de uso na internet, com suas particularidades de circulação, além do conhecimento prévio, do que originou o meme, permite que essas releituras tenham sentido e mais, que essa manifestação seja entendida como meme e não como uma obra literária, ou cinematográfica, ou arte. Pois, ainda que possa haver elementos de repetição, (como ocorre em séries de TV) e paródia (como acontece na literatura, nas artes plásticas entre outros), a forma como essas regras se articulam e se manifestam são específicas de uma maneira de compreender o mundo: o modo de dar sentido à experiência pelo meme. (HORTA, 2017, p. 78).

A paródia é um gênero que se constitui num processo de recontextualização, “é uma representação de algo que já é uma representação do mundo” (HORTA, 2015, p. 116). Horta afirma que a paródia não inclui necessariamente o humor ou o ridículo embora enseje o cômico, o humor e a chacota, podendo atingir o risível. Para ela, embora possuam caráter risível em virtude da composição de sua linguagem, os memes de internet não possuem o humor¹³ como característica primária. A partir dos seus estudos, após analisar diversos memes que circulam na internet, não só no Brasil, mas também em outros países entre os anos 2014 a 2015, Horta defende que as categorias de análise semiótica dos memes são primariamente, a replicação e a paródia (recriação) e em segunda instância, o humor, o excesso e o absurdo.

O *meme nego* (figura nº 01) apresenta repetição de um padrão discursivo. A repetição pode ocorrer com relação ao padrão formal dos memes ou com relação ao texto verbal (conteúdo). Esse padrão serve de base para as suas recriações expressarem leituras do mundo, e, mesmo que haja uma repetição constante em seus modelos ou conteúdo, memes se diferenciam ao passarem por dinâmicas de apropriações diversas.

A repetição, portanto, se dá nesse meme num processo de tradução criadora em que as mutações configuram processos de recriações paródicas. Nessa dinâmica, conteúdos são ressignificados repetidas vezes. As repetições, normalmente, ocorrem de modo instantâneo, na euforia das criações coletivas que se disseminam rapidamente pela internet. Por isso, variados memes são criados e recriados, vivem uma espécie de “apogeu memético” e depois desaparecem, dando lugar a novas “tendências” meméticas, parodiando novos assuntos e eventos.

¹³ Comumente, os memes apresentam expressões jocosas que são brincadeiras cômicas e gracejos. Porém, segundo Horta (2015) o humor não é característica principal dos memes. Essa pesquisadora se embasa em conceitos mais profundos da semiótica para defender que o humor é a arma que o romantismo grotesco deixou de herança para rir das desventuras do mundo. Daí, ela o diferencia da comicidade, afirmando que ele propõe algo que vai além de um riso alegre, pois carrega uma aspereza, um incômodo; é um tipo especial de riso, parte de um conjunto de manifestações mais amplo que chamamos de comicidade. Em síntese, o humor, assim como a chacota são cômicos e risíveis, mas nem tudo que é chacota ou cômico carregam em si o humor.

3.3 O meme negro como representação racista da identidade negra

Stuart Hall (2016) versa que o funcionamento da cultura está envolvido com os sentidos produzidos pelas linguagens que, em suas diversas formas, atuam como uma prática significante por meio de um sistema representacional operador de signos e símbolos que não são inocentes, mas representam conceitos, ideias e sentimentos. Em seu livro “*Cultura e representação*” (2016) esse autor afirma que a representação se situa no campo dos domínios simbólicos e *representar é dar sentido* às diversas práticas humanas.

Hall apresenta o *circuito da cultura* em que a operação da linguagem ocorre num sistema representacional envolvendo a identidade, as produções e consumo de objetos culturais, a regulação das práticas e condutas. Nesse sistema representacional, os sentidos são permanentemente elaborados e reelaborados. Para Hall, a representação é uma prática significante que atravessa todo o circuito cultural por meio de diversas formas de linguagem. A produção de sentidos pelos canais de mídias e publicidades movimenta velozmente o circuito cultural e produz significados que organizam e regulam práticas sociais, influenciam condutas e geram efeitos reais e práticos.

Em análise à política da imagem, nas relações de exercícios do poder simbólico no contexto do imperialismo britânico sobre a África, com referências teóricas no paradigma linguístico de Saussure, na abordagem semiótica de Roland Barthes e na vertente discursiva de Michel Foucault, Hall (2016) aponta, nas formas de representação, o “*regime de representação racializado*”, que tem como elemento-chave a *estereotipagem* contra as populações racializadas. Para ele, a estereotipagem é uma prática de produção de significados que envolve um conjunto de práticas representacionais:

O primeiro ponto é que a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença”. Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de cisão, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida exclui ou expulsa tudo o que não cabe, o que é diferente [...] a estereotipagem facilita a vinculação, os laços de todos nós que somos “normais” em uma “comunidade imaginária” e envia para o exílio simbólico todos Eles, “os Outros” [...] o terceiro ponto é que a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído. (HALL, 2016, p. 191-192).

Hall segue afirmando que a estereotipagem está relacionada com a prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, em que naturalizar a diferença é parte das políticas racializadas da representação:

A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais” então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” - como acreditavam os proprietários de escravos - estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a “diferença” e, assim ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o fechamento discursivo ou ideológico. (HALL, 2016, p. 171).

Nessa esteira, Woodward (2013) afirma que a marcação da diferença é crucial nos seus processos de construção das identidades, pois elas não se definem sem o estabelecimento de sistemas classificatórios, que são a base da atribuição de sentidos em toda a cultura como vida social e em seus sistemas simbólicos. Dessa forma, a diferença é reproduzida por meio de sistemas simbólicos. A representação é central na teorização sobre identidades e nos movimentos sociais ligados a ela. Por meio da representação, identidade e diferença se ligam a sistemas de poder em que alguns grupos possuem o poder de representar e definir a identidade (SILVA, 2013).

Questionar a opressão racial que atravessa as construções e normatizações de identidades requer o questionamento dos sistemas de representação, conforme afirma Tomaz Tadeu da Silva:

Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2013, p. 91).

Toma-se esses pressupostos como ferramenta analítica do *meme nego* (Figura 01), utilizado em nossas atividades como prática cultural simbólica em que a naturalização e a recreação do racismo estão representadas. Quando há impedimentos de percepção dessas simbologias, as práticas racistas são normalizadas. Como afirma Sílvia Almeida (2018), o racismo é processo político, histórico, e também de constituição das subjetividades de indivíduos conectados com as práticas culturais que os produzem, incapazes de abalar seus sentimentos diante de discriminações e, “mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente” (ALMEIDA, 2018, p. 50).

Infiltradas nas linguagens da internet, as piadas racistas ‘passam batido’ para a maioria das pessoas, o que não as impede de reproduzir padrões ideológicos raciais geradores de afetos e imaginários. Assim, percebeu-se quando o *meme nego* (Figura nº 01) foi apresentado aos estudantes. No primeiro momento, não houve por parte da maioria deles a percepção de

que se tratava de piadas racistas. Os estudantes reagiram à vontade, com naturalidade, risos e indiferenças. Obviamente, essa reação se deve ao fato de estarem habituados com essas expressões sem perceber os estereótipos nelas embutidos e os preconceitos raciais naturalizados.

Adilson Moreira (2019) nos apresenta um conceito bastante adequado para essa discussão: o *racismo recreativo*! Esse termo designa um tipo específico de opressão racial que diz respeito à circulação de imagens que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, comprometendo o *status* cultural e material desses grupos. Moreira assevera que o humor não é mera reação reflexa e sim um produto do contexto cultural, cujos conteúdos podem, em muitos contextos, perpetuar elementos de eugenia e atuar como meios de propagação da hostilidade racial e veículos de uma política cultural destinada a legitimar estruturas hierárquicas.

O autor sugere que é no cotiando da vida comum que o racismo se calcifica, salientando que as diversas produções culturais que promovem descontração em forma de humor possuem carta branca para reproduzir estereótipos raciais que retratam a negritude como conjunto de características estéticas desagradáveis e como sinal de inferioridade moral, sendo os mesmos estereótipos que motivam práticas discriminatórias raciais em outros contextos.

Nesse sentido, Eni Orlandi comenta que, com “as novas tecnologias de linguagem, à memória carnal junta-se as várias modalidades da memória metálica, os multimeios, a informática, a automação. Apagam-se os efeitos da história, da ideologia, mas nem por isso elas estão menos presentes” (2001, p. 10). Apesar de suas mensagens normalmente curtas, o *meme nego* (Figura nº 01) possui intertextualidade abrangente, sendo necessário perguntar sobre o imaginário social próprio do nosso tempo e como expressamos as nossas percepções de mundo.

Como já abordado na análise semiótica das características primárias dos memes de internet, a repetição de seus elementos é central. Vale uma reflexão sobre o sentido da repetição nos termos filosóficos da linguagem como significado da prática cultural. A *repetição* é, segundo Jacques Derrida (1991), uma característica essencial de todo signo. Derrida chama de “citacionalidade” a característica de repetibilidade da escrita e da linguagem, afirmando que é devido a essa operação de repetição que os significados podem ser apreendidos, pois tudo o que dizemos é parte de uma rede linguística mais ampla. Referenciado nesse pensamento, Silva (2013) afirma que a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição:

Assim, quando utilizamos uma palavra racista como “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra” [...] Ela não é a simples expressão singular e única da minha soberana e livre opinião. Em certo sentido estou efetuando uma operação de “recorte e colagem””. (SILVA, 2013, p. 93-95).

Nos memes apresentados em sala de aula, piadas comumente proferidas para se referir à negritude são sobrepostas às imagens que as representam visualmente, dando ao meme uma expressão de escárnio e ridicularidade. Há repetição de um padrão discursivo em que esses memes se tornam similares ao se configurarem como paródia de algo que se determina pela repetição de variadas formas de releituras.

Para os trabalhos em sala de aula optou-se pelo formato de memes *fotolegenda*, cuja forma se caracteriza por possuir uma foto ou uma imagem ilustrativa e uma legenda. Dentre as diversas réplicas do *meme nego*, algumas foram selecionadas (se apresentam na figura nº 01) para os exercícios em sala de aula. Como critérios de seleção, utilizou-se os que apresentavam maior nível de comicidade, tinham figuras conhecidas, apresentavam intertextualidades mais interessantes e faziam alusão a contextos e eventos mais fáceis de serem identificados pelos estudantes. Pretendia-se que as mensagens discursivas desses memes de algum modo (res) significassem aspectos da questão étnico-racial que permeia as práticas culturais da sociedade, configurando, assim eventos e contextos do tempo presente.

Figura 01 – Réplicas do meme nego





Fonte: Autora, 2019

A sequência de réplicas do *meme nego* foi apresentada aos estudantes para que as mensagens de desqualificação da negritude fossem problematizadas. Após a leitura dos memes e as mediações propostas nas intervenções pedagógicas, os estudantes puderam refletir sobre o imaginário do tempo presente e as representações racistas que permeiam as relações sociais, se posicionando diante de tal questão.

As imagens foram coletadas para realização das atividades em abril de 2019. As mesmas¹⁴ haviam sido publicadas em redes sociais e blogs de internet entre os anos 2015 e

¹⁴ Recentemente, algumas réplicas do *meme nego* tem sido utilizada nos formatos de miniaturas dos emojis do WhatsApp.

2016. À época, se levantou um debate em outras páginas da internet sobre a natureza racista deles. O Quadro 02 apresenta os links para as páginas virtuais por onde esses memes circularam.

Quadro 03 – Memes e suas páginas de origem/circulação

Meme nego	Páginas de circulação
Agora nego passou do ponto Imagem 01	http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/ http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/
Nego é embaçado Imagem 02	http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/
Nego não aprende Imagem 03	http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/
Nego tem duas caras Imagem 04	https://makeameme.org/merch/nego-tem-duas
Nego pensa que é deus Imagem 05	http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html
Nego perdeu a noção do perigo Imagem 06	https://pt.memedroid.com/memes/top/ever
Nego não se enxerga Imagem 07	http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/
Nego não se toca Imagem 08	https://www.facebook.com/pg/Roger-Cast-568275246536271/posts/
Nego não sabe a hora de parar Imagem 09	https://knowyourmeme.com/photos/939403-nego
Nego foi longe demais Imagem 10	https://aminoapps.com/c/memes-hu3-br/page/blog/nego-foi-longe-demais/B2qZ_bKtwuzqNWYboM4xb6moPp3ZBo1MBa https://me.me/i/nego-foi-longe-demais-muito-5677070 http://www.naoentreaki.com.br/9899547-nao-tenho-nada-a-titular-durexona.ht
Essa porra de nego já tá enchendo o saco imagem 11	http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/
Nego jura de pé junto Imagem 12	http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/
Nego não aprende Imagem 13	http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/
Nego tá soltinho hoje Imagem 14	http://caveiranerd.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html - http://cubomagicobrasil.com/forum/topic/14819-memes-nego/

Fonte: INTERNET/WEB, 2020.

Conforme o Quadro 03, algumas páginas publicaram várias réplicas do meme. O espaço virtual também foi utilizado por discursos que contestaram esse evento digital, acusando as suas mensagens de serem preconceituosas e racistas. Na maioria dos *blogs* que exibiram os memes, internautas se posicionaram denunciando o racismo em seus comentários. Abaixo, a tabela mostra as páginas que abordaram a polêmica provocada pelo meme negro.

Quadro 04 – Levantamento demonstrativo de páginas que abordaram o meme negro

Páginas que apenas comentaram o debate provocado pelo meme negro	Páginas que acusaram o meme negro de ser racista	Páginas que não consideraram o meme negro racista
https://oglobo.globo.com/economia/humor-nego-viraliza-gera-debate-sobre-racismo-nas-redes-sociais-15678813	https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html	http://bjjforum.com.br/forum/viewtopic.php?t=5978
	https://www.geledes.org.br/nega-explica-porque-o-meme-nego-e-racista/	
	https://www.diariodocentrodomundo.com.br/nega-explica-por-que-o-meme-nego-e-racista/	

Fonte: INTERNET/WEB, 2020.

É possível identificar 05 páginas que comentaram a repercussão do meme negro. Em uma delas são feitas apenas referências à polêmica gerada, sem emitir opinião a respeito da natureza racista do meme. 03 páginas acusaram o meme de racismo e 01 página defendeu que o meme não podia ser considerado racista.

As representações meméticas de internet penetram nos modos de interações sociais, se materializam nas vivências sociais como pedaços de discursos, com efeitos de sentido que produzem ideias e comportamentos em um contexto histórico específico. Peter Burke (2004) destaca a natureza da temporalidade das linguagens imagéticas ao afirmar que essas linguagens não são reflexos puros da realidade social, mas signos colados nessa realidade e “ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos veem o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação” (BURKE, 2004, p. 232).

Nesse sentido, Ulpiano Bezerra de Menezes afirma que há um conjunto de discursos e práticas que constituem distintas formas de experiência visual, em circunstâncias históricas específicas, ao qual ele chama de *visualidade*, dando enfoque na historicidade dos “*modos de vê*” e as formas de expressão desses “*modos de vê*” na cultura de um tempo específico (MENEZES, 2003).

Portanto, na base de compreensão da linguagem humana em sua relação fundamental e imprescindível com a cultura, podemos dizer que os *memes de internet* são representações e, como tais, portam significações, pois fazem parte de uma comunidade linguística inserida em um contexto cultural, onde concepções sobre o mundo são partilhadas coletivamente, envolvendo alteridade, compartilhamento de interpretações e formas de vida próprias de nosso tempo.

4 SUJEITOS E NARRATIVAS: UM OLHAR PARA A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO CENTRO DE ENSINO FORTUNATO MOREIRA NETO

Nesse capítulo, apresenta-se o lócus da pesquisa: um breve panorama histórico da cidade de Porto Franco - MA e a escola C. E. Fortunato Moreira Neto. Veremos, também, quem são os sujeitos participantes e as suas ideias históricas. Destacam-se os caminhos metodológicos percorridos em sala de aula, desde o 1º encontro com a turma até o exercício 04. O percurso se revela paralelo aos dados produzidos nas atividades que vão sendo apresentados, junto aos esquemas interpretativos utilizados para análise dessas produções.

Após a aplicação do questionário, foi realizada uma roda de conversa com os estudantes a fim de socializar uma prévia da temática que seria abordada nos exercícios. Depois desse momento, foram apresentadas para a turma as réplicas do *meme nego* e no Exercício 01, os estudantes foram provocados a responder: *Você relaciona as mensagens do meme “nego” com os seus conhecimentos históricos da escravidão africana no Brasil?* Com o Exercício 02, foi possível realizar um roteiro de estudos a partir de textos sobre a escravidão africana e a situação da população afrodescendente no Brasil de hoje. No Exercício 03, os estudantes produziram os memes e, ao final, o Exercício 04 perguntou a eles *“Como as atividades realizadas contribuíram para a sua aprendizagem histórica?”*.

4.1 Contextualizando Porto Franco - MA

Porto Franco está localizada no Sul do Maranhão, a 700 km da capital, São Luís; possui população estimada de 23.885 mil habitantes, conforme dados do IBGE de 2019 e é banhada pelo Rio Tocantins e cortado pelas rodovias federais BR-010 (Belém-Brasília) e BR-226, pela rodovia estadual MA-336 e pela Ferrovia Norte-Sul. A formação do Sul do estado do Maranhão e o seu processo de ocupação se deram numa dinâmica socioespacial constituída de modo diferente daquela dada no litoral. Segundo Maria do Socorro Coelho Cabral (1992) e Carlota Carvalho (2000), duas frentes constituíram o processo de povoamento maranhense, formando duas bases sociais e econômicas diferenciadas. No litoral, as atividades voltaram-se para a agro exportação, com destaque para o algodão. No Sul, o que constitui a dinâmica do território foi a pecuária, que, com outras características, configurou e configura até hoje tipos

de tensões sociais específicas.

Figura 02 - Localização de Porto Franco – MA



Fonte: PORTO FRANCO, 2020 [online].

A povoação das terras de Porto Franco, localizado ao Sul do Maranhão, teve início em meados do século XIX, por pessoas que vinham de Boa Vista, atual Tocantinópolis - TO, na época pertencente ao estado do Goiás. Essas pessoas fugiam de conflitos locais, fazendo da outra margem do Rio Tocantins local de segurança e abrigo. Por volta de 1856, o povoamento se expandiu por meio do comércio de produtos manufaturados provenientes de Belém do Pará, tendo sido iniciado pelo português José Joaquim Severino¹⁵. Em suas viagens pelo rio Tocantins esse comerciante vendia às populações ribeirinhas sal e outras mercadorias que trazia de Belém do Pará, casou-se com uma senhora paraense que possuía parentes na região, decidindo, assim estabelecer residência no local. (PEREIRA, 1997).

¹⁵ O primeiro devastamento do território teria ocorrido em 1821, por agricultores ligados ao núcleo de Boa Vista, do norte de Goiás. Algum tempo depois, José Joaquim Severino chegava à região, após subir o Tocantins para comerciar sal e outras mercadorias vindas de Belém. José Joaquim Chamou ao local Porto Franco e dessa penetração resultou o povoamento do território, para o qual concorreu o próprio José Joaquim Severino, ao casar-se com uma senhora paraense e fixar-se na povoação nascente (IBGE, 2019 [online]).

Em 02 de abril de 1919, pela Lei nº 853, Porto Franco foi elevado à categoria de vila e nesse mesmo ano elegeu seu primeiro prefeito, o tenente Valério Neves de Miranda, cuja posse ocorreu no dia 1 de janeiro de 1920, mesmo dia em que o município conquistou sua autonomia e foi desmembrado de Imperatriz. Dezoito anos depois, em 1938, pelo Decreto-Lei nº 45, Porto Franco elevou-se à categoria de cidade. Em 1958, o governo de Juscelino Kubitschek investiu na construção da rodovia Belém-Brasília, favorecendo veloz crescimento populacional que resultou em significativo avanço econômico propiciado, principalmente, pelo setor de alimentos e pensões. Paralelo a esse crescimento, assistiu-se também a geração de problemas sociais na cidade. O crescimento da cidade, provocado pelo acúmulo de pessoas, se deu sem infraestrutura adequada, criando alguns transtornos para a população, questões de moradia, desemprego, desigualdade social, saúde, educação, violência e exclusão social. (CHAVES, 2008).

Segundo o pesquisador da História do município, Renato Chaves (2008), a ponte sobre o Rio Tocantins que liga o Maranhão ao então estado do Goiás estava projetada para ser construída entre Porto Franco e a cidade de Tocantinópolis, mas um incidente político entre Bernardo Sayao e lideranças políticas de Tocantinópolis teria influenciado a Comissão de Estudos e Obras dos Rios Tocantins e Araguaia (Ceorta), que orientava o projeto de construção da rodovia Belém-Brasília, a demonstrar que no curso do Rio Tocantins, rio acima, a 26 quilômetros de Porto Franco, apresentava-se um “estreito” mais propício à construção da ponte, onde a mesma seria construída e nasceria a cidade de Estreito- MA.

Os anos 60, 70 e 80 foram marcados pela construção de estradas vicinais e pontes na zona rural, construções de escolas, calçamento das ruas urbanas e outros investimentos em infraestrutura, a instalação da Cibrazem (Companhia Brasileira de Armazenamentos) e da Telma (Telecomunicações do Maranhão).

Os tempos da ditadura são lembrados pelas narrativas históricas de Porto Franco com destaque para duas figuras que se tornaram símbolos de resistência contra esse Regime na memória dos portofranquinos. Uma dessas figuras é o Dr. João Carlos Haas Sobrinho, que chegou à cidade em 1967 e ali atuou como médico, realizando um trabalho ao qual os portofranquinos se referem como de “devoção de serviços aos pobres”, até 1968, quando à época, os portofranquinos ainda não sabiam que em jornais que circulavam pelo país a sua foto era exibida com a legenda “*subversivo, procurado pela polícia política*”. (PEREIRA, 1997).

Os portofranquinos souberam, mais tarde, pelo jornal *Diário da Guerrilha do Araguaia*, que naquele ano de sua chegada – 1967 -, o Dr. João Carlos Haas Sobrinho tinha

vindo juntar-se a um dos grupos das forças guerrilheiras que atuava na região. Esse mesmo jornal anunciou a sua morte no campo de luta em 1972, na área do Caiano, próximo a São Geraldo, município de Conceição do Araguaia. Em 2010, na gestão de Deoclides Macedo, foi inaugurado um complexo poliesportivo e a secretaria de cultura, que receberam o nome de João Carlos Hass Sobrinho em sua memória (CHAVES, 2008).

A outra figura é o líder camponês Epaminondas Gomes de Oliveira, que conforme conclusão da CNV (Comissão Nacional da Verdade), disposto no site “*memórias da ditadura*”¹⁶, foi preso, torturado e morto no contexto da Operação Mesopotâmia, levada a efeito pelo Comando Militar do Planalto / 11ª Região Militar, em agosto de 1971. O médico legista Ancelmo Schwingel¹⁷ determinou como causa da morte “coma anêmico, desnutrição e anemia”. Após ter os restos mortais desenterrados em Brasília e uma audiência pública realizada em Porto Franco – MA para subsidiar legalmente a CNV quanto à restituição dos restos mortais à família. Epaminondas Gomes de Oliveira foi sepultado no Cemitério Jardim da Saudade, em Porto Franco, onde residem os seus familiares, em 31 de agosto de 2014. A CNV considera que, até essa data, Epaminondas foi um desaparecido político, vítima da ditadura.

Epaminondas Gomes de Oliveira foi prefeito de Pastos Bons, sua cidade natal, foi também sapateiro, trabalhou em garimpo e, viveu por um tempo em Porto Franco. Quando foi preso pelos militares, acusado de atuar pelo Partido Comunista, morava no município de Ipixuna - PA. O neto do líder camponês Epaminondas de Oliveira Neto, residente em Porto Franco, dedicou os últimos 30 anos de vida catalogando e buscando documentos sobre a trajetória do avô para comprovar a morte por tortura, o que teria ajudado o trabalho da CNV. Esse foi o primeiro caso em que a Comissão Nacional da Verdade conseguiu restituir à família os restos mortais de uma pessoa desaparecida pela conduta do Regime militar. (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2019

¹⁶ MEMÓRIAS DA DITADURA, 2019 [ONLINE]

¹⁷ O Capitão Médico Dr. Ancelmo Schwingel, juntamente com outros militares, foram ouvidos numa sindicância aberta, após a morte de Epaminondas. Os militares tiveram contato com o Sr. Epaminondas Gomes de Oliveira e efetuaram sua prisão no dia 7 de agosto de 71, em Marabá (PA), fizeram sua condução em avião para Brasília (DF), receberam-no e o mantiveram preso no Pelotão de Investigações Criminal. À época de sua morte, o capitão-médico Dr. Ancelmo Schwingel foi responsável por atestar o motivo da mesma como “uremia-insuficiência renal”. Tal tese foi contestada pela Informação nº 834, do SNI, peça-chave para a pesquisa realizada, que revelou dentre outros elementos investigados pela Comissão Nacional da Verdade a suposta causa da morte de Epaminondas Gomes de Oliveira a partir de testemunhos de outros presos na mesma unidade – o Pelotão de investigações Criminais do Exército (PIC), em Brasília. Os testemunhos relataram a prática recorrente de tortura por espancamentos e choques elétricos durante a prisão, inclusive da tortura sofrida pelo próprio Epaminondas, desde sua prisão no Pará, duas semanas antes de sua morte. Assim, já que seu Epaminondas encontrava-se preso e sob torturas, a tese de morte como decorrente de anemia e/ou insuficiência renal, conforme apresentado nos documentos oficiais localizados, foram denunciados por desconsiderar e omitir as condições em que se encontrava Epaminondas e que deram a entender que se tratou de morte decorrente de causas naturais (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2019 [ONLINE]).

[ONLINE].)

Figura 03 – Epaminondas Gomes de Oliveira



Fonte: G1, 2020 [online].

Nos anos 90, ocorre a emancipação de Campestre e Paraíso, reduzindo consideravelmente a extensão do município de Porto Franco. Outro evento importante, desse período, é a inauguração dos viadutos sobre a ferrovia Norte-Sul, que atravessa a cidade atualmente, e escoar soja até o porto na capital, São Luís, e combustível de São Luís a Palmas - TO.

Nos anos 2000, o prefeito municipal Deoclides Macedo¹⁸, para atender à reivindicação de jovens das classes mais populares que necessitavam se deslocar até a cidade de Imperatriz ou mudarem para cidades grandes objetivando o ingresso em nível superior de ensino, investe em forte articulação junto aos órgãos competentes do Governo Federal para conseguir a instalação da Universidade Aberta do Brasil, na cidade. Ocorre também, nesse mesmo período, a construção do distrito-agro-industrial de Porto Franco, onde foram instaladas indústrias voltadas para o processamento e refinamento de soja.

Com base em leitura racial, a maior parte da população portofranquina é parda. Os dados oficiais disponibilizados pelo IBGE a partir do censo de 2010 apontam que 14.047 pessoas se declararam pardas e 1.065 pretas, enquanto 06. 048 se declaram brancas, 226 amarelas e 81 indígenas. O poeta professor e advogado Waldemar Gomes Pereira, em sua narrativa memorialista idealizada da história da cidade na relação com a paisagem humana e

¹⁸ Deoclides Macedo começou sua carreira política em 1992, ao ser eleito prefeito de Porto Franco pelo PTB, com mandato no período de 1993-1997. Em 1988 elegeu-se deputado estadual e em 2002 foi candidato a vice-governador na chapa de Jackson Lago, sem obter êxito. Foi deputado estadual do estado do Maranhão, prefeito municipal de Porto Franco em 2004, e reeleito em outubro de 2008 (WIKIPÉDIA, 2019 [ONLINE]).

física do chão tocantino descrita em seu livro “Meu pé de Tarumã Florido” de 1997, num esforço para enfatizar as heranças raciais dos colonizadores europeus, assim escreve:

Somos um povo cujos costumes têm raízes profundas nos velhos tempos coloniais, visto que nossa herança etnológica vem dos franceses e outros brancos que se miscigenaram com os indígenas nativos e com os pretos trazidos por eles como escravos. Não se admire o leitor que ficamos mesmo um tanto quanto afrancesados, pois com a invasão daquele povo ao Maranhão, da ilha de São Luís migraram muitos deles para nosso sertão, atraídos que foram pelas riquezas e pela exuberância da terra. Aqui chegando plantaram sítios, fazendas e vilarejos. (PEREIRA, 1997, p. 41).

Pereira (1997) segue descrevendo as tradições culturais folclóricas do município, como as festas juninas, as rezas de pagamento de promessas dedicadas aos santos, citando as ladainhas que tinham trechos realizados em latim, e chega a usar a expressão “Francês deturpado ensinado por nossos ancestrais”. Num capítulo em que relembra o que chama de sistema social da população em sua época de juventude, o professor afirma a mentalidade preconceituosa própria do seu tempo:

A grosso modo, podemos dizer que Porto Franco era, socialmente, dividido em três classes, a elite que chamavam de sociedade; e a segunda classe, onde estavam as famílias mais pobres, porém respeitadas e honradas, cujas filhas eram apelidadas de “pipiras”; e finalmente, a terceira classe, a do baixo meretrício - o “retombo”, das moças conhecidas como “raparigas” ou “gatos”. Os rapazes de ponta de rua eram os “cabelotés”, os “caçotes” ou mesmo os “pontas”. Havia uma diferença social, mas longe de ser segregação, pois todos sabiam que aquela diferença nada mais era que a força dos costumes. (PEREIRA, 1997, p. 33).

Ressalta-se que o livro do professor Waldemar Pereira (1997) é uma das pouquíssimas fontes de pesquisa em que se apoiam professores do município quando necessitam incluir a História do município no currículo escolar. Entretanto, não se dispõe de conhecimentos sobre como esses professores trabalham com esse material e se fazem ressalvas com base na problemática étnico-racial.

4.2 A Escola Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto

O Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto teve a sua construção em 1987, quando recebeu o nome de Unidade Integrada Edem Milhomem, em homenagem ao filho do então prefeito Raimundo de Sousa Milhomem, falecido num acidente automobilístico. Nesse tempo,

a escola era destinada ao 1º grau. O segundo nome C. E. M. – Centro de Ensino Médio Fortunato Moreira Neto surgiu em 1989, em virtude da necessidade de atender grande contingente de jovens que se deslocavam até Tocantinópolis (TO) para cursarem o ensino médio. Nessa época, Porto Franco tinha apenas uma escola de ensino médio, destinada ao curso de magistério para habilitar professores de 1ª a 4ª séries. Essa escola se chamava Centro Educacional Cenecista de Porto Franco- CENEC. O C. E. Fortunato Moreira Neto recebeu esse nome em homenagem ao escritor, poeta e jornalista da região Fortunato José Moreira Neto (CHAVES, 2008).

Em julho de 1989, as matrículas formaram três turmas de 1º ano para terem início no 2º semestre daquele mesmo ano, porém, alegando ser baixo o número de alunos matriculados, o governo do estado determinou que as aulas iniciassem em julho de 1990. A escola começou a funcionar legalmente através do decreto n° 1.116, de 1990, nos turnos vespertino e noturno, com os cursos de Magistério e Educação Geral. Em 1996 foi extinto o curso de Magistério.

Atualmente, a escola possui mil e setenta estudantes matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno nos cursos regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em suas 32 turmas, a escola recebe jovens e adultos entre 15 e 50 anos. Nos turnos matutino e vespertino, funciona o ensino regular e no turno noturno a Educação de Jovens e Adultos.

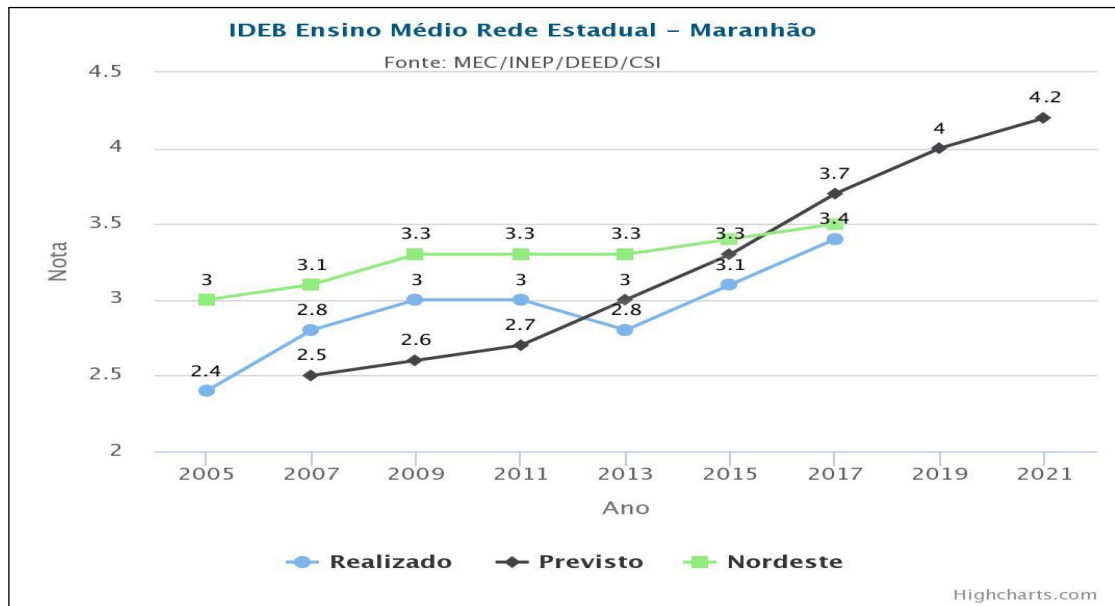
Figura 04 – Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

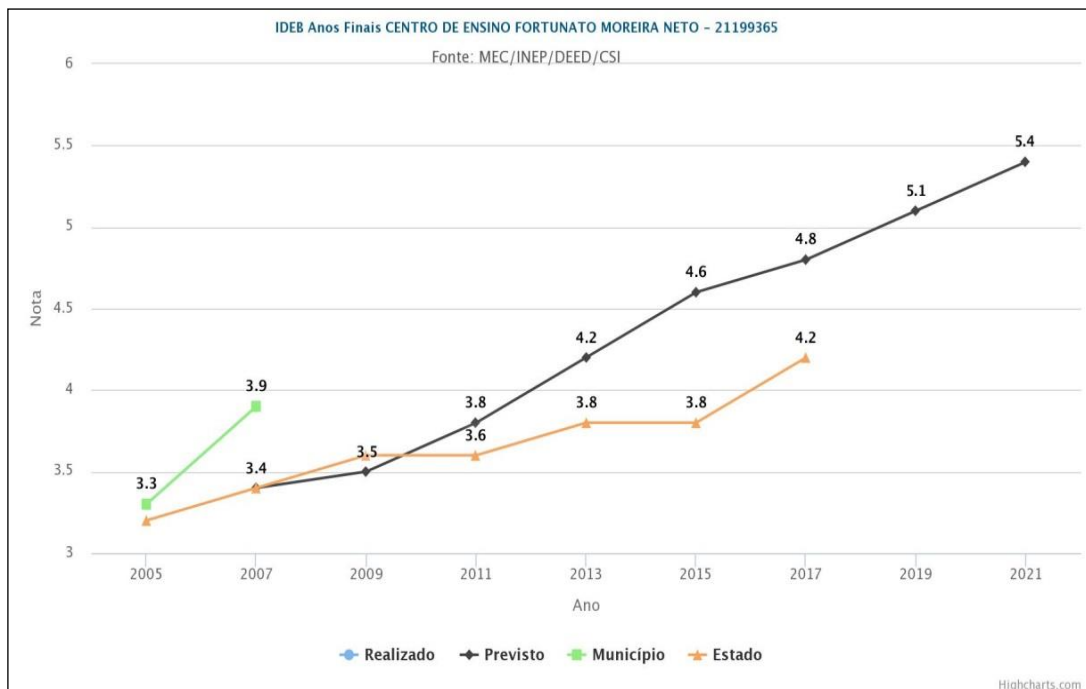
De acordo com dados do Censo escolar de 2017, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa- INEP, os números do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da Rede estadual do Maranhão e especificamente, da escola Fortunato Moreira Neto estavam abaixo das metas previstas, mas com avanços contínuos em direção à meta projetada para 2021.

Figura 05 – IDEB Ensino Médio Rede Estadual - Maranhão



Fonte: IDEB, 2020 [online]).

Figura 06 – IDEB Anos Finais – C. E. Fortunato Moreira Neto

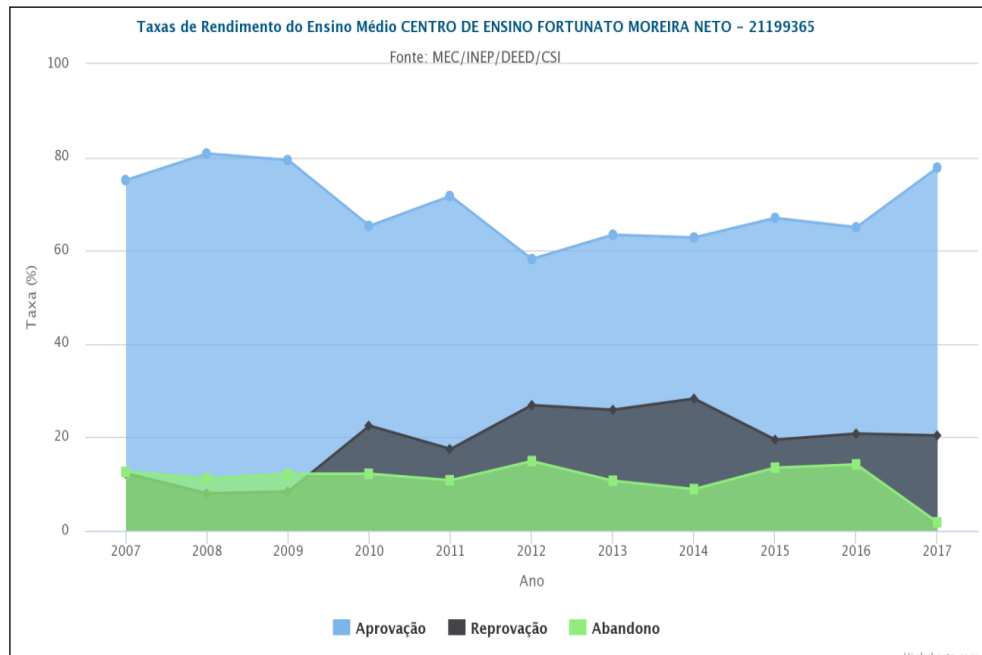


Fonte: IDEB, 2020 [online]).

Quanto aos índices que medem a aprovação, reprovação e a evasão escolar, o C.E Fortunato Moreira Neto vem apresentando números satisfatórios em suas taxas de aprovação e combate ao abandono escolar desde 2015. De acordo com dados oferecidos pela escola, contidos nas atas escolares de 2018, a taxa de reprovação e abandono teve redução em relação

a 2017.

Figura 07 – Taxas de rendimento do Ensino Médio do C. E. Fortunato Moreira Neto



Fonte: INDICADORES, MEC/INEP, 2020 [online]).

Em termos de estrutura física a escola possui nove salas de aula, sala de professores, sala de diretoria, sala de secretaria, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais, quadra de esporte, biblioteca, banheiro feminino para alunos, banheiro masculino para alunos, banheiro para funcionários, pátio coberto e área verde.

4.3 Os sujeitos

Nesse item, apresenta-se os sujeitos participantes da pesquisa através dos dados expostos no questionário realizado. Apresenta-se, ainda, suas ideias sobre a temática abordada, apontadas em suas narrativas no exercício 01. Participaram da pesquisa 31 alunos entre 15 e 21 anos de idade, matriculados na turma F de 2º ano do ensino médio, do turno vespertino, do Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto em Porto Franco – MA. As atividades se realizaram nos horários de aulas de História da referida turma. No total foram 13 aulas conforme tabela abaixo:

Tabela 01 – Atividades realizadas

Atividades realizadas	Total de aulas	Procedimentos
Roda de conversas	01	Conversa com os estudantes para integrar e apresentar a temática e a sequência de atividades.
Questionário	01	Questionário individual aplicado em sala
Exercício 01	02	Apresentação dos memes pela pesquisadora e exercício (individual)
Exercício 02	04	Leitura e interpretação de textos (individual) Socialização do roteiro (debates)
Exercício 03	04	Produção e apresentação de memes em grupos
Exercício 04	01	Elaboração de narrativas finais (relatório de aprendizagens)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Inicialmente, aplicou-se um questionário com 05 questões, realizado durante 01 aula, num período de 40 minutos. Por meio dele, foram coletados alguns dados sobre os sujeitos participantes da pesquisa. Os 31 estudantes responderam ao questionário. Dezesseis deles moram na Zona Rural do município, sete vivem na periferia e oito residem na região central da cidade. Resumimos os dados do questionário em alguns pontos principais:

1. Como se declararam quanto à cor da pele;
2. Se sabiam o que são memes;
3. Se já compartilharam memes em redes sociais;
4. Se já produziram memes;
5. Se possuíam *smartphone* e tinham condições de aprender a produzir memes.

Obtivemos os seguintes dados:

Tabela 02 – Grupo étnico

Cor da pele¹⁹	Total
Brancos	03
Pardos	20
Pretos	03
Amarelos (oriental)	02

¹⁹ Essa classificação é a mesma proposta institucionalmente pelo IBGE. Por isso a utilizamos. Cabe uma ressalva quanto à crítica de parte do pensamento antirracista à nomenclatura ‘*pardo*’. Segundo essa crítica, a palavra ‘*pardo*’ é pejorativa, pois remete a sujo, indistinto, vulgar. Os pardais são um exemplo, de ave comum, vulgar, de cor não destacada. Esse termo é oficial desde o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288, de 20/7/2010) para designar aqueles que possuem a cor da pele fruto da miscigenação entre negros e outros, como brancos, asiáticos e indígenas.

Vermelhos (indígena)	00
Não declararam	02
Não souberam	01
TOTAL	31

Fonte: Questionário aplicado à turma, 2019.

Duas questões relevantes foram observadas na aplicação do questionário. Como a definição da cor dos estudantes foi proposta em caráter opcional e livre, observou-se, em termos de leitura racial, que alguns estudantes pretos, se autodeclararam pardos. Uma situação foi levantada por dois estudantes negros ao dizerem que não declarariam a cor da pele, pois não havia a opção “negro” e que a opção “preto” não os contemplava. Os estudantes disseram que a palavra “preto” soava como ofensa e a caracterizaram como palavra forte, pesada e grosseira. Pedi então, para que registrassem essa observação no questionário.

Prefiro não declarar, porque dentre as opções oferecidas, não achei a que representasse os negros, pois a palavra preto não é normalmente a expressão que define as pessoas de pele escura, preto acaba se tornando meio que racista e é lógico que as pessoas que são negras iriam se sentir incomodadas como eu me senti por a palavra ser tipo pesada. (ALUNO A²⁰, 2019)²¹.

Um discente afirmou que tinha orgulho em ser “preto”. Foi explicado aos estudantes que não eram obrigados a se identificarem e que podiam marcar a opção “prefiro não declarar” se assim preferissem, porém a turma foi provocada quanto ao que pensava a respeito da questão levantada, a maior parte dos estudantes concordaram com os colegas que não se agradaram da palavra “preto” como designação de cor. Uma estudante que se declarou “branca” disse que a palavra não a ofendia e que não entendia porque “preto” ofendia aos colegas negros. A discussão foi encerrada com a orientação para que os estudantes refletissem sobre a diferença na maneira como cada pessoa lida com as classificações quanto à cor de sua pele no momento de se autodeclararem, considerando a necessidade do respeito ao *lugar de fala*²² de cada um.

²⁰ Utilizo o termo *aluno* para fins de especificar como designação geral para masculino e feminino. As letras do alfabeto são utilizadas nas referências para diferenciar os estudantes.

²¹ ALUNO A, relato concedido à pesquisadora, 2019.

²² Em seus debates sobre feminismo negro, a pesquisadora negra Djamila Ribeiro defende que mulheres negras se posicionam enquanto seres que partem de realidades diferentes e que as suas pautas não são uniformes, já as mulheres brancas precisam problematizar os seus lugares de fala e seus privilégios. Djamila assegura que o termo “lugar de fala” é utilizado de modo equivocado nas redes sociais digitais, pois normalmente ele é confundido com representatividade. Para ela, alterar as estruturas de poder requer que brancos falem sobre racismo e não só as pessoas negras, embora só estas possam compreender o que é racismo, pois sofrem com ele. Todos partem de um lugar de fala e cada fala precisa estar situada no seu lugar. Uma mulher branca ao falar sobre racismo deve compreender a sua posição e reconhecer que o protagonismo de luta é sempre da mulher atingida pelo racismo (RIBEIRO, 2017).

Observou-se que os estudantes não tinham conhecimento de que essa informação étnica é importante e que a mesma é coletada a cada 10 anos em censo escolar, assim desconhecendo para que a mesma seja utilizada. Também foi possível observar que os alunos declarados amarelos não relacionaram com etnia oriental. É provável que desconhecem o que caracteriza essa classificação.

Tabela 03 – Conhecimento sobre os memes

Sabem o que são memes	Total
Sim	30
Não	01
TOTAL	31

Fonte: Questionário aplicado à turma, 2019.

Somente 01 estudante respondeu que não sabia o que são memes. Em momento posterior, enquanto os memes eram apresentados, foi possível perceber que todos os alunos sabiam do que se tratava e já estavam familiarizados com esse tipo de texto, obviamente devido ao acesso à internet que todos já haviam tido em algum momento. Isso pode sugerir que aquele estudante que havia dito não saber o que eram memes, na verdade, não os conhecia por esse nome.

Tabela 04 – Memes e redes sociais

Já compartilharam memes em redes sociais	Total
Sim	15
Não	08
Compartilha com frequência	08
TOTAL	31

Fonte: Questionário aplicado à turma, 2019.

Os 15 estudantes que responderam já terem compartilhado memes, entenderam que essa opção se referia a ação de ter compartilhado memes em um ou outro momento. Já os estudantes que compartilham com frequência afirmaram que fazem isso cotidianamente e foram os que, ao longo das atividades, demonstraram maior interesse por eles. Os 08 estudantes que afirmaram nunca terem compartilhado memes revelaram que não possuíam frequente acesso à internet.

Tabela 05 – Experiência com produção de memes

Já produziram memes	Total
Sim	07
Não	24
TOTAL	31

Fonte: Questionário aplicado à turma, 2019.

Certamente, a produção de memes por parte dos estudantes exigia que os mesmos possuíssem certas habilidades. O que se observou foi que a maior parte deles desconhecia a existência de aplicativos específicos para a criação de memes. Os estudantes que afirmaram produzi-los chegaram a citar vários desses aplicativos.

Tabela 06 – Acesso a celular – smartphone

Possuíam aparelho celular smartphone	Total
Sim	29
Não	02
TOTAL	31

Fonte: Questionário aplicado à turma, 2019.

Os dois estudantes que não possuíam smartphone também estavam dentre os que disseram nunca terem produzido memes. Os outros 29 possuíam aparelhos com capacidade técnica para acesso às mídias sociais. Essa informação se fazia relevante para verificar se os estudantes teriam como participar das atividades na atividade de produção de memes, quando seria necessária a utilização de smartphones em sala de aula.

4.3.1 Exercício 1 – As ideias históricas

Quanto as narrativas elaboradas no Exercício 1, interpreta-se os modos como os estudantes construíam as narrativas conectando passado e presente e se podiam avançar na mobilização das suas interpretações nessa perspectiva temporal, aprimorando os seus conhecimentos históricos. A questão proposta pretendia observar se os estudantes podiam

perceber alguma conexão entre a escravidão (passado) e o racismo representado nos memes (presente).

A ideia era que, ao ter contato com as mensagens dos memes, os estudantes apresentassem ideias sobre a relação delas com a escravidão africana no Brasil, elaborando argumentos históricos. Com isso, objetivava-se verificar se era possível que conteúdos históricos fossem acionados pelos estudantes e os levassem a perceber as mensagens dos memes como manifestações do racismo. Através de interpretação de suas narrativas seria possível perceber como mobilizariam ideias sobre relações raciais históricas.

Assim, a apresentação do *meme nego* foi parte do exercício 1 no qual os estudantes responderam a questão “*Você relaciona o meme nego com os seus conhecimentos históricos sobre a escravidão africana no Brasil?*” A intenção era favorecer aos estudantes a oportunidade para expressarem seus conhecimentos históricos e a partir dessas narrativas, possibilitar a identificação das suas formas de atribuição de sentido.

Essa atividade foi realizada em 02 aulas e todos os estudantes participaram. Após a professora apresentar os memes à turma, o exercício com a questão citada acima foi entregue a eles para que a respondessem por escrito individualmente. Para interpretar as narrativas, categorizou-se as mesmas em grupos identificados a partir da semelhança entre as ideias apontadas por cada estudante em suas atividades individuais. Essas narrativas expressaram certas regularidades nas formas interpretativas dos estudantes.

Para interpretar as narrativas dos discentes, foram utilizados dois esquemas interpretativos. No primeiro deles, observou-se em que medida as ideias históricas dos estudantes se aproximavam mais da narrativa histórica escolarizada ou de discursos históricos extraescolares. Em contato com as narrativas dos estudantes, percebeu-se que o acesso aos saberes históricos era um elemento importante de ser considerado. Considerou-se a necessidade de destacar o peso dos discursos históricos extraescolares no pensar histórico dos estudantes. Já no segundo esquema interpretativo, observou-se o modo como os discentes mobilizaram conhecimento histórico estabelecendo a relação entre passado e presente, cujas tipologias narrativas foram identificadas.

No primeiro modo de interpretação, observou-se que, a maioria das narrativas apresentou ideias históricas formadas a partir de novelas, filmes e outros discursos históricos que circulam na internet. Na menor parte das narrativas, percebeu-se a manifestação de ideias históricas com maior complexidade cognitiva, mais embasada no discurso histórico escolar mediado pelo livro didático e, possivelmente, pela narrativa do professor de História. Com isso, foi possível perceber o peso dado por eles à narrativa histórica escolarizada e como se

apropriaram dela em suas interpretações.

No primeiro caso, que se nomeou grupo A, identificou-se 25 narrativas que podem ser demonstradas pelo relato abaixo:

Eu acho que é porque naquele tempo, os negros apanhavam muito nos troncos e tinha muita violência e maldade do rei. Eles vinham da África porque nas guerras eles sempre perdiam. Eu acho assim era falta de humanidade dos reis. Eles vinham amarrados embaixo nos navios. Eu assisti um filme que mostrava eles sendo jogados no mar, até as mulheres. (ALUNO B, 2019)²³.

Nessa narrativa, o estudante B indica a temporalidade com a expressão *naquele tempo*, deixa em evidência a violência praticada por aqueles que escravizavam os africanos, que segundo ele, eram os reis, através da prática da guerra. O estudante faz uma descrição da viagem pelo Atlântico recorrendo aos conhecimentos históricos que obteve através de um filme. É notável a presença de um tipo de discurso histórico acessado através de canais diversos do discurso científico visto na escola.

Na narrativa abaixo, o estudante C também faz alusão ao conhecimento histórico que obteve através de outras narrativas discursivas, mas segundo ele, não lembra onde:

Os memes fazem humor com os negros que já foram escravos. Eu sei que a princesa Izabel assinou as cartas de alforria, aí os escravos ficaram livres. Disseram que a Izabel não era boa, não me lembro onde vi isso, mas eu acho que ela era sim porque se não fosse ela assinar, os negros ainda não iam ser como nós hoje que não tem mais escravidão. Mas nem Jesus agradou a todos, não é a princesa que vai, né? (ALUNO C, 2019)²⁴.

A narrativa indica que o estudante teve algum contato com discursos antagônicos sobre a memória da princesa Izabel. A ideia histórica desse estudante revela as batalhas de narrativas em nome de sustentações de posicionamentos políticos, em debates que circulam na internet. O estudante se posiciona em favor do discurso de que a princesa demonstrou bondade ao assinar a Lei Áurea e, atribui a ela a razão da abolição ter sido levada a cabo, fato que teria feito os negros se tornarem “como nós hoje”. A fala do estudante se encerra com uma expressão muito comum utilizada em contextos onde pessoas não são reconhecidas pelo bem que fazem: “*nem Jesus agradou a todos*”.

O quadro abaixo demonstra os principais pontos sobre a escravidão africana no Brasil citados pelos estudantes incluídos nessa categoria de narrativas:

²³ ALUNO B, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

²⁴ ALUNO C, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

Quadro 05 – Escravidão africana no Brasil de acordo com os estudantes

Grupo A
• Violência, sofrimento e maltrato dos escravos; • Trabalho forçado; • Viagem nos navios negreiros; • Engenhos, tronco, senzala e açoites; • Referência à princesa Isabel e às cartas de alforrias; • Confundiram a escravidão colonial com outros tipos de escravidão como a de prisioneiros de guerra.
TOTAL DE ALUNOS: 25

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

É possível observar que essas narrativas apresentaram ideias bastante referenciadas numa perspectiva de conhecimento histórico em que o ensino oferecido aos jovens brasileiros sobre a escravidão apresenta o negro como vítima inerte. Na visão da intelectual decolonial Nilma Lima Gomes, esse imaginário se constrói em grande parte pela colonialidade do saber presente no currículo escolar:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (GOMES, 2019, p. 227).

É importante destacar que a colonialidade do saber certamente se revela nos diversos discursos históricos que se apresentam pelos diversos canais por onde circulam a memória histórica brasileira e tem nos modos como se aprende história na escola a sua base.

No segundo caso, nomeado de Grupo B, em que os relatos dos estudantes se aproximaram do discurso histórico escolarizado, foram agrupadas 06 narrativas que apresentaram ideias históricas mais embasadas em critérios cognitivos de racionalidade epistemológica. Informações históricas mais complexas foram citadas por eles, tais como o fato de que a escravidão dos africanos foi executada por colonizadores europeus, marcação cronológica precisa da escravidão africana no Brasil, as atividades realizadas pelos escravos na América portuguesa e aspectos das leis abolicionistas. A narrativa abaixo expressa a interpretação histórica do estudante D, como ilustração dessa categoria:

Podemos pensar no que já ocorreu com os negros. No passado esse povo já sofreu

bastante. No século XVI, os portugueses estavam interessados nas riquezas do Brasil, mas precisavam de mão de obra, foi aí que tiveram a péssima ideia de trazer pessoas da África para trabalharem aqui. Essas pessoas não recebiam um salário, elas eram escravas e trabalharam muito nos engenhos, no café e em muitos outros serviços. Essa escravidão durou até o final do século XIX, quando finalmente os escravos conseguiram a sua liberdade através de uma lei chamada de Lei Áurea. (ALUNO D, 2019)²⁵.

Nessa narrativa, o estudante afirma com precisão cronológica que o processo de colonização do Brasil se iniciou no século XVI e teve fim no século XIX, com a assinatura da Lei Áurea; afirma que para explorar as riquezas brasileiras era necessária a mão de obra que veio da África e que os escravizados não recebiam salários. O estudante aponta ainda que o trabalho dos escravos foi realizado em engenhos, plantações de café e muito outros serviços.

É possível observar que esta narrativa se referencia numa concepção histórica que privilegia os ciclos econômicos como base de organização da sociedade escravista. Salta aos olhos a expressão “os escravos conseguiram a sua liberdade através de uma lei chamada de Lei Áurea”. Dois pontos podem ser problematizados nessa afirmação: a participação dos escravizados na luta pela abolição e a Lei Áurea sendo representada como o fim do sofrimento da população negra.

O primeiro ponto é positivo já que o escravizado é visto pelo estudante como sujeito protagonista de sua história de liberdade. A abolição não fora dada como prêmio graças à bondade dos brancos como disse o aluno C em sua narrativa, fazendo menção a princesa Isabel como a heroína da abolição. Quanto ao segundo ponto, percebe-se que o estudante entende que o passado de escravidão se encerra completamente com a Lei Áurea. Como se o 13 de maio de 1988 fosse o “the end” de um filme triste que termina com um final feliz em contraposição a reflexão crítica sobre a inconclusão da abolição e o seu caráter conservador como afirma Lilia Shwarckz:

A lei simplesmente abolia. Dizia que a partir desta data não há mais escravos no Brasil. Ponto final. A República, que viria um ano e meio depois, tentaria colocar uma pedra no tema da escravidão. Como se tivesse ficado morto no passado junto com o Império. Temos um hino da República, aquele que canta "liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós". E há uma estrofe que diz: "Nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país". Ou seja, um ano e meio depois, (os republicanos) afirmavam não acreditar mais (que tivesse havido escravidão). Era um processo de amnésia nacional (...). O (momento) pós-emancipação não teve nenhuma preocupação com inclusão dessas populações (de ex-escravos). Eu me refiro a educação, saúde, habitação, todos os problemas estruturais. Mas isso não quer dizer que a gente só deva culpar o passado. O que vemos hoje no país é uma recriação, uma reconstrução do racismo estrutural. Nós não somos só vítimas do passado. O que nós temos feito nesses 130 anos é não apenas dar continuidade, mas radicalizar o racismo estrutural. (SHWARCKZ, 2018, [online].)

²⁵ ALUNO D, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

Alguns pontos foram destacados com maior ênfase pelos discentes nas narrativas incluídas nesse grupo:

Quadro 06 – Destaques de narrativas com maior precisão histórica

Grupo B
• Africanos foram escravizados por colonizadores portugueses no Brasil; • Período da escravidão colonial (entre os séculos XVI e XIX); • A escravidão como mão de obra no período colonial para plantação e cultivo da cana de açúcar, mineração e café; • Citaram as leis abolicionistas: Eusébio de queirós, Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários e Lei áurea; • Estupro e abuso sexual de mulheres escravas como formação da miscigenação;
TOTAL DE ALUNOS: 06

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Dentre esses pontos, é interessante o nível de complexidade do pensamento de alguns estudantes, especialmente estudantes meninas, sobre a escravidão ligada a questão de gênero como elemento importante para explicar a miscigenação. Conforme afirma Jessé Sousa (2017) referenciado na categoria sociológica do *sadomasoquismo* proposto em Gilberto Freyre, a escravidão brasileira era uma mistura da escravidão semi-industrial das *plantations* com a escravidão familiar sexual moura e muçulmana. Esse autor afirma que seu experimento sociológico “parte dessa ideia de uma escravidão peculiar, ao mesmo tempo semi-industrial e sexual, como semente das relações de classe e gênero no Brasil.” (p. 45). Provavelmente essas estudantes tiveram contato com algum tipo de conhecimento histórico ou sociológico que apontam para essa visão em debates envolvidos com o feminismo negro tão presentes nas redes sociais atualmente.

Dedica-se, agora, a análise referente ao segundo esquema interpretativo. Observa-se como os discentes relacionaram passado e presente, e os principais tipos de narrativas que construíram. Na questão proposta pelo exercício, já se fazia explícita a orientação para que os estudantes mobilizassem seus conhecimentos históricos para construir diálogos entre as mensagens dos memes e o conhecimento histórico que possuíam sobre a escravidão.

Das 31 narrativas elaboradas, 28 apontaram relação entre passado e presente. Já 03 estudantes, mesmo fazendo uso de conhecimentos históricos, não construíram argumentos que vinculassem passado e presente. Identificamos modos diferentes de fazer essa relação por parte dos estudantes. O modo como interpretou-se as ideias dos estudantes permitiu classificá-

las em 03 tipos de narrativas chamadas A, B, C, a partir dos padrões de raciocínio dos estudantes, revelados em seus argumentos:

Quadro 07 - Tipos narrativos propostos

NARRATIVA A	Teve escravidão contra negros, mas os memes são só piadas e não falam de escravidão.	03 estudantes
NARRATIVA B	Os negros já foram escravos e hoje não são mais, brancos e negros são iguais.	18 estudantes
NARRATIVA C	Os negros já foram escravos e hoje são tratados com diferenças e preconceitos.	10 estudantes
TOTAL		31 estudantes

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

4.3.1.1 Narrativa A

Nessa categoria, foram incluídas 03 narrativas em que os estudantes relacionaram passado-presente, apenas citando que negros já foram escravos e os memes também falavam sobre negros, mas não estabeleceram inter-relação da escravidão africana com as mensagens racistas:

Não relaciono porque os memes são engraçados com os negros e não falam nada sobre a escravidão que foi triste e cruel com eles. Eu gosto muito dos memes por isso, fazem a gente sorrir e esquecer dos problemas que existem. No Brasil são tantas tragédias, que só mesmo com muito bom humor para a gente vencer. (ALUNO E, 2019)²⁶.

O estudante afirma que, por ter sido muito ruim, a escravidão não pode ter nenhuma relação com os memes que são engraçados e fazem sorrir. O estudante diz que gosta de memes porque fazem esquecer os problemas. A presença do racismo recreativo, em suas sutilezas, como construção de poder simbólico de afirmação da superioridade branca é marcante no relato desse estudante. Adilson Moreira assegura que “a afirmação da superioridade da branquitude é um elemento central do racismo recreativo porque ela está por trás da satisfação psicológica que elas obtêm ao reproduzir piadas racistas.” (MOREIRA, 2019, p. 153).

Em todas as narrativas incluídas nessa categoria, é possível perceber que os estudantes se expressaram com base no senso comum e não elaboram pensamento histórico

²⁶ ALUNO E, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

mais sofisticado. Embora cite a escravidão, não veem relação dela com os memes, fora o fato de que ambos possuem um assunto em comum que é a questão da negritude.

4.3.1.2 Narrativa B

Foram incluídas 18 narrativas nessa categoria. Assim como as narrativas incluídas na categoria anterior esses estudantes não percebem que os memes representam o racismo simbólico, vivo na sociedade brasileira, como marca das heranças escravistas. O que diferencia a narrativa A da narrativa B é o fato de que, nessa última, os estudantes relacionam o presente e o passado, afirmando que os negros hoje são iguais aos brancos. Na narrativa A, os estudantes não levantaram essa questão, apenas deixaram claro que não viam relação entre os memes e a escravidão. A relação dos memes com a escravidão africana é feita pelos estudantes de um modo em que a escravidão é apontada como prática contra os negros no passado, mas no presente, brancos e negros são iguais.

Os escravos que eram os negros apanhavam até sangrar, viviam nas senzalas e não podiam ser felizes e ter sua religião. As esposas dos donos dos escravos tinham muito ciúmes das mulheres escravas e mandavam açoitá-las. A escravidão foi muito ruim, mas devemos agradecer, pois hoje em dia os negros são iguais aos brancos e não existe mais nada que impeça os negros de vencerem na vida, basta trabalhar e ter fé em Deus. (ALUNO F, 2019)²⁷.

A narrativa faz alusão aos horrores da escravidão, mas afirma que, felizmente eles já foram superados e não há mais impedimentos para que negros vençam na vida nos dias de hoje, bastando a eles que apenas trabalhem e tenham fé em Deus. O estudante expressa uma visão idealizada, sinalizando que pode ter sido influenciado por discursos que afirmam a meritocracia como preponderante para que negros superem as mazelas sociais e adquiram prestígio social. Sílvia Almeida assim nos diz sobre a meritocracia e sua relação com o racismo no Brasil:

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das próprias pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto, brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 63).

²⁷ ALUNO F, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

É notável no relato desse outro estudante um argumento em defesa da meritocracia aliada à crença religiosa de que Deus abençoa a todos que trabalham:

Os negros eram escravizados pelos brancos antigamente, pois eles não sabiam de seus direitos eram induzidos a trabalhar sem receber um dinheiro digno do trabalho. Trabalhavam dia e noite, sem descanso e não tinham uma alimentação como a dos brancos. Na verdade, os escravos eram desrespeitados e sofreram bastante, hoje em dia não existe mais nada disso, pois todo mundo tem os mesmos direitos. (ALUNO G, 2019)²⁸.

Na narrativa, o estudante afirma que a escravidão ocorria porque os negros não sabiam dos seus direitos, sugerindo que o seu fim foi possível porque negros passaram a ter consciência dos seus direitos e como consequência, hoje existe igualdade entre brancos e negros, na sociedade brasileira.

4.3.1.3 Narrativa C

Nessas narrativas, 10 estudantes mobilizaram argumentos históricos, relacionando a escravidão africana no Brasil do tempo passado com o racismo contra afrodescendentes no Brasil de hoje. A narrativa abaixo exemplifica essa categoria:

A escravidão foi um fato muito marcante para a História do Brasil. No período pós-abolição, podemos dizer que muitas conquistas aconteceram até hoje, mas sei que ainda existem muitas atividades que reforçam as formas de racismo na sociedade de hoje. (ALUNO H, 2019)²⁹.

O estudante demonstra ter consciência de que a escravidão foi um evento muito marcante para a História brasileira, sugerindo que as suas marcas não acabaram da noite para o dia e embora os afrodescendentes tenham avançado em suas conquistas. O pensamento desse estudante alcança certa compreensão da temática racial quando afirma que o racismo opera de muitas formas, como no caso das representações dos memes. Chama à atenção quando o mesmo usa os termos “formas de racismo”. Normalmente, observamos que os estudantes expressam uma noção bastante rasa e simplista acerca do racismo. Tendem a vê-lo como comportamento individual e resumem o mesmo às dimensões de meras ofensas e

²⁸ ALUNO G, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

²⁹ ALUNO H, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

injúrias. Esse aluno, no entanto, demonstra que teve algum acesso ao pensamento mais sofisticado sobre o racismo, seu caráter institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018).

Outro exemplo das narrativas incluídas nessa categoria também aponta para um entendimento sobre a presença do racismo estrutural nas relações de trabalho do tempo presente:

A escravidão africana já acabou há muito tempo, mas ainda existem pessoas negras trabalhando como escravas em várias fazendas do Brasil, principalmente fazendas grandes. Um tio meu foi trabalhar em São Paulo e lá o Ministério Público disse pra ele que aquele trabalho era escravo. Pra quem pensava que não tinha mais escravidão, infelizmente ainda existem pessoas que exploram as outras. (ALUNO I, 2019)³⁰.

O estudante cita o trabalho análogo à escravidão no Brasil do tempo presente, destacando um caso real ocorrido em seu círculo familiar em que o tio foi vítima de trabalho escravo em São Paulo, para onde certamente foi em busca de melhores condições de vida. Chama à atenção a afirmação de que o Ministério Público teria alertado ao tio que se tratava de trabalho escravo, sugerindo que ele não tinha consciência de tal situação.

4.3.2 Tipos de consciência histórica

Nesse subitem, analisa-se as narrativas A, B, C apresentadas acima, a partir da tipologia da consciência histórica de Jörn Rüsen (2010a), cujas narrativas são interpretadas como a face material da *consciência histórica* dos sujeitos. Observou-se o modo de constituição de sentido histórico a partir da classificação nos modos tradicional, exemplar, crítico e genético. Entretanto, é relevante destacar Luís Fernando Cerri, quando afirma que:

Embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como os estágios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo. Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica superação dos tipos anteriores, mas sim ter mais uma ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentidos aplicáveis à vida prática. Pode-se dizer mais propriamente que os diferentes modos relacionam-se sim, com momentos históricos em que foram ou são predominantes, mas relacionam-se muito mais com contextos e situações até a atualidade em que são demandados conforme as características do quadro que nos cerca em momentos específicos. (CERRI, 2011, p. 66).

³⁰ ALUNO I, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

Assim, dar sentido ao presente se dá por meio de interpretação das experiências do passado. As formas de geração de sentido histórico não são padrões evolutivos da consciência e sim convivem e podem ser empregadas conforme a situação enfrentada pelo indivíduo. É possível ao indivíduo mover-se dentre as quatro tipologias da consciência histórica propostas por Rüsen (2010a).

Outro ponto pertinente é o fato de que as narrativas podem, também, em muitos casos, não expressar com exatidão o pensamento histórico dos estudantes. Pode ser que a narrativa tal como é elaborada não dê conta de reproduzir um processo mental tão complexo. A competência narrativa pode estar num nível ainda elevado para alguns estudantes em termos daquilo que eles conseguem elaborar na fala e na escrita. Nesse sentido, a narrativa pode não ser a face material idêntica do pensamento histórico das pessoas. É fundamental saber que as fronteiras entre esses modos de consciência não são rígidas e sim fluídas, instáveis e, por vezes, difíceis de serem captadas.

Observa-se que todos os estudantes entenderam que “negro” era assunto em comum nos memes e na temática da escravidão africana, mas apesar de terem evidenciado ideias históricas, nem todos vincularam as mensagens dos memes (presente) com a escravidão africana no Brasil (passado), por isso foi necessário observar o modo como os estudantes recorreram ao tempo histórico para elaborar as suas ideias.

Conforme verificado, todos mobilizaram os fragmentos de memória referentes à questão proposta para interpretar o que os provocava a pensar sobre a escravidão colonial africana no Brasil e elaboraram argumentos conforme recomendação proposta no exercício 01 ao perguntar *como você relaciona as mensagens dos memes com os seus conhecimentos históricos sobre a escravidão africana no Brasil?* Porém, conforme se vê nas narrativas descritas no tópico anterior (Narrativas A, B, C) o modo como realizaram essa operação foi diverso.

Percebe-se, entretanto, que o fato de mobilizarem a temporalidade histórica para falar sobre a escravidão como evento passado e estabelecer relação dela com o presente, não significou, necessariamente, conectá-la ao racismo. Em 03 narrativas, os (as) estudantes disseram que escravidão e memes engraçados são incompatíveis de serem relacionados, já que a escravidão foi uma prática ruim e cruel, já os memes são humorísticos e alegres.

Verificou-se que, mesmo não relacionando, esses estudantes estabelecem um comparativo entre os eventos e apresentaram conhecimentos históricos do passado. Se não fossem piadas, mas mensagens racistas claramente expressas em outros tipos de textos, talvez pudessem ter percebido tal relação. Coloca-se a hipótese de que as manifestações narrativas

desses estudantes podem ser explicadas a partir da perspectiva da *naturalização*, característica comum das piadas racistas e exemplo da faceta imperceptível do racismo.

Como vimos, na maior parte das narrativas (18 delas), os estudantes disseram que a escravidão acabou e hoje existe igualdade entre brancos e negros. Para esses estudantes, o passado é morto, superado. Eles entendem que, se a escravidão acabou, não há mais razões para pensar que negros ainda sofrem processos de desfavorecimento e prejuízos sociais. Esses estudantes falam do passado e do presente como partes separadas. O todo temporal, as mudanças e continuidades da temporalidade histórica não é compreensível para eles.

Apenas 10 estudantes fizeram mobilização temporal, afirmando que existem continuidades do passado no presente. Eles revelam competência histórica para perceber o movimento de contração e interseccionalidade do tempo histórico. Esses estudantes entendem que o racismo brasileiro de hoje não pode ser compreendido sem a consciência do passado escravista e que, nos memes esse racismo se revela.

Tabela 08 – Mobilizações temporais

Relação passado-presente	Total de alunos
Apontaram o negro como assunto dos memes e da escravidão, mas não vincularam passado-presente	03
Relacionam passado-presente, mas não conectaram escravidão e racismo	18
Relacionaram passado-presente e conectaram escravidão e racismo	10
TOTAL	31

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Considerando especialmente o aspecto da experiência do tempo, no primeiro e no segundo caso, identificou-se elementos do modo de *consciência histórica tradicional*, pois os estudantes fazem interpretações do passado sem interpretar a questão do presente apontada nos memes. Não percebem que os memes contêm mensagens que são expressões do racismo contra afrodescendentes nos dias de hoje, não há articulação passado-presente. Esses estudantes não conseguem perceber que o racismo existe como herança da escravidão, pois entendem que não existem mais as diferenças raciais que existiam no tempo em que pessoas negras eram escravizadas. Para eles, o *meme nego* não representa ideias racistas. Desse modo, esses estudantes não veem o passado no presente.

As narrativas de 10 estudantes apresentaram *consciência histórica genética*, pois nelas os estudantes conseguiram relacionar e fazer conexões entre a escravidão (passado) e o racismo (presente) nas mensagens dos memes, apresentando forma de significação histórica em que a escravidão (passado) tem permanências no racismo (presente).

4.4 Exercício 2- Roteiro de estudos

Após o exercício 01, como atividade de intervenção para que os estudantes acessassem o discurso histórico respaldado na ciência histórica, correlato à escravidão colonial e sua relação com o racismo atual, foi disponibilizado um *Roteiro de estudos* (exercício 02) baseado em textos do livro didático de História dos estudantes, chamado *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. O motivo de utilizarmos o próprio livro didático dos estudantes foi em razão de que eles podiam ter fácil acesso aos textos e perceberem que os memes de internet podiam ser problematizados em diálogo com os textos históricos com os quais lidam no cotidiano da sala de aula.

Foram selecionados textos da narrativa do próprio autor do livro didático e textos historiográficos apresentados no livro. Nos textos estudados, os estudantes puderam fazer leituras e interpretações sobre a travessia de africanos escravizados para o Brasil entre os séculos XVI ao XIX, destinados ao trabalho na colônia portuguesa; as atividades exercidas por esses escravizados, as lutas e resistências e como se processou a abolição da escravidão.

Nesse contexto, foi possível inserir as discussões sobre a vida dos recém-libertos, considerando o abandono social ao qual foram relegados e, ainda, a chegada de ideias científicas racistas ao Brasil, no momento de transição do trabalho escravo para o trabalho livre. O roteiro de estudos contemplou um texto intitulado *Breve relatório de Direitos humanos sobre a situação dos negros no Brasil*, publicado na página *juízes para a democracia*³¹.

Esse texto é um relato empírico das principais dimensões da desigualdade racial no Brasil, constatando que a pobreza não se distribui de forma “democrática” entre as raças e que o “Brasil Branco” é duas vezes e meia mais rico do que o “Brasil Pobre”. O relatório atesta

³¹ Cf.: ADJ, 2019 [ONLINE]. O texto foi publicado em 2019, numa parceria entre a UNEAFRO/Brazil (União de Núcleos de Educação Popular para Negras, Negros e Classe Trabalhadora), o Movimento Negro Unificado e a Associação Juízes para a democracia.

que apesar de alguns avanços e conquistas importantes para a população afrodescendente nas últimas décadas no Brasil, ainda há grandes desafios e a sociedade brasileira precisa dirigir políticas afirmativas, conjugando políticas públicas com políticas de inclusão social e econômica, com objetivo de reduzir as suas excessivas desigualdades.

- ✓ Alguns dados do relatório foram pontuados pelos estudantes conforme orientação no roteiro de estudos:
- ✓ A composição racial da pobreza, revelando que os negros em 1999, representavam 45% da população brasileira, mas correspondiam a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, ao seu turno, perfaziam 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes.
- ✓ A desigualdade de renda entre negros e brancos. Constatou-se que, no Brasil entre os 1% mais ricos, quase 88% deles são de cor branca, enquanto entre os 10% mais pobres quase 68% declaram-se de cor preta ou parda.
- ✓ Enquanto o número de estudantes universitários mais do que duplicou no período de 1991 a 2000, indo de 1.400.000 (um milhão e quatrocentos mil) para 3.000.000 (três milhões) de alunos matriculados, verifica-se que a proporção de alunos negros caiu, passando de 19,7% para 19,3%. Essa diminuição é ainda maior se considerados apenas os indivíduos com idades entre dezoito a vinte e quatro anos, pois em tais condições, o índice decresce de 16,7% para 15,9%.
- ✓ De 300 Boletins de Ocorrências de discriminação racial analisados, de 1951 a 1997, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Porto Alegre, apenas 150 foram considerados como crime pelos delegados de polícia, chegando ao estágio de inquérito policial. Destes, somente 40 foram encaminhados pelo Ministério Público para uma ação penal contra o discriminado, dos quais apenas 9 chegaram a julgamento.
- ✓ Depois de avaliar mais de 1000 (mil) homicídios cometidos pela Polícia do Rio de Janeiro entre os anos de 1993 a 1996, o relatório concluiu que a raça constitui um fator que incide na polícia, conscientemente ou não, quando se atira para matar.

O roteiro de estudos foi socializado em forma de debates. Observou-se que praticamente todos participaram com entusiasmo desse momento. Foi uma oportunidade importante para que demonstrassem como se apropriaram da narrativa dos textos lidos. Foi possível perceber ainda que muitos trouxeram informações com as quais tiveram acesso através da internet, jornais, programas e novelas de TV. Verificou-se que o debate posterior às

atividades de leitura e interpretação escrita dos textos foi mais interessante para os estudantes do que a atividade de pesquisa bibliográfica.

4.5 Exercício 3- Produção de memes

Uma das atividades da sequência didática proposta era a produção de memes pelos estudantes. Essa era a atividade mais esperada por eles. No dia, todos estavam de celulares nas mãos, prontos para executá-la. Observa-se que essa atividade foi importante para que os discentes pensassem sobre os usos que fazemos da linguagem, tendo em vista o seu caráter performativo e as possibilidades de construção de novos sentidos.

Os memes foram produzidos em grupos. A turma foi dividida em 10 grupos, 09 grupos com 03 estudantes e 01 grupo com 04 estudantes. Antes de iniciarem a produção dos memes, realizou-se um momento em torno de 20 minutos com orientações e interações para a atividade de produção. A produção dos memes se deu em duas aulas de 40 minutos. Para realizarem esta atividade, os discentes utilizaram seus pacotes de dados, já que a escola não disponibiliza internet para uso em atividades da sala de aula. Inicialmente, os estudantes puderam discutir, entre seus pares, as ideias de cada um e buscar na internet as imagens que utilizariam.

O aplicativo utilizado para a produção dos memes foi o *Best Meme Generator by Memeful*³². Após a produção dos memes, os estudantes tiveram oportunidade de fazer a apresentação deles. Cada grupo apresentou o meme produzido e relatou como foi o processo de produção, quais ideias desejaram destacar em seus memes. Observou-se que dentre os grupos, alguns tiveram mais facilidade (07 grupos) e outros encontraram algumas dificuldades (03 grupos). Os grupos que demonstraram maior facilidade tinham em sua composição pelo menos 01 discente dentre os que relataram já estarem acostumados com a produção de memes, ou pelo menos 01 discente com grande facilidade para o manuseio das linguagens tecnológicas. Fora a habilidade de uso dessas linguagens, os discentes relataram que tiveram dificuldades em “casar” a imagem com uma legenda que expressasse conhecimento histórico contra o racismo e que carregasse humor.

Abaixo, apresentamos os memes produzidos:

³² Cf.: MEMEFUL 2019, [ONLINE].

Figura 08 - Meme quando vejo o racismo sendo vencido



Grupo 01

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Nessa produção, os estudantes utilizaram uma *rage face*, um desenho padronizado que se repete em várias histórias e apresenta aparência de que foi feito com descuido. A imagem expressa o sentimento do personagem numa determinada situação retratada. Nesse caso, alguém com alegria em ver o racismo sendo vencido. Essa imagem é comumente utilizada em memes para expressar alegria, felicidade e sarcasmos diante de uma situação. O que se destaca na fala desses estudantes é a crença de que a sociedade brasileira não tolera mais o racismo.

Na visão deles, os diversos canais de mídias denunciavam atitudes racistas. Os estudantes não se atentam para a sutil presença do racismo nos memes expostos no exercício 01. Há aí a manifestação de uma ideia do racismo como comportamento individual que vem sendo condenável e combatido. Os alunos parecem não entender o modo estrutural de operação do racismo e sua presença como elemento que molda o inconsciente, assim como afirma Sílvia Almeida:

Para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ ou estrutural, mais do que consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente (...), ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagens raciais inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. (ALMEIDA, 2018, p. 50).

Na apresentação do meme, os estudantes revelaram visão otimista de que, através de algumas conquistas, como é o caso da lei do racismo, se pode avançar socialmente e ressaltaram as repercussões que a mídia dá aos casos de racismo declarado, afirmando que são inaceitáveis e condenados pela sociedade.

Figura 09 - Meme quando a pessoa fala que nunca houve racismo no Brasil

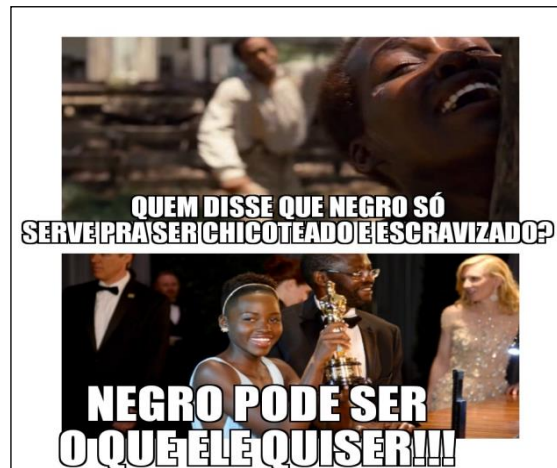


Em termos semióticos, a conjunção temporal “quando” se apresenta como repetição que frequentemente ocorre nos memes e tem na imagem visual a sua sequência narrativa. O desenho expressa descontentamento e contrariedade ao constatar que, assim como prega o mito da cordialidade, algumas pessoas afirmam que o racismo não existe no Brasil. Nesse sentido, Jessé Sousa faz uma importante reflexão sobre o modo como a sociedade brasileira interpreta a escravidão:

A diferença entre nome e conceito é o que separa o senso comum da ciência. Pode se falar da escravidão e depois retirar da consciência todos os seus efeitos reais e fazer de conta que somos continuação de uma sociedade não escravista. É como tornar secundário e invisível o que é principal e construir uma fantasia que servirá maravilhosamente não para conhecer o país e seus conflitos reais, mas sim para reproduzir todo tipo de privilégio escravista ainda que sob condições modernas (SOUZA, 2017, p. 40).

Na apresentação, os estudantes destacaram a invisibilidade do racismo para a maior parte das pessoas como consequência de ignorarem a escravidão como principal obstáculo para a sua superação.

Figura 10 - Meme quem disse que negro só serve pra ser chicoteado e escravizado?



Grupo 03

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Verificamos nesse meme que os estudantes mobilizaram uma visão de mundo abrangente através de uma montagem de imagens. Na imagem superior, vemos uma “cena” do filme *12 anos de escravidão*³³, dirigido pelo diretor Steve McQueen. Trata-se de uma das cenas mais fortes do filme em que a personagem interpretada pela atriz Lupita Nyong é castigada, amarrada ao tronco. Abaixo, em outra imagem, Lupita Nyong recebe o óscar de melhor atriz coadjuvante em 2015. As legendas dialogam com as imagens: “*quem disse que negro só serve para ser chicoteado e escravizado? negro pode ser o que ele quiser!*”. A mensagem desses meme pode ser lida a partir das questões que dizem respeito ao lugar do negro na sociedade atual. O meme faz referência à escravidão, embora a escravidão representada pelo filme não seja a brasileira. Na apresentação, os estudantes destacaram os desafios já superados pelos afrodescendentes em sociedades com herança escravista.

Figura 11 – Meme o que penso?



Grupo 04

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

³³ 12 ANOS DE ESCRAVIDÃO, 2013 [filme].

Nesse meme, os estudantes fazem uma brilhante relação passado-presente. A imagem do quadro de Jean Baptiste Debret “*Um jantar brasileiro*”, retratando a escravidão africana no Brasil, recebe uma legenda em que um negro escravizado, personagem da cena retratada no quadro, imagina “como estarão os nossos descendentes em 2019?”. Essa imagem de Debret, ao expor aos nossos olhos a típica família brasileira em seu modelo patriarcal-escravista, parece reforçar um imaginário que ameniza a perversão da escravidão e alimenta a visão do racismo cordial (HOLANDA, 1995). Entretanto, essa imagem se quebra no meme por um texto que questiona como estaria o futuro dos descendentes de escravos futuramente. É possível dialogar com a categoria “ralé de novos escravos” denunciada por Jesse Sousa (2017) e, justamente, constituída pelo abandono dos ex-escravos na sociedade moderna brasileira e o seu modo de formação de classes, ainda que não haja mais a escravidão em termos formais:

O caso atual da exploração da ralé brasileira pela classe média para poupar tempo de tarefas domésticas, sujas e pesadas, o que permite utilizar o tempo “roubado” a preço vil dessa classe em atividades mais produtivas e mais bem remuneradas, mostra uma funcionalidade da miséria clara como a luz do sol. Essa luta de classes silenciosa exime toda uma classe dos cuidados com os filhos e da vida doméstica, transformando o tempo poupado em dinheiro e aprendizado qualificador. A classe roubada, no caso, é condenada eternamente a desempenhar os mesmos papéis secularmente servis. (SOUZA, 2017, p. 80)

Na apresentação, os estudantes enfatizaram que a maior parte da população brasileira é afrodescendente, o fato de ainda serem as maiores vítimas das mazelas sociais, dos trabalhos domésticos, braçais e precários.

Figura 12 – Meme não sou racista, só não gosto de negro



Grupo 05

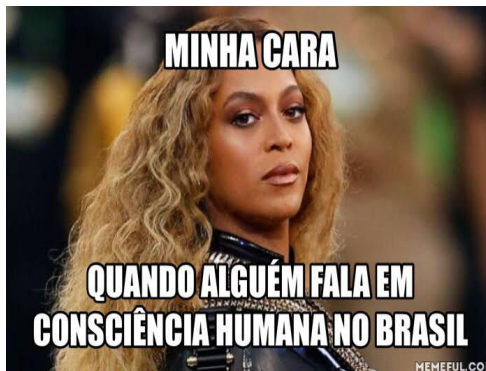
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019³⁴.

³⁴ TODO MUNDO ODEIA O CHRIS, 2017 [série].

No meme, vemos o personagem Crhis, da série televisiva *Todo mundo odeia o Crhis*, numa expressão de questionamento frente às pessoas que tem comportamentos racistas, mas não percebem que são racistas. Utilizando a figura de linguagem *ironia*, recurso linguístico frequente nos memes, os estudantes demonstram conhecer essa ideia de negação do racismo que é uma característica peculiar da sociedade brasileira.

Aqui também se observa a presença de uma crítica ao mito da democracia racial que pode levar um sujeito a crer que mesmo não tendo simpatia por negros, não pode ser considerado racista. Em seu livro *Pequeno Manual antirracista* (2020), Djamila Ribeiro demonstra que mesmo não sendo deliberadamente racistas, em razão de suas posições sociais de privilégio, muitas pessoas tem ações racistas, justamente porque não se trata de um debate individual, mas estrutural de modo a não a ser impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. Ao apresentar, os estudantes tocaram nesse ponto de que a sociedade brasileira não percebe a sua cultura racista como principal obstáculo para a superação do racismo.

Figura 13 – Meme minha cara quando alguém fala em consciência humana no Brasil



Grupo 06

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Com a imagem da cantora Beyoncé e o texto “Minha cara quando alguém fala em consciência humana no Brasil”, o meme denota deboche com os que defendem consciência humana³⁵. Na apresentação os estudantes falaram sobre os períodos de comemorações do Dia da Consciência Negra no Brasil, quando é muito comum circularem na internet mensagens e textos com a imagem do ator negro norte-americano Morgan Freeman levantando a bandeira da consciência humana em detrimento da consciência negra.

³⁵ Esse tipo de discurso é reverberado nas celebrações do Dia da Consciência Negra e reforça àquela percepção, segundo a qual “não existe racismo no Brasil”. É um discurso que advoga contra as manifestações por afirmação identitária, promovidas pelos movimentos negros e incorporadas como parte dos esforços do poder público em reparar os erros cometidos contra a população negra.

Figura 14 – Meme eu não volto pra senzala, nem pra cozinha, vou pra universidade



Grupo 07

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Os estudantes utilizaram uma imagem atribuída a Maria Felipa de Oliveira, que, segundo alguns relatos históricos, teria auxiliado o Comando do Movimento de independência da Bahia. O texto “eu não volto pra senzala, nem pra cozinha” e a imagem de Maria Felipa vinculam passado-presente. O meme toca na questão interseccional de gênero e racismo, refletindo sobre o lugar relegado à mulher negra depois da escravidão e ainda trazendo para o debate o apagamento de mulheres negras como protagonistas das lutas históricas. Nesse ponto, Sílvia Almeida nos oferece a seguinte reflexão:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico (...) e a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Na apresentação, os estudantes afirmaram que a frase “Vou para a universidade” era uma referência ao que viram no roteiro de estudos e aos debates que foram provocados sobre o acesso dos negros às universidades e a polêmica das cotas raciais.

Figura 15 – Meme vamos falar de racismo reverso?



Grupo 08

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Há nesse meme uma interessante manifestação de mobilização da consciência histórica para conectar o passado e o presente histórico. A legenda “Vamos falar de racismo reverso?” é sobreposta à uma fotografia do final do século XIX, cujo fotógrafo registrou o cotidiano de uma mulher escrava que cuidava dos filhos dos seus proprietários. Trata-se de uma brincadeira em que a mulher escrava, se faz de cavaleiro para a criança brincar. Com *ironia*, a mensagem do meme desmobiliza a defesa do *racismo reverso*³⁶. A esse respeito, Djamilia Ribeiro assegura:

Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o tão famigerado racismo reverso. Primeiro, é necessário se ater aos conceitos. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui. Para haver racismo reverso, deveria ter existido navios branqueiros, escravização por mais de 300 anos da população branca, negação de direitos a essa população. Brancos são mortos por serem brancos? São seguidos por seguranças em lojas? Qual é a cor da maioria dos atores, atrizes e apresentadores de TV? Dos diretores de novelas? Qual é a cor da maioria dos universitários? Quem são os donos dos meios de produção? Há uma hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento de outro. (RIBEIRO, 2014, [online]).

Quando apresentaram, os estudantes exemplificaram várias situações em que algumas pessoas classificam de racismo de negros contra brancos.

³⁶ *Racismo reverso* é um termo muito utilizado em discussões nas redes sociais para descrever atos de discriminação e preconceitos praticados pelas minorias raciais ou grupos étnicos historicamente oprimidos contra indivíduos pertencentes à maioria racial ou grupos étnicos historicamente dominantes. Representa o racismo às avessas, do negro contra o branco.

Figura 16 - Meme o que mais de 300 anos de escravidão significa no Brasil?



Grupo 9

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

A relação passado-presente é operada no jogo de sentidos que a imagem e a legenda propõem. “O que mais de 300 anos de escravidão significa no Brasil?” A ironia na resposta “claro que nada né” é perturbada pela imagem de representação do racismo como uma árvore que, sem o caule, folhas e frutos, numa menção a invisibilidade do racismo, tem suas raízes sólidas e profundas. Na apresentação, os estudantes enfatizaram o fato de que os 300 anos de escravidão deixaram marcas que ainda levará tempo para serem superadas como é o caso do racismo contra afrodescendentes.

Figura 17 – Meme em boca fechada não entram piadas racistas



Grupo 10

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Nessa produção, os estudantes denunciam as piadas racistas do *meme* *nego*,

parodiando o provérbio *em boca fechada não entram moscas*. Como afirma Djamilia Ribeiro (2020), a opressão racial gera desigualdades e tem o silêncio como cúmplice de violências perpetradas contra a população afro-brasileira. Se calar diante de piadas racistas, rir delas e não assumir a responsabilidade de combater o racismo contribui com o genocídio que segue em curso e com a tendência da necropolítica.

Na apresentação, relataram piadas que ouvem no dia a dia e que, até então, não tinham se atentado para o conteúdo de desqualificação da negritude que elas trazem, tampouco que estão relacionadas com uma questão racial histórica que é responsável por violências maiores que afetam a vida da população negra.

4.6 Exercício 4 - Relatos de experiência das atividades

Após as atividades realizadas, buscou-se identificar como os estudantes as avaliariam. Para tanto, no exercício 04, responderam a questão: *Como as atividades realizadas, contribuíram para a sua aprendizagem histórica?* Percebe-se que esses relatos podem ser classificados, considerando dois aspectos: *quanto ao que consideraram ter sido mais significativo* e *conforme o modo de consciência histórica referente à temática abordada ao final das intervenções*. Novamente, foi utilizado um esquema interpretativo em que as narrativas foram categorizadas segundo um padrão identificado nos relatos individuais dos estudantes.

Sobre o que consideraram mais significativo, identificou-se o relevante destaque que deram à metodologia. A maior parte dos estudantes afirmou em seu relato uma narrativa que se traduziu no dizer: *contribuiu porque aprendi a produzir memes com conhecimento histórico* (narrativa 01). Nessa categoria, tivemos o total de 22 estudantes, enquanto 09 destacaram aspectos do aprendizado sobre a temática abordada como o que fora mais marcante, expressando a ideia *Contribuiu porque aprendi sobre a escravidão e o racismo* (narrativa 02).

Tabela 09 - Características narrativas após exercícios 1 a 3

Narrativas	Quantidade
<i>Narrativa 01</i> Contribuiu porque aprendi a produzir memes	22
<i>Narrativa 02</i>	09

Contribuiu porque aprendi sobre a escravidão e o racismo	
TOTAL	31

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Os estudantes que apresentaram a narrativa 01 destacaram a utilização dos memes nas atividades realizadas, especialmente a oportunidade de aprender a produzir memes com conteúdos históricos. Para eles, produzir memes foi um modo interessante de inovar a rotina das aulas de História.

A produção de memes me ajudou a aprender bastante, pois quando é para produzir um meme, temos que entender do assunto e estudar sobre, para fazer um meme com informações certas e verdadeiras. Por meio dessa produção fiquei informado sobre datas e acontecimentos e coisas que aconteceram com nossos ancestrais. (ALUNO J, 2019)³⁷.

O estudante fez referência ao que considera importante, ter aprendido sobre a produção de memes como algo que exige conhecimento de determinados assuntos. O discente sinaliza que, anteriormente, não havia percebido que memes carregam mensagens com sentidos e significados mais profundos e relata a importância de conhecer um determinado assunto para produzir meme, pois em sua experiência, foi necessário o acesso a informações históricas sobre aqueles que seriam os seus ancestrais, outros homens que viveram no passado. O relato abaixo também é um exemplo de narrativa incluída nessa categoria.

Uma das experiências mais proveitosas que tive na escola foi fazer memes porque não se trata apenas de fazer memes, mas de fazer memes com conteúdos que neles são colocados. Com a pesquisa nos textos eu obtive vários conhecimentos sobre a escravidão, algo abordado ali e que me trouxe informações sobre vários aspectos em relação ao trabalho escravo, 300 anos de escravidão e como, ainda persistem coisas relacionadas a ela para a gente combater. (ALUNO L, 2019)³⁸.

Conforme se vê, os discentes que incluímos nessa categoria de narrativas citaram a aprendizagem sobre escravidão e o racismo, mas deram ênfase ao trabalho de estudos e pesquisa exigido para a produção de memes como o que consideraram mais significativo.

Nos relatos incluídos na categoria *Narrativa 02*, percebe-se maior ênfase ao conteúdo histórico da temática em questão. Foram incluídos aí os relatos de estudantes que enfatizaram a importância da aprendizagem histórica sobre a escravidão e o racismo, no sentido de como isso teria afetado os seus conhecimentos históricos e os seus valores morais.

Foi uma experiência muito boa, porque eu aprendi muito a forma de como devemos tratar o racismo. Foi importante para que eu não possa cometer os mesmos erros que

³⁷ ALUNO J, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

³⁸ ALUNO L, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

eu já cometi. Que nós possamos tratar as pessoas morenas, brancas, tudo da mesma forma. (ALUNO M, 2019)³⁹.

No relato, o estudante demonstra ter sido tocado pela questão da temática racial, afirmando que, a experiência, lhe proporcionou reflexões que alteraram os seus comportamentos anteriormente racistas. Ao final, expressa um desejo de que todos sejam tratados igualmente.

Quanto ao modo como as narrativas revelaram a consciência histórica dos estudantes ao final das atividades, identifica-se o resultado expresso na tabela 10:

Tabela 10 – Verificação da consciência histórica

Tipo de consciência histórica	Experiência do tempo	Quantidade de narrativas
Tradicional	Passado e presente estão separados	08
Genética	O tempo histórico tem mudanças e permanências	23
TOTAL		31

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Elementos da *consciência histórica tradicional* se manifestaram nas narrativas de oito estudantes, quando relataram as atividades que lhes proporcionaram aprendizagem sobre conteúdos históricos, porém, não revelaram articulação entre esses conhecimentos históricos e a interpretação do racismo no tempo presente.

Para mim, foi bastante produtivo participar dessas aulas de História. Eu aprendi sobre a escravidão e como os escravos resistiram. Aprendi que a escravidão só acabou porque os escravos lutaram muito. No passado, já existiu muitas dificuldades e só nas aulas de História, podemos obter esses conhecimentos para saber como já foi antes. (ALUNO N, 2019)⁴⁰.

Alguns estudantes apresentaram conhecimento histórico referente à escravidão, ou seja, fizeram interpretação do passado, mas não mencionaram que o racismo é um modo desse passado se fazer presente na sociedade brasileira. Um estudante chegou a afirmar que a escravidão africana ainda existe, demonstrando não ter percebido o passado como passado ao dizer, “através dessas atividades com os memes, consegui ficar sabendo um pouco mais sobre a escravidão imposta aos negros durante os séculos. Porém até hoje em pleno século XXI, ainda existe tanto a escravidão quanto racismo” (ALUNO O, 2019)⁴¹.

Nesse relato, o estudante não consegue expressar a sua percepção de evolução

³⁹ ALUNO M, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

⁴⁰ ALUNO N, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

⁴¹ ALUNO O, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

temporal que teria possibilitado mudanças entre o passado e o presente, apesar das permanências do passado. É provável que esse discente saiba que a escravidão africana não existe mais no Brasil, porém, não ficaram claras para ele, o passado, presente e futuro como distintos ao mesmo tempo em que formam um todo temporal que deve ser utilizado frente às necessidades da realidade presente. Esse outro relato abaixo também expressa essa mesma desorientação.

Nas últimas aulas de História, foi visto sobre a escravidão. Algo muito importante para o nosso cotidiano, tanto agora como no passado principalmente, pois a escravidão ocorre muito sendo assim discutido até hoje o racismo que vem de muito tempo atrás. (ALUNO P, 2019).⁴²

Nesse relato, fica ainda mais evidente a dificuldade do estudante em diferenciar que a escravidão e o racismo são realidades de tempos históricos distintos, afirmando que a escravidão foi importante tanto agora como no passado, pois a mesma ocorre até hoje e o racismo vem de muito tempo atrás. Assim, esses estudantes não demonstraram competência de percepção, não perceberam o passado como tal e a sua diferenciação do presente, a alteridade histórica.

Entende-se que essas narrativas denotam o esforço desses estudantes em elaborar ideias históricas com apropriação das discussões que realizamos sobre o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) brasileiro nos debates realizados. Desse modo, tentam estabelecer vínculo entre o tempo presente e o passado, mas apresentaram dificuldades para entender as diferenciações, falta-lhes clareza para expressar “adequadamente” os sentidos que conseguem atribuir.

Dos 31 relatos apresentados, em 23 deles percebemos competência narrativa que manifesta elementos da *consciência histórica genética*. Nesses relatos, os estudantes apresentaram argumentos históricos em que o racismo do tempo presente está vinculado com o passado histórico da escravidão, mas que são realidades sociais de tempos distintos. Desse modo, demonstram a dimensão de conteúdo-capacidade de diferenciar o presente do passado - embora percebam um todo temporal para orientar o seu posicionamento frente à questão racial. Em termos de valores morais, esses estudantes acenaram para a perspectiva de construção de um futuro melhor a partir dessa consciência histórica, como podemos ver nesse relato:

De acordo com o que vimos em cada meme que foi criado pelos alunos do 2º F,

⁴² ALUNO P, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

pude aprender um pouco sobre os anos da escravidão e o reflexo desses acontecimentos históricos nos dias de hoje. Pude aprender com a percepção de cada colega sobre esses fatos e os memes retrataram o racismo que há hoje, devido à escravidão do passado [...] Apenas quando pararmos de nos importar com a cor da pele e começarmos a nos importar com o que as pessoas realmente são, o racismo poderá ser combatido. Vimos que os negros conquistaram vários direitos e alcançaram cargos importantes na sociedade. Muitos são reconhecidos por sua inteligência, talento e beleza, mas outros ainda sofrem com a prática do racismo. (ALUNO Q, 2019)⁴³.

O discente diz que o racismo existe devido à escravidão. Obviamente, lhe falta maior conhecimento para saber que em sociedades onde a escravidão colonial não foi vienciada, o racismo pode existir também, de outra maneira e com outros elementos. O estudante afirma que os negros conquistaram direitos importantes, acentuando as mudanças que se efetuaram no processo de evolução do tempo, embora ainda exista um sofrimento decorrente do racismo no tempo presente que incide desfavoravelmente sobre os negros. Em outro relato, um estudante afirma:

Apesar de a escravidão ter acabado, muitas marcas dela continuam presentes na nossa sociedade. Vi também que a maioria das pessoas que vivem no Brasil são negras, apesar desse número ser grande, são os negros que mais sofrem, também que as cotas é um programa que incomoda muito os brancos; que a população se incomoda mais com negros entrando nas universidades, do que os negros sendo presos injustamente e também que o número de homicídios entre jovens negros aumentaram em 15,4%. (ALUNO R, 2019)⁴⁴.

No relato, o estudante afirma que a escravidão deixou marcas no tempo presente. Em seguida, o mesmo cita dados e informações acessados por ele nos estudos realizados em sala de aula através da atividade de análise dos textos e dos debates realizados.

Em comparação com as primeiras narrativas realizadas no exercício 01, avalia-se significativo impacto das atividades de intervenções sobre a consciência histórica dos estudantes. Nesse primeiro exercício, 21 estudantes revelaram elementos que apontaram para o modo tradicional e apenas 10 para o modo genético. Nos relatos de experiência das atividades, foi possível identificar 23 narrativas expressando modo genético e apenas 08 o modo tradicional.

Portanto, com base nos resultados demonstrados, as atividades realizadas por meio dos estudos da narrativa do livro didático de História e dos textos historiográficos, a produção de memes e as socializações e debates em sala de aula contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes, à medida que tiveram as suas ideias problematizadas e aprimoraram seus conhecimentos históricos em bases cognitivas mais complexas.

⁴³ ALUNO Q, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

⁴⁴ ALUNO R, Relato concedido à pesquisadora, 2019.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes que concluísse a faculdade de História, já estava em sala de aula. O árduo trabalho de professora foi me distanciando do sonho de cursar um mestrado. Mas eu sabia que, um dia, o realizaria e sabia também que em atividade de pesquisa, me dedicaria à temática da escravidão. Era uma espécie de “predestinação” que, em algum momento da minha vida, me fora dada. Tenho tentado entender esse exato tempo em que o universo me plantou esse desejo.

É a partir dessa reflexão, que faço minhas considerações finais para descrever como essa pesquisa me impactou em minha dimensão profissional docente e, sobretudo humana, e como observei que a metodologia utilizada em sala mudou as perspectivas os estudantes que dela participaram. Colocar-me também nesse lugar do aprendizado é reconhecer a importância do programa ProfHistória para o exercício da docência.

Trago uma recordação do livro de estudos sociais dos tempos do primário, onde um quadro de Debret saltou aos olhos. Não me recordo como a pintura se chamava, como era a sua imagem. Por muitas vezes, tenho visitado as obras desse pintor na esperança de encontrá-lo. Já entendi não ser possível. A memória também é feita de ilusões. Comecei a me perguntar se existe mesmo um quadro específico do Debret que me impressionara na infância ou se eu o inventei. Posso tê-lo inventado. Devo ter visto qualquer quadro do Debret e, depois de muitos anos, a minha memória vem tentando reconstituí-lo. Nesse quadro que não lembro bem, observei as mãos pretas de uma escrava. Essas mãos eram o *punctum* de Roland Barthes⁴⁵. Tocaram-me com pungência, feriram-me. Eram mãos que me traziam as de minha mãe, Maria José Ribeiro da Silva, numa lembrança eterna de vê-las descer pelas minhas pernas até chegar aos meus pés e esfregá-los com escova e sabão, sobre a tábua, num riacho de águas cristalinas.

Demorei mais de 20 anos para entender essa imagem que construí das mãos da escrava da pintura de Debret, entrelaçada às lembranças das mãos de minha mãe em minha memória. Foi o diálogo que me fez entender. Esse diálogo atravessou, tão profundamente, as minhas subjetividades. Suas reflexões decorreram dos estudos do ProfHistória, especialmente durante a realização dessa pesquisa e, depois, no ato de escrevê-la. Narrar é se dispor ao diálogo

⁴⁵ No seu livro *a Câmara Clara*, Roland Barthes afirma que as fotos possuem dois elementos estruturais: o *studium* e o *punctum*. O *studium* é algo nelas que desperta um interesse geral. O *studium*, palavra latina cujo significado imediato é estudo, é quebrado pelo *punctum* da foto, algo que salta da fotografia como uma flecha e o trespassa. A palavra *punctum* remete para picada, pontuação e marca (BARTHES, 1981).

consigo mesmo.

Entendi que a minha escolha pelo tema da escravidão, não só como ponto relevante da pesquisa, mas também nas minhas práticas didáticas, no cotidiano da sala de aula, nasceu no dia em que vi as mãos pretas da escrava na pintura do Debret, numa imagem ilustrativa em um livro de História. Depois desse dia, o meu olhar sempre procurava as mãos pretas das escravas nas imagens de escravidão. Naquela época, certamente, o livro didático e tampouco a professora, mencionaram identidade negra, cultura afro-brasileira, racismo.

Nenhuma referência às mudanças e continuidades do tempo histórico. A História era um passado distante e sepultado e, a representação da escravidão, uma espécie de catacumba. Curioso que, apesar disso, eu senti, naquela imagem, algo de mim própria. Daí vem a minha luta para que os meus alunos não sejam “violentados” como fui. O que as mãos de minha mãe podiam ter em comum com as mãos negras da escrava da pintura do Debret? No tempo em que fui aluna, o professor não me disse que eu era negra e índia? “Nega” é como chamam a minha mãe. Nesse tempo, não sabia que “Nega”, para além de um apelido carinhoso dado pela família era também um nome que dizia sobre a cor da pele dela. O fato é que com esses estudos e trabalhos do ProfHistória, pude sistematizar em termos epistemológicos e de formulação de uma linguagem, a ancestralidade sentida quando tive contato com essa imagem da escravidão em minha infância.

Hoje entendo que o que senti era o incômodo do sequestro de minha identificação. Só hoje, faz-se clara a minha afrodescendência e a certeza de minha pertença à escrava de mãos pretas. De algum modo, ela falava comigo, ainda que moldada nas profundezas do silêncio e do apagamento do que representava. Foi dessa lembrança que nasceu o meu projeto de pesquisa. Planejei que trabalharia com produção de memes em sala de aula usando quadros do Debret. À época, me faltavam pressupostos teóricos para perceber que o que eu estava me propondo a fazer se situava no campo da complexa questão da educação étnico-racial.

Também já tinha em mente que, dentre outros recortes teóricos, utilizaria como referência principal as teorizações mais marcantes que permearam todas as disciplinas do mestrado e provavelmente, todas as dissertações da 3ª turma do ProfHistória: consciência histórica em sua relação com a aprendizagem histórica e o ensino de História. Essa perspectiva parecia ir ao ponto da minha angústia maior como professora de História: que a História fosse viva!

A banca de avaliação do projeto convenceu-me a deixar o Debret e focar nos memes. Um dos professores disse: “esse é o filão do seu trabalho”. Utilizar memes vinha da minha curiosa observação desse fenômeno nas redes sociais e em perceber o quanto os meus alunos

os apreciam. Passei dias pensando como a escravidão poderia ser a temática dessas atividades, sem que os quadros do Debret estivessem nelas. Afinal, o que eu desejava era experimentar uma sequência didática com usos de memes, pela qual os alunos seriam conduzidos a refletir sobre as suas identidades e pertença nesse lugar da memória histórica sobre escravidão e afrodescendentes.

Em razão disso, o pensamento teórico sobre a consciência histórica me atraía. Eu desejava que os meus alunos percebessem que a História é viva e vive neles, vive nos homens e mulheres de hoje. Que a História é sobre interpretar-se no tempo. O pressuposto da consciência histórica é apenas existir no mundo e estar em grupo. Mesmo antes de ter contato com esse pressuposto teórico-filosófico da História, todo meu esforço em sala de aula sempre fora esse e, quase sempre, a frustração me abatia. Posso assegurar que o exercício de pensar e repensar as minhas práticas docentes foi o ponto mais exitoso dessa pesquisa.

A pesquisa me levou a um desenvolvimento de compreensão mais complexa sobre ser professora de História. Escolho a palavra *alteridade* para resumir esse processo. Com esse trabalho, comecei a desburocratizar a minha mente engessada pelo sistema escolar e, finalmente, a encontrar-me com os meus alunos. Eu não os enxergava. Na minha ânsia em querer ‘ensinar’, queria dizer a eles que são afrodescendentes, como eu senti que era ao ter acesso às mãos pretas da escrava de Debret.

Eu não enxergava os meus alunos em dois pontos. O primeiro é que não via os meus alunos negros em relação aos privilégios dos demais. Nunca atentei para o fato de que os meus alunos negros eram os que mais abandonavam a escola e repetiam o ano. Não enxergava o racismo institucional que segrega e exclui alunos negros em minha escola. O segundo ponto é que, nas vivências das atividades realizadas, indo da teoria à prática e da prática à teoria, percebi no meio desse caminho, os sujeitos e seus potenciais.

O “repensar-me”, fez-me perceber o que significava a premissa de que todos os sujeitos possuem consciência histórica e que o professor não deposita conhecimento histórico em suas cabeças porque, de fato elas não estão vazias. De fato, a cultura histórica é infinita! Os meus alunos pensam historicamente e esse pensar recebe influências discursivas que vem por muitos canais: família, igreja, televisão, cinema, internet etc. Nenhum sujeito é destituído de saber.

No questionário, não os indaguei sobre as suas experiências religiosas, mas em seus relatos, elas saltaram aos olhos. Muitos deles interpretaram o problema social racial como algo a ser resolvido pela “fé em Deus” e a “coragem para trabalhar”. A moral religiosa associada ao discurso da meritocracia fundamenta seus valores de maneira quase

indestrutível. Mesmo que, ao final compreendessem que o racismo é construído culturalmente, muitos deles, diante da necessidade de uma postura propositiva de soluções, recorreram aos seus alicerces de fé.

Vi que são sujeitos com subjetividades, ‘consciências e inconsciências’. Assim, descobri o que significa aprender História como modo de se apropriar da narrativa do livro didático e do professor de História. Antes, desejava que os meus alunos se percebessem como sujeitos da História, mas pensava que isto só seria possível se fossem capazes de reproduzir conteúdos de História. Na leitura de cada narrativa, fui acessando os seus processos cognitivos, o esforço que empenharam para expressar os fragmentos de seus saberes históricos numa forma narrativa em que passado, presente e futuro se encontram e se separam. Constatei que esse movimento pode ser muito confuso para eles. Foi uma experiência que continuará me ensinada até o meu último dia em sala de aula.

Depois de mais de 10 anos em sala de aula, passei a ver as produções dos alunos com outros olhos e, em 11 turmas em que atuo entre 1º, 2º e 3º anos, depois da experiência com as narrativas do 2º ano F, dediquei-me a provocar os meus alunos a produzirem narrativas. Difícil é avaliar todas elas! Expressar oralmente pode ser uma alternativa, mas muitos se recolhem à timidez. Ler as narrativas dos meus alunos passou a ser um ato de generosidade e extrema doação para mim. Nem sempre posso fazê-lo. Ressalto esse ponto porque considero que isto seja inalcançável para professores de História de escolas públicas, com cargas horárias extensas e turmas superlotadas.

Ao final dos bimestres, as provas que antes fazia com todos os exercícios de múltipla escolha, devido à menor dificuldade para corrigi-las no curto prazo de entrega de notas, comecei a inserir pelo menos um ou dois exercícios subjetivos, oportunizando o exercício da narrativa. Dei-me conta da perversidade que há em nossas práticas avaliativas, especialmente no Ensino médio, em que se adota um modelo baseado no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Nas narrativas, os estudantes deixam as suas ideias históricas, posicionam-se, exemplificam, expressam um modo de apropriação dos conteúdos quase sempre inesperado, porque o que esperamos é que os reproduzam. É com base nesse sistema avaliativo que reprovamos nossos alunos, em sua maioria negros.

Por meio dos exercícios de uma sequência didática explorei a cognição dos estudantes para que pudesse acessar as suas ideias históricas, interpretá-las e classificá-las, entendendo a mobilização de consciência histórica presente em suas narrativas e o desenvolvimento da aprendizagem histórica, já que as questões propostas nos exercícios provocaram os estudantes a pensar na relação passado-presente ao elaborar as suas respostas.

Pude constatar que, a experiência em utilizar *memes de internet* com mensagens de subalternização da identidade negra nas mediações da aprendizagem histórica acenaram para os estudantes a evidência dos mecanismos simbólicos do racismo em representações difundidas nas mídias digitais e, perceber isso, os deixou surpresos. A maior parte dos estudantes apontou nos relatos de experiência justamente essa “descoberta” de que memes carregam sentidos e representam as práticas culturais. Para além de brincadeiras e humor, os memes ganharam um novo sentido, um lugar de representação das práticas culturais.

Observei ainda nos relatos e conversas, o limiar de uma percepção de que o conteúdo de história da escravidão com o qual tinham tido contato saía, “magicamente” do livro didático para se conectar ao racismo de suas vivências, sentida na pele no dia a dia e, dentre outros aspectos da opressão racial, pelas vias do poder simbólico, nas diversas formas de representações da identidade negra, lhes destinando inferioridade e desqualificação.

Nesse ponto, destaco especialmente, aqueles alunos que preferiram não declarar a cor da pele, demonstrando incômodo com a palavra preto durante a aplicação do questionário. De fato, eles eram os alunos pretos e, foram os que, no decorrer dos exercícios, em meio aos debates e conversas, demonstraram maior sensibilidade com a temática. Dentre eles, uma estudante aderiu ao estilo rastafári, dias depois. Para mim, esse gesto estético foi bastante significativo. É a partir dele que considero que os nossos estudos interferiram no processo de subjetividade dos estudantes de um modo especial. Ela também havia sido uma dentre as que mais relataram situações de preconceitos raciais sofridos, inclusive um desses ataques tinha ocorrido recentemente através da internet. Na aula destinada para o exercício 04 (Relatórios de aprendizagens), conversamos por alguns minutos sobre o caminho percorrido e pude perceber que os alunos lamentavam que estivessemos encerrando.

Apesar dos êxitos, durante a realização das atividades, encontrei algumas dificuldades que gostaria de salientar. Dentre as quais, a minha necessária posição democrática, dialógica e em muitos momentos, silenciosa, para conduzir as atividades, respeitando os posicionamentos dos estudantes sem sobrepor os meus discursos predefinidos e ‘apaixonados’, antecipando respostas que eles mesmos deveriam buscar ou contestando os seus posicionamentos. Em alguns momentos, a turma estava desanimada, apática. Foi preciso “jogo de cintura” para fazer as coisas andarem, sem ‘forçações’ de barra. O exercício de forçar a barra é tão corriqueiro para o professor, mas é lastimável!

Pude sentir desinteresse da turma nos momentos de leitura dos textos do livro didático, durante o roteiro de estudos (Exercício 02). Parecia um modo de resistir ao uso do livro didático, já que o faziam sempre nas rotinas das aulas. Grande parte dos estudantes não

demostrou empenho com a atividade de leitura, procuraram trechos dos textos que, num olhar rápido, pareciam responder as questões propostas. O debate realizado após esse exercício pareceu mais produtivo já que os estudantes tiveram oportunidade de levantar várias questões, alguns relataram experiências pessoais com o racismo e deram muitos exemplos referentes às questões abordadas nos textos. Nesse ponto, identifiquei a facilidade de acesso e interação da maior parte dos alunos com outras linguagens (vídeos, imagens, áudios) e grande afinidade deles com estas, por vezes, em detrimento da linguagem escrita, formal rotineira da sala de aula.

Também destaco como dificultador, os horários de aulas de apenas 40 minutos. No total, precisamos de 12 aulas para realizar as atividades (01 aula para a conversa prévia; 01 aula para o questionário; 02 aulas para apresentação do meme negro e elaboração do exercício 01; 04 aulas para os estudos e debates do exercício 03; 04 aulas para a produção e socialização dos memes dos estudantes; 01 aula para conversarmos sobre as atividades realizadas e elaborar as narrativas finais). Os Exercícios eram, por vezes, ‘quebrados’ e retomados em aulas seguintes, o que quebrava a energia das atividades e dos debates e precisava ser retomada posteriormente. Outro obstáculo é que no período de realização da pesquisa, havia outras atividades escolares se desenvolvendo, o que mantinha o calendário escolar bastante comprometido, de modo que nos obrigou a fazer arranjos e negociações.

Por fim, considero que essa pesquisa cumpriu com o que se propôs a investigar. Ao final das atividades, mais da metade da turma apresentava o modo de consciência histórica genética (RÜSEN, 2010a). Em comparação com as primeiras narrativas, houve um avanço significativo, o que me levou a concluir que a intervenção por meio dos procedimentos metodológicos dos exercícios seguintes, os debates e socializações contribuíram para que os conhecimentos históricos sobre as relações raciais históricas fossem aprimorados.

REFERÊNCIAS

12 ANOS DE ESCRAVIDÃO (filme). Direção: Steven McQueen. Produção: Brad Pitt. Roteiro: John Ridley. EUA: Fox Searchlight Pictures, 2013. DVD (133 min.). NTSC, color. Título original: *12 Years a Slave*.

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe. *Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores*. In: **Antúteses**, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37.

_____; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, 2008, p. 5-20.

ADJ. **Juízes para Democracia**. Disponível: < <https://www.ajd.org.br/>>. Acesso em 24 set. 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. VOLOCHÍNOV). Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 159-198.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação?* In: ARIAS NETO, Miguel (Org.) **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina, PR: AtritoArt, 2005. p.15-25.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Ed. 70, Lisboa 1981.

BORRIES, B. Von. *O Aprendizado de História como Chance de Participação na Cultura Histórica, Apuração da Identidade Histórica e Prática em Competência Histórica*. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (Org.). **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015. Coleção História (2º ano).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 05/02/2020

_____. **Lei 10.639 de 09 de janeiro**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR, 2004.

_____. Ministério da Educação. DPEDHUC - Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das*

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Lei 12. 288, de 20 de julho de 2010**: Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 10/ 03/ 2020.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CABRAL, Maria de do Socorro Coelho. **Caminhos do gado**: conquista e ocupação do Sul do Maranhão. São Luis: SIOGE, 1992.

CAIMI, F. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num. 4, vol. 3, jan/jun. 2016, p. 86-92.

CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Precisamos falar do PNE e dos Direitos Educativos da População Negra. **Portal Geledes**, 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/precisamos-falar-do-pne-e-dos-direitos-educativos-da-populacao-negra/>> Acesso em: 20/03/2020.

CARVALHO, Carlota. **O sertão**: subsídios para a história e a geografia do Brasil. 2 ed. Imperatriz (MA): Ética, 2000.

CARVALHO, Renato Sérgio Chaves. **Porto Franco, terra que amo**: mosaico de uma História. Imperatriz – MA: Ética, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CERRI, Luis Fernando. *Cartografias Temporais*: metodologias de pesquisa da consciência histórica. In **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, jan./abr., 2011b.

_____. **Ensino de História e Consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011a.

COSTA, Joaze Bernardino; GROFOSGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado**. vol. 31, nº. 1, Brasília, Jan./Apr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922016000100015&lng=pt&tlng=pt> Acesso: 15/04/2019

CRESPO, Bruna dos Anjos da Costa; KAESER, Letícia Macedo. **Gêneros textuais e ensino**: uma perspectiva bakhtiniana da linguagem. Disponível em: <<http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2011/10/bruna-dos-anjos-da-costa-crespo-leticia.html>> Acesso: 24/12/2018.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Tradução de Rejane Rubino.

DEELY, John. **Semiose: o objeto da investigação semiótica**. In: *Semiótica Básica*. São Paulo: Ática, 1990, p.41-51.

DELICIOUS. Disponível em: <<https://del.icio.us/>>. Acesso em 20 abr. 2020.

DERRIDA, J. **Limited Inc.** Campinas: Papirus, 1991.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difel, 1972.

FONTANELLA, Fernando. *Explorações da cibercultura vernacular: digital trash, ironia e a domesticação da Internet.* Trabalho apresentado no DT 05 – Comunicação Multimídia do **XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**, Maceió, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Rafael Reinaldo. *Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica.* **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 247-262, 2016.

G1. **Comissão da Verdade elucida morte de líder camponês em Porto Franco.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2014/09/comissao-da-verdade-elucida-morte-de-lider-campones-em-porto-franco-ma.html>>. Acesso em: 12 janeiro, 2020.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GROSFOGUEL Ramón: Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In COSTA, Joaze Bernardino; GROSFOGUEL Ramón; TORRES NELSON Maldonado (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lima. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In COSTA, Joaze Bernardino; GROSFOGUEL Ramón; TORRES NELSON Maldonado (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **Da diáspora, identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet:** uma perspectiva semiótica. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

IBGE. **Porto Franco.** Disponível: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/maranhao/portofranco.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2019.

IDEB Rede Estadual Maranhão. Disponível em: <http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/mapa_ideb_uf.php?r=2>. Acesso em: 12

jan. 2020.

IMAGENS PARA FACEBOOK. **Nego**. Disponível em: <<http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/search/?q=nego>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INDICADORES Nacionais do Maranhão. Disponível em: <http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/escolas/escolas.php?cod_inep=21199365&nu_ano_censo=2017>. Acesso em: 15 jan. 2020.

JÚLIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 09-43, 2001.

KNOW YOUR MEME. About. In: **Know your meme**. 2015. Disponível: <<http://knowyourmeme.com/about>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência**: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. In: **Revista Educar**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

LOTMAN, Iuri M. Acerca de la semiosfera. In: **La Semiosfera 1. Semiótica de la cultura y del texto**. Madrid: Cátedra, 1996.

LUCCHESI, ANITA. *Por um debate sobre a historiografia digital*. **Boletim historiar**: Sergipe, p. 45-57, 2014.

_____. *História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública*. **XXI Simpósio Nacional de História- ANPUH**: Natal, 22-12 de julho de 2013.

MACHADO, Irene. Pensamento semiótica sobre a cultura. **Sofia**, Vitória, v. 2, n. 2, ago. 2013.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**: Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto. Porto Franco, 2018.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação**. São Luís: Secretaria de Educação: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

MARTINO, Luiz C. Contribuições para o estudo dos meios de comunicação. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 1, n. 13, p. 103-114, dez. 2000.

MEMEFUL. Disponível em: <<https://memeful.com/generator>>. Acesso em 17 nov. 2019.

MEMEPOOL. Disponível em: <<http://www.memepool.com/>>. Acesso em 20 abr. 2020.

MEMÓRIAS DA DIDATURA. **Epaminondas Gomes de Oliveira**. Disponível: <<http://memoriasdadidatura.org.br/memorial/epaminondas-gomes-de-oliveira/>>. Acesso em

20 jun. 2019.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares*. **Rev. Bras. Hist.**, Jul 2003, vol. 23, nº. 45, p. 11-36.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo massacrado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978).

NOTÍCIAS R7. **Das antigas!** Relembre os memes mais famosos da internet na década passada. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/fotos/das-antigas-relembre-os-memes-mais-famosos-da-internet-na-decada-passada-18022017#!/foto/5>>. Acesso em 22 abr. 2020.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PEREIRA, Waldemar Gomes. **Meu pé de Tarumã Florido: um retrato de Porto Franco**. Imperatriz - MA: Ética, 1997.

PESSI, Bruno Stelmach. *O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades*. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num. 3, vol. 2, jul/dez. 2015.

PORTO FRANCO. Disponível em: < SIGNIFICADOS. **Significado de Hashtag**. Disponível em: <<https://www.significadosbr.com.br/hashtag>>. Acesso em 20 abr. 2019

PRIMO, Alex. Digital trash e lixo midiático: A cauda longa da micromídia digital. In: Vinicius Andrade Pereira (Org.). **Cultura Digital Trash: Linguagens, Comportamentos entretenimento e Consumo**. Rio de Janeiro: e- Papers, 2007.

RAMOS, Adriana Vaz *et al.* Semiosfera: exploração conceitual nos estudos semióticos da cultura. In: MACHADO, Irene (Org.). **Semiótica da Cultura e Semiosfera**. São Paulo: Annablume, 2007, p. 27-44.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

_____. **Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnio**. 05 nov.2014. Carta capital. Disponível em:<https://agenciapatriciagalvao.org.br/tag/racismo-reverso/?print=pdf-search>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Cultura Faz Sentido. Orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A., 2012.

_____. **História Viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento**

histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

_____. **Razão Histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado:** Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

_____. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de R. Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

_____. *Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história* - Entrevista realizada por e-mail, dias 1, 2 e 28 de março de 2016. In: **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 159-170, 2016.

_____. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination**; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26.

SCHMIDT, Maria A. *Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica*. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 31-50.

_____. *História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização*. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, vol. 16, n. 37, maio/ago 2012, p. 73-91.

_____. *Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática*. **Revista de História Hoje**, v. 5, n. 9 37, 2016, p. 31-48.

_____. *Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*. In: **História & Ensino**. V. 15. p. 09 - 22. Londrina: UEL, 2009.

_____.; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. **Passados Possíveis: a Educação Histórica em Debate**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2014. p. 21-39.

_____.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHWARCZ, Lília K. M. *Usos e Abusos da mestiçagem e da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX*. In: **Afro-Ásia**, nº 18, p. 77-101. 1996.

_____. Brasil viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão, diz historiadora. [Entrevista concedida a] Júlia Dias Carneiro. **BBC**, Rio de Janeiro, 10 mai. 2018. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767>.

SHIFMAN, L. *Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker*. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 18: 362-377, 2013.

SIGNIFICADOS. **Significado de Hashtag**. Disponível em:

<<https://www.significadosbr.com.br/hashtag>>. Acesso em 20 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUSA JÚNIOR, Jaime de. *O lado ‘nego’ dos memes da internet: Relações entre letramento visual e a construção do negro no discurso online*. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Rio de Janeiro num. 17, vol. 2. 2016.

SOUSA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TODO MUNDO ODEIA O CHRIS (série). Direção: Andrew Orenstein. Produção: Adrienne Carter. BRA: RecordTV, 2017. T 4, Ep. 88, (1.819 min.). Título original: *Everybody Hates Chris*.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Coleção temas básicos de pesquisa-ação. 11. ed. SP: Cortez, 2007.

TOLEDO, Gustavo Leal. *Memes e Memética, um Início*. In: **Controvérsias Meméticas: a ciência dos memes e o darwinismo universal em Dawkins, Dennett e Blackmore**. Rio de Janeiro, 2009. 467p. Tese de Doutorado – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

TORRES Nelson Maldonado: Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL Ramón; TORRES NELSON Maldonado (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade no Brasil colonial**. Petrópolis: Vozes, 1986.

VALLE, Bortolo; MARTÍNEZ, Horácio; PERUZZO JÚNIOR, Léo. **Wittgenstein: Perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WIKIPEDIA. **Deoclides Macedo**. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Deoclides_Macedo>. Acesso em 20 abr. 2019.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda., 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e indiferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Usos de memes de internet na aprendizagem histórica: uma proposta de educação étnico-racial no Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em porto Franco-MA

Pesquisadora responsável: Eliete Ribeiro Araújo

Instituição proponente: UFT –Universidade Federal do Tocantins; Av. Paraguai, esquina com Rua Uxiramas – Setor Cimba, CEP: 77.824-838 – Araguaína – TO; Fone: (63) 2112 2286; Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEHIS – PROFHISTÓRIA.

Informação de contato do (a) pesquisador (a): Rua Belizário Franco, nº224, Centro, Porto Franco- MA- telefone: (99) 981225607; Email: elietejatoba@hotmail.com

Local da coleta de dados: Centro de Ensino Médio Fortunato Moreira Neto; Rua Adalto Moreira, Centro, PortoFranco-Ma, CEP: 65.970.000

Prezado estudante,

- Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa que terá coleta de dados através de questionários, produções imagéticas observações e debates;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou ônus e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Esta proposta de pesquisa tem como objetivo analisar o potencial do uso de *memes* para a construção da aprendizagem histórica sobre a questão étnico-racial no Brasil de hoje, em sua relação com a escravidão colonial do passado histórico brasileiro.

Pretendemos experimentar algumas atividades para que os estudantes construam sentidos e estabeleçam relações entre o tempo presente e eventos históricos passados em suas representações da escravidão colonial brasileira na turma de 2º ano do Centro de Ensino Médio Fortunato Moreira Neto, Porto Franco- MA.

Justificativa: A Lei 10.639/03, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, torna importante a temática dessa pesquisa, também voltada para uma perspectiva de aprendizagem, que reconhece os estudantes como sujeitos inseridos em práticas culturais, representações diversas e vivências que formam os seus saberes e mobilizam a consciência histórica frente a novos desafios e formas de pensar e agir.

Procedimentos: Você participará de atividades em grupos nas quais serão realizadas coletas de dados através de questionário (respondido individualmente) debates e rodas de conversas, que terão anotações em caderno de campo, registradas pela pesquisadora, produções de memes em grupos e textos individuais produzidos pelos estudantes. Todas as atividades acontecerão na escola, nos

horários normais de aulas de História (2 aulas por semana com tempo de duração de 45 minutos). Serão realizados estudos referentes a temática da escravidão colonial e o racismo no Brasil de hoje. Os memes produzidos serão divulgados na página de *facebook* da escola.

Benefícios: Essa pesquisa pretende beneficiar aos estudantes que participarão, na medida em que os mesmos puderem adquirir maiores conhecimentos históricos e adotarem comportamentos mais conscientes que os orientarão a novas formas de agir; também beneficiará à comunidade acadêmica e saberes humanos através do uso de memes como elementos didático-metodológicos possíveis de colaborar com o ensino de História no tocante a formação da consciência histórica de estudantes em temáticas relacionadas com as questões étnico-raciais.

Riscos. É possível que durante a coleta de dados: observação das aulas, preenchimento do questionário e realização das atividades, você se sinta constrangido pela situação. Durante as intervenções e atividades em grupos, incluindo o grupo de whatsapp, casos de constrangimentos ou outros desconfortos se tornarão mais prováveis. Asseguramos que o grupo de Whatsapp será utilizado exclusivamente para postagem e dinamização dos memes. O seu direito de não responder nenhum questionário ou se expressar caso não se sinta suficientemente confortável para assim fazer. Como precaução a esse risco psicológico, serão tomados os devidos cuidados para não expor situações que não dizem respeito aos objetivos deste estudo ou que possam revelar qualquer aspecto da privacidade dos participantes. Como também, será respeitado o seu direito de não participar em caso de recusa de qualquer instrumento, sendo o mesmo encerrado imediatamente. O diálogo, as boas maneiras e o bom senso serão usados para evitar o risco social de hostilidade que possa ocorrer em alguma situação. A pesquisa envolve risco mínimo e aceitável no que se refere as metodologias e técnicas aplicadas ao meio educacional. Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação neste estudo. A pesquisadora responsável suspenderá a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, previsto ou não, ao sujeito participante da pesquisa. Com direito à assistência integral e à indenização por dano, se couber.

Sigilo. O sigilo ao seu nome será mantido quando da divulgação da pesquisa e também quando os memes produzidos forem divulgados em página do facebook da escola. A associação de autoria será descrita como de autoria da turma do C.E Fortunato Moreira Neto juntamente com professora pesquisadora. A postagem dos memes na internet acarretará na dinamização dos mesmos por outros estudantes que não participarão da pesquisa ou por público diverso que tiver acesso aos mesmos. No entanto, você não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados sob qualquer forma.

Porto Franco-MA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA



Título da pesquisa: Usos de memes de internet na aprendizagem histórica: uma proposta de educação étnico-racial no Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco-MA

Pesquisadora responsável: Eliete Ribeiro Araújo

Instituição proponente: UFT –Universidade Federal do Tocantins; Av. Paraguai, esquina com Rua Uxiramas – Setor Cimba, CEP: 77.824-838 – Araguaína – TO; Fone: (63) 2112 2286; Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEHIS – PROFHISTÓRIA.

Informação de contato do (a) pesquisador (a): Rua Belizário Franco, nº224, Centro, Porto Franco- MA- telefone: (99) 981225607; Email: elietejatoba@hotmail.com

Local da coleta de dados: Centro de Ensino Médio Fortunato Moreira Neto; Rua Adalto Moreira, Centro, PortoFranco-Ma, CEP: 65.970.000

Prezado pai ou responsável legal,

- Seu filho está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa que terá coleta de dados através de questionários, produções imagéticas observações e debates;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir em consentir a participação;
- Você tem o direito de **desistir** de consentir a participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou ônus e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Esta proposta de pesquisa tem como objetivo analisar o potencial do uso de *memes* para a construção da aprendizagem histórica sobre a questão étnico-racial no Brasil de hoje, em sua relação com a escravidão colonial do passado histórico brasileiro. Pretendemos experimentar algumas atividades para que os estudantes construam sentidos em e estabeleçam relações entre o tempo presente e eventos históricos passados em suas representações da escravidão colonial brasileira na turma de 2º ano do Centro de Ensino Médio Fortunato Moreira Neto, Porto Franco- MA.

Justificativa: A Lei 10.639/03, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, torna importante a temática dessa pesquisa, também voltada para uma perspectiva de aprendizagem, que reconhece os estudantes como sujeitos inseridos em práticas culturais, representações diversas e vivências que formam os seus saberes e mobilizam a consciência histórica frente a novos desafios e formas de pensar e agir.

Procedimentos: Os estudantes participarão de atividades em grupos nas quais serão realizadas coletas de dados através de questionário (respondido individualmente) debates e rodas de conversas, que terão anotações em caderno de campo, registradas pela pesquisadora, produções de memes em grupos e textos individuais produzidos pelos estudantes. Todas as atividades

acontecerão na escola, nos horários normais de aulas de História (2 aulas por semana com tempo de duração de 45 minutos). Serão realizados estudos referentes a temática da escravidão colonial e o racismo no Brasil de hoje.

Benefícios: Essa pesquisa pretende beneficiar aos estudantes que participarão, na medida em que os mesmos puderem adquirir maiores conhecimentos históricos e adotarem comportamentos mais conscientes que os orientarão a novas formas de agir; também beneficiará à comunidade acadêmica e saberes humanos através do uso de memes como elementos didático-metodológicos possíveis de colaborar com o ensino de História no tocante a formação da consciência histórica de estudantes em temáticas relacionadas com as questões étnico-raciais.

Riscos. É possível que durante a coleta de dados: observação das aulas, preenchimento do questionário e realização das atividades, o participante se sinta constrangido pela situação. Durante as intervenções e atividades em grupos, incluindo o grupo de whatsapp, casos de constrangimentos ou outros desconfortos se tornarão mais prováveis. Asseguramos que o grupo de Whatsapp será utilizado exclusivamente para postagem e dinamização dos memes. O direito do participante de não responder nenhum questionário ou se expressar caso não se sinta suficientemente confortável para assim fazer será assegurado. Como precaução aos riscos psicológicos, serão tomados os devidos cuidados para não expor situações que não dizem respeito aos objetivos deste estudo ou que possam revelar qualquer aspecto da privacidade dos participantes. Como também, será respeitado direito de não participar em caso de recusa de qualquer instrumento, sendo o mesmo encerrado imediatamente. O diálogo, as boas maneiras e o bom senso serão usados para evitar o risco social de hostilidade que possa ocorrer em alguma situação. A pesquisa envolve risco mínimo e aceitável no que se refere as metodologias e técnicas aplicadas ao meio educacional. Não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação neste estudo. A pesquisadora responsável suspenderá a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, previsto ou não, ao sujeito participante da pesquisa. Com direito à assistência integral e à indenização por dano, se couber.

Sigilo. O sigilo aos nomes dos estudantes será mantido quando da divulgação da pesquisa e também quando os memes produzidos forem divulgados em página do facebook da escola. A associação de autoria será descrita como de autoria da turma do C.E Fortunato Moreira Neto juntamente com professora pesquisadora. A postagem dos memes na internet acarretará na dinamização dos mesmos por outros estudantes que não participarão da pesquisa ou por público diverso que tiver acesso aos mesmos. No entanto, os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados sob qualquer forma.

Porto Franco-MA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA



Nome completo:_____

Idade:_____

Sexo: Masculino () Feminino ()

1. Quanto a sua cor de pele, como você se declara?

Amarelo ()

Vermelho ()

Branco ()

Pardo ()

Preto ()

Prefiro não declarar ()

2. Você sabe o que são memes?

Sim () Não ()

3. Você já compartilhou memes em redes sociais

Sim, poucas vezes ()

Nunca compartilhei ()

Sempre compartilho ()

4. Você já produziu memes?

Sim ()

Não ()

5. Você possui celular / smartphone?

Sim ()

Não ()

Não, mas tenho como utilizar de outra pessoa ()

APÊNDICE D: EXERCÍCIO 01

Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto

Atividades “Usos de memes de Internet na aprendizagem histórica: uma proposta de Educação étnico-racial” - Exercício 01

Aluno (a): ----- 2º F

Você relaciona as mensagens do *meme nego* com seus conhecimentos históricos sobre a escravidão africana no Brasil?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE E: ROTEIRO DE ESTUDOS

Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto

Atividades “Usos de memes de Internet na aprendizagem histórica: uma proposta de Educação étnico-racial” - Exercício 02

Aluno (a): ----- 2º F

Roteiro de estudos

1. Após a leitura do texto “*Africanos no Brasil: Dominação e resistência*”, comente os seguintes pontos abordados no mesmo:
 - a. Tráfico atlântico entre os séculos XVI e XIX;
 - b. Processo de roedura;
 - c. Tipos de trabalho realizados pelos escravos na colônia portuguesa;
 - d. Formas de resistência;
 - e. Remanescentes de quilombos;
2. Compare o texto historiográfico de Hebe Maria Matos “*Constituição e cidadania*” e o texto “*Você cidadão*”. Em seguida, responda as questões:
 - a. Como era o tratamento dado a negros e mestiços no Império Brasileiro e a relação desse tratamento com os dias de hoje?
 - b. Explique a afirmação “*O Brasil é um país pluriétnico e multicultural.*”
3. Com base na leitura do texto “*O processo de abolição e a vida dos recém-libertos*” explique a expressão *racismo à brasileira*.
4. Sobre o quadro “*A redenção de Cam*”, localizado na página 257 do seu livro didático, pintura de Modesto Brocos y Gomez, de 1895.
 - a. O que está acontecendo na cena?
 - b. Esse quadro realiza visualmente a teoria do branqueamento formulada na época pelo médico brasileiro João Batista de Lacerda. Em que consistia essa teoria?
5. Aponte alguns dados apresentados no texto “*Breve relatório de Direitos humanos sobre a situação dos negros no Brasil*” que você considera relevantes.

APÊNDICE F: EXERCÍCIO 04

Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto

Atividades “Usos de memes de Internet na aprendizagem histórica: uma proposta de Educação étnico-racial” - Exercício 04

Aluno (a): ----- 2º F

Como as atividades realizadas contribuíram para a sua aprendizagem histórica?

[illegible]

APÊNDICE G: PLANO DE AULA- SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA GERADOR: Relações étnico-raciais históricas no Brasil

CONTEÚDO ESPECÍFICO: Escravidão africana no Brasil- século XVI ao XIX

CONTRAPONTO CONTEMPORÂNEO: Memes de internet com conteúdos racistas

OBJETIVO:

Perceber as mudanças e permanências da escravidão africana e suas relações com o racismo no Brasil de hoje.

Objetivos específicos:

- Elaborar saberes históricos prévios referentes à temática proposta;
- Conhecer o tempo e as características da escravidão africana no Brasil
- Entender o protagonismo dos negros nos processos de resistências ao sistema escravista;
- Conhecer a forma de manifestação estrutural do racismo a partir de dados das desigualdades raciais brasileiras.
 - Refletir sobre as expressões simbólicas do racismo através da leitura de memes de internet;
- Ser capaz de se posicionar e elaborar argumentos em defesa da igualdade racial e pela afirmação da identidade negra.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas, debates, exercícios de pesquisas bibliográficas e produções, socializações, serão guiadas pela metodologia da pesquisa-ação, seguindo a sequência didática:

Atividades	Total de aulas destinada s	Procedimentos
Roda de conversas	01	Conversa com os estudantes para integrar e apresentar a temática e a sequência de atividades.
Questionário	01	Questionário individual aplicado em sala

Exercício 1	02	Apresentação dos memes pela pesquisadora e exercício (individual)
Exercício 2	04	Leitura e interpretação de textos (individual) Socialização do roteiro (debates)
Exercício 3	04	Produção e apresentação de memes em grupos
Exercício 4	01	Elaboração de narrativas finais (relatório de aprendizagens)

RECURSOS DIDÁTICOS: Imagens meméticas, texto impresso, quadro branco, cadernos, canetas, smartphone, data show.

AVALIAÇÃO:

Avaliação diagnóstica: (roda de conversa, questionário e exercício 01,

Avaliação processual: Atividades de estudos e produção (Exercício 02 e 03)

Avaliação final: Relatório de aprendizagens (exercício 04).

APÊNDICE H: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Cartilha: experiência com usos de memes de internet na sala de aula - uma proposta de educação étnico-racial



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
1. CONCEPÇÃO TEÓRICA	05
1.1. Aprendizagem histórica	05
1.2. Educação étnico-racial	06
1.3. Memes como representações	07
2. METODOLOGIA	09
REFERÊNCIAS	22



APRESENTAÇÃO

Essa cartilha apresenta uma sugestão de procedimentos metodológicos com usos de *memes de internet* para professores de História utilizar em atividades pedagógicas que visem aprendizagem histórica pautada na educação étnico-racial. Os Exercícios de Leituras e Produção de Memes aqui se apresentam como mediações de experiências de mobilização de conhecimentos históricos por estudantes, ao revisitarem conteúdos históricos referentes à escravidão africana no Brasil, a partir da problematização do *meme nego* como representação social do racismo contra afrodescendentes nos dias de hoje.

A cartilha é um produto de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História e as atividades aqui apresentadas foram realizadas em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco - MA. Nessas atividades, os estudantes estabeleceram relações entre o tempo presente e o passado histórico e construíram sentidos a partir de interpretações e produção de memes. Os fundamentos teórico-metodológicos se relacionam com o campo da Educação histórica, no qual métodos instrumentais possibilitam formas de acessar ideias históricas de sujeitos em situação escolar para realizar intervenções pedagógicas e avaliar os seus resultados.

Acredito que a utilização de *memes de internet* em aulas de História é relevante devido ao caráter lúdico e divertido desses artefatos culturais contemporâneos e por serem tão presentes nas vivências dos nossos alunos. O que passaria despercebido pode ser significado e

ressignificado em construções individuais e coletivas de sentidos e problematizações nas atividades escolares. Essas atividades são um esforço em dialogar conteúdos sobre a escravidão africana no Brasil (séculos XVI ao XIX), com as práticas de manifestação do racismo no tempo presente. As atividades podem ser realizadas por meio de projetos ou em atividades pedagógicas de rotina, por professores de História, em turmas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio.

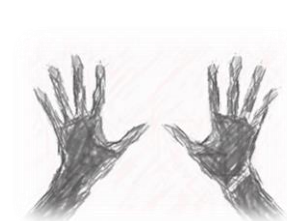
Professora Eliete Ribeiro Araújo



1. CONCEPÇÃO TEÓRICA

A partir da proposta de educação étnico-racial regulamentada pelo Ministério da Educação- MEC no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), efetivado pela exigência da Lei 10.639/2003, que instituiu a inserção da História e cultura afro-brasileira nas escolas, penso que a narrativa da escravidão africana no Brasil é parte importante da história afro-brasileira ensinada em sala de aula, e que, em termos do que propõe a educação étnico-racial, deve ser trabalhada por meio do diálogo que forneça interpretação das formas de manifestações do racismo contra afrodescendentes nos dias de hoje. Nesse empreendimento, entrecruzamos teorizações relativas ao ensino de História, ao debate étnico-racial e conceitos do campo das linguagens e representações

1.1. Aprendizagem histórica



Segundo Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica é o conjunto de operações mentais que permite ao homem interpretar sua experiência de evolução do tempo, de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possa orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57). Através da operação dessa consciência, a aprendizagem histórica pode ser construída, quando competências próprias da ciência histórica se desenvolvem através de um processo em que se dá “a capacidade do ser humano de experienciar o passado e interpretá-lo como História” (SCHMIDT, BARCA, e REZENDE, 2010, P.

36).

Rüsen (2019) assevera que a narrativa é a face material da consciência histórica e por meio dela passado, presente e futuro compõem um todo temporal que serve como orientação diante das situações da vida e para aprendizagem histórica, trata-se de uma atividade fundamental dos homens imersos na cultura, vasta de representações portadoras de saberes históricos. Nesse sentido, Jörn Rüsen versa sobre a existência da *cultura histórica* como forma de manifestação de uma consciência histórica coletiva, operando em distintas e imbricadas dimensões sobre a formação dos conhecimentos históricos que em muito transcendem a narrativa histórica escolar proposta em diretrizes curriculares e enunciada nos livros didáticos e nas narrativas dos professores de História (RÜSEN, 2015). Em outras palavras, a formação histórica é fruto do encontro de diferentes instâncias da vida, o que pressupõe a importância de diversos artefatos da cultura na mediação e constituição de sentido histórico.

1.2. Educação étnico-racial

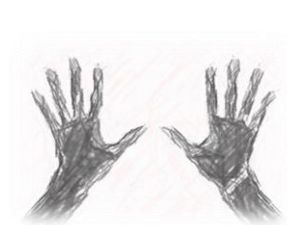


Entende-se a escravidão africana no Brasil como evento do passado, ocorrido na modernidade, como uma das instituições que fazem parte do colonialismo europeu que se operou na América portuguesa. A perspectiva racial aqui sustentada se embasa no pensamento teorizado sobre o projeto colonialista moderno como essencialmente racista, por ser eurocêntrico em sua pretensão de universalização do sujeito moderno. Sílvia Almeida (2018) afirma que o conceito de raça é sempre *relacional* e *histórico*, já que as concepções de racismo como ideologia e prática assumem diferentes formas em diferentes momentos históricos, como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao

qual pertençam.” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Em seu livro *O que é racismo estrutural* (2018), esse autor oferece uma reflexão complexa para os problemas que envolvem os conflitos ligados à questão racial no Brasil. Ao discutir as concepções individualista, institucional e estrutural do racismo, atesta que o racismo estrutural não é um tipo de racismo, mas que todo racismo é estrutural, reflexo de uma estrutura social de poder e dominação que organiza a sociedade e se baseia fundamentalmente na racialização de grupos sociais para garantir a hierarquia social de dominação.

1.3. Memes como representações



Segundo Natália Horta (2015), *memes de internet* podem se apresentar como vídeos, frases, *hashtags*, fotolegendas, tirinhas, montagens, entre outras manifestações, que sofrem alguma intervenção direta dos sujeitos que os reproduzem. Essa pesquisadora atesta que essas linguagens se movimentam nos círculos virtuais com dinamismo e velocidade, sendo produzidos e compartilhados, podendo ser facilmente modificados, embora mantenham uma regularidade linguística que os define.

Sobre a teorização de *representação*, utilizo a perspectiva Stuart Hall (2016), ao afirmar que o funcionamento da cultura está envolvido com os sentidos produzidos pelas linguagens que, nas suas diversas formas, atua como prática significante por meio de um sistema representacional operador de signos e símbolos que representam conceitos ideias e sentimentos (HALL, 2016). Sentidos são produzidos na variedade de mídias que circulam na cultura e produzem significados organizadores e reguladores das práticas sociais por meio de influências de condutas e geração de efeitos reais e práticos.

Nessa vertente, também utilizo, como fundamentação, a categoria de *racismo recreativo*, do pesquisador Adilson Moreira (2019). Esse

pesquisador utiliza essa categoria para designar um tipo específico de opressão racial que diz respeito à circulação de imagens que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, comprometendo o *status* cultural e material desses grupos, asseverando que o humor não é mera reação reflexa e sim um produto do contexto cultural, cujos conteúdos perpetuam elementos de eugenia, são meios de propagação da hostilidade racial e veículos de uma política cultural destinada a legitimar estruturas hierárquicas.

2. METODOLOGIA

Apresentamos aqui os procedimentos metodológicos da sequência didática realizada durante a experimentação da pesquisa realizada. Roda de conversas, exercícios, debates e socializações foram oportunizados a fim de acessarmos e trabalharmos as ideias históricas dos nossos alunos.

Atividades realizadas	Total de aulas	Procedimentos
Roda de conversas	1	Bate papo com os alunos sobre a temática da escravidão africana no Brasil e suas relações com o racismo contra afrodescendentes.
Exercício 1	2	Apresentação dos <i>memes</i> pelo professor(a) e exercício (individual); Socialização do exercício realizado;
Exercício 2	4	Leitura e interpretação de textos (individual); Apresentação e socialização das respostas dadas ao <i>Roteiro de estudos por grupos</i> ;
Exercício 3	4	Produção e apresentação de <i>memes</i> em grupos;
Exercício 4	1	Elaboração de narrativas finais (relatório de experiências).



Roda de conversa



Objetivo: Integrar a turma previamente antes de iniciar as atividades e apresentar a temática que será trabalhada.



Ação: em uma roda de conversa estudantes e professor/a debatem como será o andamento das atividades. um momento de bate papo é oportunizado, e o professor apresentar a temática, ouve o que os alunos tem a dizer sobre a mesma. O professor busca saber se os alunos compartilham e prouzem memes, se possuem smartphones para serem utilizados durante as atividades



Exercício 01- Problematização de memes

Nas atividades realizadas, utilizamos o *mememe negro* para as problematizações em sala de aula. O *mememe negro* foi o nome dado a um “evento digital” propagado pela internet, entre 2015 e 2016, no qual postagens com a expressão “negro”, associada a imagens reproduziam mensagens desqualificadoras da negritude. Outros memes que manifestam a ideologia racista, poderão ser utilizados.



Objetivo: Mobilizar conhecimentos históricos para interpretar os preconceitos raciais contra afrodescendentes a partir da problematização de memes com mensagens racistas.



Ação: O(a) professor(a) apresenta uma sequência de réplicas do *mememe negro* problematizadas. Para observar como as suas mensagens serão interpretadas a partir da relação passado-presente, um exercício é entregue aos alunos no qual deverão responder a questão: ***Você relaciona as mensagens do meme “negro” com os seus conhecimentos históricos sobre a escravidão africana no Brasil?***

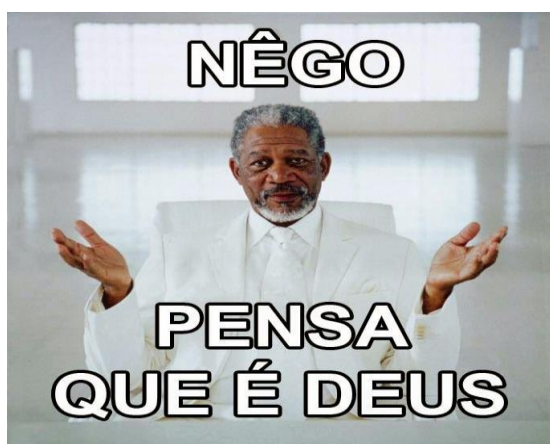


Algumas narrativas:

Os memes fazem humor com os negros que já foram escravos. Eu sei que a princesa Izabel assinou as cartas de alforria, aí os escravos ficaram livres. Disseram que a Izabel não era boa, não me lembro onde vi isso, mas eu acho que ela era sim porque se não fosse ela assinar, os negros ainda não iam ser como nós hoje que não tem mais escravidão. Mas nem Jesus agradou a todos, não é a princesa que vai, né? (ALUNO(A) C, 2019).

Não relaciono porque os memes são engraçados com os negros e não falam nada sobre a escravidão que foi triste e cruel com eles. Eu gosto muito dos memes por isso, fazem a gente sorrir e esquecer dos problemas que existem. No Brasil são tantas tragédias, que só mesmo com muito bom humor para a gente vencer. (ALUNO(A) F, 2019).

Sugestão de réplicas do *mememe* nego:





Exercício 02- Roteiro de estudos



Objetivo: Acessar conhecimentos históricos sobre a escravidão africana no Brasil em narrativas de textos respaldados na ciência histórica e conhecer dados sobre como vive a população negra, hoje, no Brasil.



Ação: A/o professor disponibiliza um roteiro de estudos com exercícios de interpretação e compreensão textual, nos quais os alunos terão acesso as seguintes informações históricas:

- ✚ travessia de africanos escravizados para o Brasil, entre os séculos XVI ao XIX, destinados ao trabalho na colônia portuguesa;
- ✚ as atividades exercidas pelos escravizados;
- ✚ as lutas e resistências;
- ✚ como se processou a abolição da escravidão;
- ✚ a vida dos recém-libertos, considerando o abandono social ao qual foram relegados;
- ✚ chegada de ideias científicas racistas ao Brasil, no momento de

transição do trabalho escravo para o trabalho livre;

 dimensões da desigualdade racial no Brasil de hoje.

É importante destacar que em nossas atividades, utilizamos textos do livro didático e textos historiográficos também contidos no livro didático utilizado na escola pelas turmas do 2º ano do Ensino Médio. Também utilizamos um texto retirado de uma página da internet. O mesmo se chama “Breve Relatório de Direitos humanos sobre a situação dos negros no Brasil”.

Para socializar as respostas escritas no roteiro, os alunos são agrupados a partir dos exercícios do mesmo. Cada grupo apresenta um dos exercícios. Após as apresentações, o/a professor/a inscreve alunos para debaterem livremente os textos.



Roteiro de estudos utilizado em nossas atividades

1. Após a leitura do texto **"Africanos no Brasil: Dominação e resistência"**, comente os seguintes pontos abordados no mesmo:



- ✓ Tráfico atlântico entre os séculos XVI e XIX
- ✓ Processo de roedura;
- ✓ Tipos de trabalho realizados pelos escravos na colônia portuguesa;
- ✓ Formas de resistência;
- ✓ Remanescentes de quilombos.

2. Compare os textos historiográficos de Hebe Maria Matos "Constituição e cidadania" e o texto "Você cidadão". Em seguida, responda as questões:

Como era o tratamento dado a negros e mestiços no Império Brasileiro e a relação desse tratamento com os dias de hoje?

Explique a afirmação "O Brasil é um país pluriétnico e multicultural".

3. Com base na leitura do texto "O processo de abolição e a vida dos recém-libertos", explique a expressão racismo à brasileira.

4. Sobre o quadro "A redenção de Cam", localizado na página 257 do seu livro didático, pintura de Modesto Brocos y Gomez de 1895.

4.1 O que está acontecendo na cena?

4.2 Esse quadro realiza, visualmente, a teoria do branqueamento formulada na época pelo médico brasileiro João Batista de Lacerda. Em que consistia essa teoria?

5. Aponte alguns dados apresentados no texto “Breve relatório de Direitos humanos sobre a situação dos negros no Brasil” que você considera relevantes.



Exercício 03- Produção de memes



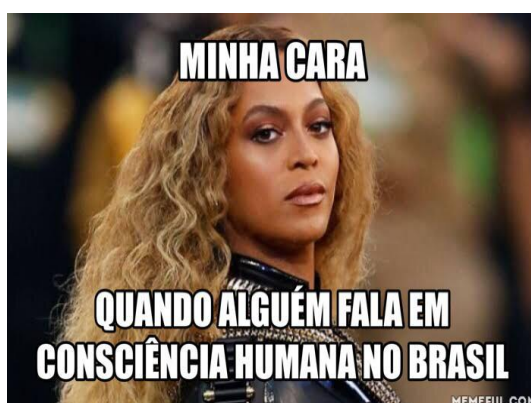
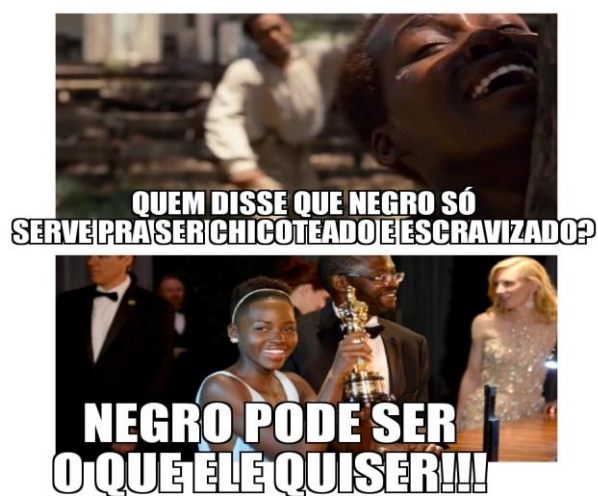
Objetivo: Compreender os usos que fazemos da linguagem tendo em vista o seu caráter performativo e as possibilidades de construção de novos sentidos.

Ação: A/o professor: os memes deverão ser produzidos em grupos. Agende as aulas que serão destinadas para a produção, de forma que os alunos tragam celulares com acesso à internet. Na aula anterior, recomende um aplicativo de criação de memes para os alunos baixarem. Possivelmente, alguns alunos já possuem aplicativos e poderão utilizá-los. Em nossas atividades, utilizamos o *Best Meme Generator by Memeful*⁴⁶. Você poderá oferecer sugestões de imagens para os alunos utilizarem ou os deixarem livres para isso. Antes da produção, os grupos deverão discutir as ideias de cada um. Após a produção dos memes, destine 1 aula para os alunos apresentarem os seus memes, relatarem como foi o processo de produção e quais ideias desejaram destacar em seus memes. Uma ótima sugestão é que antes da aula de apresentações os alunos já tenham dinamizado/disponibilizado os memes entre todos da turma em um grupo de *Whatsapp* criado por você, só

⁴⁶(MEMEFUL, 2019 [ONLINE]).

para essa finalidade.

Alguns memes produzidos



Quando vejo o racismo sendo vencido:





Exercício 04- Relatos de experiências



Objetivo: Relatar as experiências com as atividades realizadas, avaliando suas potencialidades para construir aprendizagem histórica.



Ação: O/a professor/a apresenta um exercício, propondo que os alunos relatem as experiências das atividades realizadas. O Relato deverá responder a questão: Como as atividades realizadas, contribuíram para a sua aprendizagem histórica? Os mesmos poderão ser socializados.

Alguns relatos:

De acordo com o que vimos em cada meme que foi criado pelos alunos do 2º F, pude aprender um pouco sobre os anos da escravidão e o reflexo desses acontecimentos históricos nos dias de hoje. Pude aprender com a percepção de cada colega sobre esses fatos e os memes retrataram o racismo que há hoje, devido à escravidão do passado [...] Apenas quando pararmos de nos importar com a cor da pele e começarmos a nos importar com o que as pessoas realmente são, o racismo poderá ser combatido. Vimos que os negros conquistaram vários direitos e alcançaram cargos importantes na sociedade. Muitos são reconhecidos por sua inteligência, talento e beleza, mas outros ainda sofrem com a prática do racismo. (ALUNO(A) Q, 2019).

Apesar de a escravidão ter acabado, muitas marcas dela continuam presentes na nossa sociedade. Vi também que a maioria das pessoas que vivem no Brasil são negras, apesar desse número ser grande, são os negros que mais sofrem, também que as cotas é um programa que incomoda muito os brancos; que a população se incomoda mais com negros entrando nas universidades, do que os negros sendo presos injustamente e também que o número de homicídios entre jovens negros aumentaram em 15, 4%. (ALUNO(A) R, 2019).

Para mim, foi bastante produtivo participar dessas aulas de História. Eu aprendi sobre a escravidão e como os escravos resistiram. Aprendi que a escravidão só acabou porque os escravos lutaram muito. No passado, já existiu muitas dificuldades e só nas aulas de História, podemos obter esses conhecimentos para saber como já foi antes. (ALUNO(A) O, 2019).

Uma das experiências mais proveitosas que tive na escola foi fazer memes porque não se trata apenas de fazer memes, mas de fazer memes com conteúdos que neles são colocados. Com a pesquisa nos textos, eu obtive vários conhecimentos sobre a escravidão, algo abordado ali e que me trouxe informações sobre vários aspectos em relação ao trabalho escravo, 300 anos de escravidão e como, ainda persistem coisas relacionadas a ela para a gente combater. (ALUNO(A) M, 2019).



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Sociedade e cidadania.** São Paulo: FTD, 2015. Coleção História (2º ano).

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. DPEDHUC - Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* In: **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet:** uma perspectiva semiótica. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Pólen, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de R. Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

_____. **Cultura Faz Sentido. Orientações entre o ontem e o amanhã.** Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **História Viva. Teoria da História:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ANEXO

ANEXO A: NARRATIVA DE ESTUDANTE

Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto

Atividades "Usos de memes de Internet na aprendizagem histórica: uma proposta de Educação étnico-racial"- Exercício 1

Aluno (a): [REDACTED]

2º F

Você relaciona as mensagens do *memé negro* com seus conhecimentos históricos sobre a escravidão africana no Brasil?

Sim, relaciono. Porque, nos tempos passados os negros eram escravizados. Vieram para, seus patrões trabalharem dentro de casa e churrasco sendo maltratados e executados muitas vezes para o divertimento de seus patrões, eles eram acorrentados até a morte sem piedade eram trancados na grade sem comer nem beber na senzala, os negros podem dizer são sobreviventes, de exploração e judiação em suas vidas

ANEXO B: NARRATIVA DE ESTUDANTE

Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto	
Atividades "Usos de memes de Internet na aprendizagem histórica: uma proposta de Educação étnico-racial"- Exercício 4	
Aluno (a):	[REDACTED]
2º F	

Como as atividades realizadas contribuíram para a sua aprendizagem histórica?

Fui muito significativo, pois através da criação de memes aprendemos muito sobre a questão da desigualdade, que apesar da escravidão ter acabado, muitos males da escravidão ainda continuam presentes na nossa sociedade.

Vi também que a maioria das pessoas que vivem no Brasil são negras, que apesar desse número ser grande, são os negros que mais sofrem. Também que as cotas é um programa que incomoda muito os brancos.

Que a população se incomoda mais com negros entrando na universidade, do que os negros sendo presos injustamente e também que o número de homicídios entre jovens negros aumentaram 15,4%.

Então a criação de memes foi bastante importante para o nosso conhecimento sobre os problemas dos negros.