

MODOS DE REFERIR AS NEGRITUDES EM RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS:

Impactos das escolhas linguísticas na esfera discursiva na produção textual de alunos do 1º ano do Ensino Médio

WAYS OF REFERRING TO BLACK IDENTITIES IN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES:

The impact of linguistic choices within the discursive sphere on the writing of first-year high school students

Janete Moraes de Sousa  
janetesousa.cefor@escola.seduc.pa.gov.br
 Universidade Federal do Pará

Marília Fernanda Pereira de Freitas  
mfpf31@yahoo.com.br
 Universidade Federal do Pará



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 12/09/2025

Aprovação do trabalho: 09/09/2026

Publicação do trabalho: 13/10/2026

COMO CITAR

SOUSA, Janete Moraes de; FREITAS, Marília Fernanda Pereira de. MODOS DE REFERIR AS NEGRITUDES EM RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS : Impactos das escolhas linguísticas na esfera discursiva na produção textual de alunos do 1º ano do Ensino Médio. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 67-80, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1166>.

Resumo

O presente artigo é um recorte feito a partir de uma dissertação solicitada pelo curso de Mestrado Profissional em letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), objetivando focalizar os processos de referenciação e progressão referencial e os impactos que a escolha por uma ou outra forma linguística podem causar na esfera discursiva, partindo de temáticas ligadas a questões raciais. Foram analisados relatos autobiográficos produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio, a fim de verificar seus modos de referir as negritudes em suas produções. Para isso, utilizaram-se autores como Koch e Elias (2009, 2023), Lejeune (2008), Hall (2003), Carine (2023), Bento (2022) e Ramos (2018), entre outros. Adicionalmente, consideramos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira ministrados no âmbito do currículo escolar. Partiu-se da hipótese de que o gênero relato autobiográfico constitui campo fértil para a análise dos modos de referir as negritudes, considerando-se os participantes da pesquisa. Como resultado, constatou-se que os relatos dos estudantes revelaram percepções diversas sobre o racismo, a cultura negra e as relações étnico-raciais. As estratégias de referenciação e progressão referencial utilizadas pelos alunos apresentaram-se com forte carga subjetiva, ancoradas em vivências pessoais e afetivas, conforme o esperado para o gênero relato autobiográfico, mobilizando estratégias de nomeação e retomada que revelaram como os sujeitos envolvidos são representados e posicionados discursivamente.

Palavras-chave: negritudes; modos de referir; discurso; relato autobiográfico.

Abstract:

This paper is an excerpt from a dissertation requested by the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) at the Federal University of Pará (UFPA). It aims to focus on the processes of referencing and referential progression and the impacts that the choice of one linguistic form or another can have on the discursive sphere, starting from themes related to racial issues. Autobiographical narratives produced by first-year high school students were analyzed in order to verify their ways of referring to Blackness in their works. For this, authors such as Koch and Elias (2009, 2023), Lejeune (2008), Hall (2003), Carine (2023), Bento (2022), and Ramos (2018), among others, were used. Additionally, we consider the National Common Curricular Base – BNCC (2018), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and law no. 10,639, of January 2003, which establishes the contents related to Afro-Brazilian History and Culture taught within the scope of the school curriculum. The hypothesis was that the autobiographical narrative genre constitutes a fertile ground for analyzing the ways in which Blackness is referred to, considering the research participants. As a result, it was found that the students' autobiographical narratives revealed diverse perceptions about racism, Black culture, and ethnic-racial relations. The referencing and referential

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

progression strategies used by the students were strongly subjective, anchored in personal and affective experiences, as expected for the autobiographical narrative genre. They mobilized naming and retrieval strategies that revealed how the subjects involved are represented and discursively positioned.

Keywords: blackness; ways of referring; discourse; autobiographical narrative.

Introdução

A presente pesquisa partiu da percepção de que é urgente e necessário abordar questões ligadas às negritudes nas aulas de língua portuguesa. Foram inúmeros os episódios de racismo que as autoras presenciaram em contextos de ensino-aprendizagem, o que as motivou a abordar tal questão no âmbito das aulas de língua portuguesa, por meio da aplicação de atividades focalizando os modos de referir as negritudes em relatos autobiográficos, em turmas do 1º ano do ensino médio. Uma motivação adicional para a escolha do referido tema partiu da trajetória pessoal de uma das autoras, como mulher negra, nascida em território quilombola, consciente da necessidade de abordar questões como essa nas escolas, com o propósito de promover a conscientização a respeito da temática racial.

Apesar de avanços em relação à visibilidade dessa temática, ainda é dado pouco espaço a ela nas escolas, muitas vezes, aparecendo apenas em discussões pontuais em datas comemorativas, como o dia da Consciência Negra, de modo bastante episódico e superficial. No âmbito do componente Língua Portuguesa, acreditamos que o ensino da língua materna pode e deve ser um espaço privilegiado de combate aos preconceitos, não se restringindo ao ensino de um conjunto de normas gramaticais, mas funcionando como ferramenta social capaz de provocar reflexões e mudanças comportamentais que levem os estudantes a repensarem, por meio de um trabalho mobilizando leitura e escrita, a forma como se enxergam e como são vistos pela sociedade, para que possam atuar efetivamente na construção de uma sociedade menos preconceituosa.

Em termos mais objetivos, a presente proposta se dedica a discutir as diferentes estratégias de referenciação e progressão referencial utilizadas em relatos autobiográficos produzidos por alunos do 1º ano do ensino médio, para que se promova uma discussão a respeito das negritudes e seus aspectos sociais, no âmbito da compreensão e produção de textos. Partimos da hipótese de que o gênero relato autobiográfico, orientado para a temática das negritudes, é um campo fértil para a utilização de estratégias de referenciação que mobilizem discursos capazes de ilustrar o modo como os alunos participantes encaram a temática em questão e como se posicionam diante dela.

Para tanto, após esta introdução, discutiremos as noções de referenciação e progressão referencial, conforme Koch e Elias (2009, 2023), focalizando os desdobramentos das escolhas linguísticas na esfera discursiva. Em seguida, abordaremos questões ligadas ao gênero textual relato autobiográfico, justificando a escolha desse gênero. Em seção posterior, abordaremos as culturas negras, a maneira como as negritudes emergem nos documentos oficiais, o papel da linguagem na construção da identidade e resistência, entre outras questões ligadas às negritudes no contexto do

ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Mais adiante, os procedimentos metodológicos serão apresentados, seguido da análise e dos resultados da pesquisa realizada. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1 Referenciação e progressão referencial enquanto atividades discursivas

O texto, enquanto manifestação verbal, não mobiliza apenas conteúdos linguísticos, operações semânticas, cálculos mentais; mais que isso, um texto se inscreve em um contexto, imerso em práticas socioculturais, as quais permitem ancorá-lo, para que seja reconhecido como um todo significativo (Koch, 2022). A Linguística Textual, nesse sentido, é um domínio multidisciplinar, “[...] em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimentos e linguagem” (Koch e Elias, 2023, p.164). Ao princípio de interpretabilidade a partir do qual se estabelecem sentidos para os textos dá-se o nome de coerência textual, princípio este que lança mão de diversos fatores de ordem linguística, cognitiva e pragmática para a construção de sentidos nos textos.

A multiplicidade de fatores mobilizados no processo textual, a fim de que um texto seja considerado como um todo significativo (coerência), inclui, em termos de sua superfície linguística, mas que tem impactos na esfera extralinguística, a utilização de elementos que permitam uma maior unidade, uma maior interação entre as partes desse todo que é o texto. Esse conjunto de recursos, embora não seja suficiente nem necessário para o estabelecimento da coerência, confere maior unidade ao texto.

Assim, todo texto (e os discursos que os atravessam) se constitui por meio de escolhas linguísticas, sejam elas feitas de forma consciente ou não. Nesse processo de construção, acionam-se mecanismos que ajudam no processo de compreensão, fluidez e lógica entre as partes de um texto, o que chamamos de coesão. Os elementos mobilizados pela coesão textual funcionam como “pontes” que conectam as ideias e possibilitam que o texto seja percebido como um todo coeso, sem lacunas que dificultem a compreensão. De acordo com Koch e Elias (2009), dois principais processos são mobilizados na coesão textual: a progressão sequencial e a progressão referencial.

A progressão sequencial envolve o processo de tecer uma rede de significados e relações, que guia o leitor na compreensão do fluxo das ideias e na construção de sentidos para os textos. Ela ajuda a estabelecer a clareza no desenvolvimento do texto, facilitando o entendimento da sequência lógica das informações, contribuindo não só para a estruturação coesa do texto, mas também para o estabelecimento das relações entre as partes do texto.

Já a progressão referencial, foco do presente estudo, está ligada às estratégias por meio das quais ativamos e reativamos referentes nos textos. Assim, quando produzimos textos, constantemente precisamos fazer referência a algo ou alguém, a situações, a lugares, a sentimentos etc. e, muitas vezes, precisamos manter o foco nesses referentes ou desfocalizá-los, dependendo de

nossas intenções comunicativas, as quais implicam questões ligadas à esfera discursiva.

Acerca das noções de “referenciação” e “progressão referencial” estas são definidas por Koch e Elias (2023) da seguinte maneira:

Denomina-se *referenciação* as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina *progressão referencial*. (Koch & Elias 2023, p.123, *grifos das autoras*).

De acordo com Koch e Elias (2023), “A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, na interação, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer” (Koch e Elias, 2023, p.34). Isso significa que as escolhas linguísticas que fazemos ao nos referirmos refletem nossas visões de mundo, crenças, costumes, valores, ideologias e vivências.

Portanto, pode-se dizer que, a partir da maneira como os estudantes utilizam os mecanismos linguísticos no processo de referenciação e progressão referencial, será possível observar como eles se referem a si e aos outros, considerando os elementos textuais e os sentidos veiculados por meio dessas escolhas textuais e seus impactos na esfera discursiva.

Corroborando essa ideia, de acordo com Koch e Elias (2023), referenciação e progressão referencial “consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso” (Koch e Elias, 2023 p. 123). Isso significa que as escolhas lexicais dos falantes não são feitas aleatoriamente; elas são atravessadas e construídas a partir de diversos aspectos e propósitos comunicativos. Portanto, tanto as escolhas do referente principal quanto as suas retomadas configuram uma atividade discursiva.

Ainda conforme Koch e Elias (2023), há uma série de estratégias por meio das quais referentes podem ser ativados e reativados, tais como a utilização de expressões nominais referenciais, as quais “desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção textual de sentido [...]” (Koch e Elias, 2023, p. 138). Por exemplo, em “A cidade da COP 30 está passando por uma série de reformas, ainda em 2025”, a expressão nominal “a cidade da COP 30” faz referência à Belém do Pará. Caso optássemos por substituí-la, como em “Minha terra está passando por uma série de reformas, ainda em 2025”, a expressão “minha terra” agregaria ao texto um outro teor, que permite inferir algo acerca de seu enunciador, isto é, que este enunciador é proveniente de Belém ou vive em Belém; outro tipo de inferência possível, mas não necessária, seria considerar que esse enunciador, talvez, tenha orgulho de se dizer nativo de Belém do Pará, pois o pronome possessivo de primeira pessoa do singular pode ser interpretado como um indício de apreço pela terra natal.

Koch e Elias (2023), ainda, elencam algumas das funções que as expressões nominais referenciais podem admitir, as quais citamos aqui:

1. Ativação/reativação na memória: nesse processo, as expressões nominais podem produzir diferentes efeitos. Um deles é a (re)ativação de conteúdos previamente existentes na memória do interlocutor. Adicionalmente, tais expressões podem exercer uma função predicativa (que diz algo acerca de um dado referente, que o caracteriza);

2. Encapsulamento (sumarização) e rotulação: relacionado, em especial, às nominalizações, esse processo tem por finalidade sintetizar segmentos discursivos já apresentados, condensando-os sob a forma de uma expressão nominal. Por exemplo, em “Muitas famílias ainda precisam de acesso à saúde. Esse problema afeta uma grande parcela da população menos favorecida economicamente”, a construção nominal referencial “esse problema” encapsula a construção “ainda precisam de acesso à saúde”, um sintagma verbal, que é “nominalizado” pelo termo genérico “problema”.

3. Utilização da relação hiperônimo/hipônimo: ocorre quando há necessidade de um refinamento na categorização do referente. Por exemplo, em “Todos os móveis ficaram danificados. Mesas, cadeiras e estante foram destruídos pela enchente”, os hipônimos “mesas cadeiras e estante” retomam o hiperônimo “móveis”, refinando, detalhando melhor esse referente.

4. Construção de paráfrases anafóricas definicionais e didáticas: nessa estratégia, as expressões nominais desempenham o papel de elaborar definições, permitindo a explicitação de sentidos atribuídos a determinados termos.

Além disso, a referenciação também atua na orientação argumentativa do texto, realizada por meio do uso de termos ou expressões que podem ser metafóricas ou não, e que guiam o leitor na interpretação da posição assumida pelo enunciador diante dos referentes mencionados.

Um outro mecanismo citado pelas autoras nesse processo é a categorização metaenunciativa de um ato de enunciação. Nesse caso, a utilização de expressões nominais permite, muitas vezes, a sumarização, recategorização ou mesmo a avaliação da própria enunciação já realizada, funcionando como uma forma de metacomentário sobre o que foi dito, o que pode ser visto em exemplos como “Aquela influenciadora humilhou um de seus seguidores. O episódio lamentável indignou o público”, em que “o episódio lamentável” não só retoma a informação anterior, como também a avalia como “lamentável”.

Com base na perspectiva de Koch e Elias (2023), acredita-se ter um parâmetro de análise para as produções textuais dos alunos, a fim de compreender como se dá o processo de inserção e retomada de referentes em seus relatos autobiográficos, focalizando aqueles referentes relacionados às negritudes e às relações discursivas que eles evocam.

No âmbito da esfera discursiva, a progressão referencial se adapta às finalidades comunicativas, aos gêneros e aos contextos de produção dos textos, contribuindo para a eficácia da interação verbal. Em relatos autobiográficos, por exemplo, a progressão referencial é responsável por construir e reconstruir as imagens dos referentes mencionados no texto. Assim, compreender os mecanismos de progressão referencial é essencial não apenas para a análise linguística, mas também para o ensino da produção textual e para o aprimoramento da competência comunicativa em diferentes situações de uso da linguagem.

Na próxima seção, discutiremos brevemente acerca das características do gênero textual relato autobiográfico.

2 O gênero textual relato autobiográfico

Dentre as variadas definições atribuídas ao gênero textual relato autobiográfico, utilizaremos, neste trabalho, a concepção proposta por Philippe Lejeune, que define a autobiografia como um “Relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, pondo ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade” (Lejeune, 2008, p. 14 *apud* Santos, 2010, p. 14). Essa definição parte da ideia de que o sujeito que escreve (ou narra) é, simultaneamente, autor, narrador e personagem central do texto, estabelecendo, portanto, uma forte conexão entre experiência pessoal, memória e linguagem.

Assim, é possível dizer que os textos autobiográficos são narrativas escritas/faladas em primeira pessoa, nas quais o narrador/ autor expõe suas vivências. O autor/ narrador, ao compartilhar os acontecimentos, atrela-se ao seu contexto histórico-social, revelando, assim, não apenas fatos, mas também opiniões, emoções e pontos de vista sobre os acontecimentos narrados, o que permite ao sujeito autoral se constituir e se afirmar por meio da linguagem.

Nesse sentido, a análise das estratégias linguísticas e discursivas presentes nos relatos autobiográficos oferece subsídios importantes para compreender como os sujeitos se posicionam socialmente, constroem suas identidades e negociam sentidos em seus textos. A presença de marcas de subjetividade, recursos de coesão, escolhas lexicais e estratégias de referência, por exemplo, podem revelar não apenas o estilo pessoal do autor, mas também suas relações com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, acreditamos que a utilização do gênero textual relato autobiográfico no contexto ensino/aprendizagem de língua portuguesa constitui uma ferramenta pedagógica prolífica para a discussão de questões raciais. No âmbito desta pesquisa, voltada a um público-alvo específico, é possível trabalhar, de forma contextualizada e significativa, não apenas a produção textual dos alunos e os aspectos ligados aos mecanismos de referência e progressão referencial, mas também fomentar discussões críticas sobre questões raciais, identitárias e sociais, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes.

Sendo o relato autobiográfico esse espaço privilegiado, optamos por realizar um recorte que julgamos essencial para a formação cidadã dos estudantes, ao selecionarmos como tema gerador de nossa proposta a construção de elementos textuais ligados às negritudes. Por esse motivo, a próxima seção contemplará uma discussão voltada às culturas negras, aos documentos oficiais que se dedicam a essa questão e ao papel da linguagem na construção da identificação e resistência dessas culturas.

3 Negritudes, linguagem, resistência e o papel das escolas

Nesta seção trataremos da relação estabelecida entre negritudes, linguagem, resistência e o papel das instituições de ensino nessa questão. Para que se compreenda melhor essa relação, utilizamos como aporte teórico alguns autores como Hall (2003), Carine (2023), Bento (2022) e Fanon (2008), além de considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que rege a educação brasileira.

No contexto da identidade e da resistência, a linguagem torna-se um elemento fundamental, pois permite não apenas compreender as relações sociais, mas também questioná-las, transformá-las, atribuindo-lhes sentidos. Como afirma Fanon (2008, p. 33), “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. Portanto, é possível compreender que a linguagem carrega valores culturais e históricos, sendo atravessada por ideologias que sustentam ou confrontam estruturas sociais.

É nesse ponto que a discussão sobre Negritudes – movimento que potencializa a necessidade de atitudes que valorizem a cultura, história e identidade negra – tornar-se fundamental, pois acreditamos que a linguagem, também, pode ser um meio pelo qual compreendemos como a população negra foi marcada por discursos de subalternização, além de produzir formas de resistência, ressignificando palavras, narrativas e espaços de fala.

Nessa perspectiva, as escolas têm um papel fundamental em fomentar discussões e formações que se dediquem à compreensão crítica das Culturas Negras. Para que esse processo se torne possível, faz-se necessário que a escola adote metodologias pedagógicas inovadoras que abarquem essas dimensões sociais. Como ressalta Stuart Hall:

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, da herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimentos de outros (Hall (2003, p. 257).

Essa afirmativa revela uma crítica incisiva à maneira como o saber é institucionalizado, legitimado e, ao mesmo tempo, seletivamente silenciado. Essa distinção entre o que é considerado conhecimento válido e o que é ignorado à margem mostra a atuação das instituições educacionais como instâncias de poder que não apenas transmitem saberes, mas também os hierarquizam. Nesse sentido, Bento (2022) contribui com essa discussão ao afirmar: “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas” (Bento, 2022, p. 23). Consideramos importante também observar o que Carine (2023) pontua:

No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despretensiosamente- ato educativo é

planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico. (Carine, 2023, p. 22).

A autora ressalta que, apesar de o currículo escolar apresentar “falhas” nesse aspecto, não justifica que o educador não possa inserir em suas práticas metodológicas as discussões sobre as negritudes e, conseqüentemente, incorporar, em suas aulas, autores e autoras negras, para que os alunos possam conhecer as potencialidades existentes. Afinal, é no espaço escolar em que os alunos, muitas das vezes, conhecem as primeiras leituras, constroem e desenvolvem seu pensamento crítico.

Portanto, faz-se necessário expandir as reflexões sobre as Negritudes para o contexto brasileiro, sendo a escola uma ferramenta importante nesse processo. Reconhecendo-se essas dinâmicas, abre-se espaço para ações que não apenas denunciem as desigualdades, mas também contribuam para transformações sociais e culturais significativas. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com o Plano Nacional de Educação, orienta o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando a diversidade cultural, territorial e racial, reafirmando o compromisso com a equidade, destacando a necessidade de enfrentar a exclusão histórica de povos indígenas, quilombolas e afrodescendentes. Além disso, em articulação com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo, a BNCC enfatiza a importância de incorporar, de forma transversal, temas como o preconceito racial.

Portanto, a educação formal ocupa lugar de destaque, uma vez que os documentos normativos da educação básica no Brasil buscam assegurar a valorização da diversidade e o combate às discriminações históricas, pensamento que vai ao encontro do que Bento (2022) menciona:

Qualificar e manter vivas as vozes pela equidade e diversidade em organizações públicas e privadas da sociedade civil pode colaborar para a construção da democracia em outras questões que envolvam a sociedade, dificultando a instauração de sistemas políticos, econômicos e sociais em que o pensamento único seja a regra. (Bento, 2022, p. 113).

Após as discussões traçadas até este ponto, apresentaremos a descrição dos procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho.

4 Procedimentos metodológicos

Neste trabalho utilizamos, como tipo de pesquisa, a pesquisa-ação, esta, de acordo com Engel (2000), tem por principal característica o engajamento dos participantes com caráter intervencionista,

ou seja, tem por objetivo desenvolver ações que promovam soluções de problemas e transformação social.

A pesquisa desenvolvida contou com a participação de um total de trinta e quatro (34) estudantes de duas turmas do 1º ano do ensino médio, pertencentes à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Carmem Cardoso Ferreira, localizada no Município de Abaetetuba-PA, constituída por estudantes de várias localidades, inclusive comunidades quilombolas.

Os procedimentos adotados neste trabalho foram desenvolvidos em algumas etapas, no período de 16 a 24 de abril de 2025, as quais serão explicitadas brevemente abaixo.

Na primeira etapa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que embasou a pesquisa em questão, considerando alguns documentos e leis que regem a educação básica brasileira, além de estudiosos que explicam os conceitos observados. Ressaltamos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo conselho de ética (CEP), de acordo com o parecer de número 7.353.758.

A segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário inicial, composto por nove (09) perguntas, de caráter objetivo e subjetivo. O referido questionário foi elaborado com o objetivo de sondar como os alunos se identificavam racialmente, quais conhecimentos possuíam sobre as culturas negras e de que forma reconheciam ou se relacionavam com aspectos culturais, históricos e sociais relacionados à população negra. As questões buscaram, ainda, mapear possíveis influências da escola, da família e dos meios de comunicação na construção dessas percepções. Aqui não detalharemos os resultados obtidos para cada uma das questões do questionário, por exiguidade de espaço. Entretanto, destacamos um dado relevante obtido nessa etapa, em resposta à pergunta do questionário “*Como você se define racialmente?*”, já que a maioria dos alunos participantes da pesquisa se autodeclara parda (43,75%) ou preta (34,37%), totalizando 78,12% estudantes que se reconhecem como negros (pretos e pardos), o que reforça a relevância de promover, no espaço escolar campo de pesquisa, reflexões sobre identidade racial, culturas negras e enfrentamento ao racismo.

Na terceira etapa, apresentamos a definição do gênero textual relato autobiográfico para os sujeitos da pesquisa, realizando a leitura e análise de exemplos representativos. Para isso, optamos por trabalhar com dois textos: o primeiro foi um recorte da obra “*Na minha pele*”, do escritor e ator Lázaro Ramos (2018); o segundo foi um relato autobiográfico de uma das autoras do artigo. A escolha desses textos teve como objetivo proporcionar aos alunos referências concretas e acessíveis, além de estimular a identificação e a autoconfiança deles, especialmente ao perceberem que uma professora também se colocou como parte do processo, compartilhando sua própria história. Dessa forma, buscou-se criar um ambiente acolhedor e encorajador para que os estudantes se sentissem mais à vontade para produzir seus próprios relatos autobiográficos.

A partir do texto de Lázaro Ramos (2018), foi realizada uma atividade de interpretação textual que consistiu em seis perguntas de caráter interpretativo, com ênfase na identificação e análise dos elementos de progressão referencial e referenciação. Essa proposta teve como objetivo não apenas desenvolver nos alunos a capacidade de compreender como as informações são organizadas e retomadas ao longo do texto, preparando-os para aplicar esses recursos em suas próprias produções

autobiográficas, mas também direcioná-los a refletirem sobre os modos de referir as negritudes no texto utilizado. Neste artigo, não detalharemos as respostas apresentadas pelos estudantes nessa atividade, a fim de concentrarmos na parte mais prolífica da pesquisa, qual seja, a quarta etapa, em que os relatos autobiográficos foram produzidos pelos alunos participantes da pesquisa.

Por fim, na quarta etapa, os estudantes foram direcionados a realizar seus próprios relatos autobiográficos, a partir dos conhecimentos trabalhados nas etapas anteriores, assegurando-os de que seus relatos seriam tratados de maneira confidencial e respeitosa. Após essa etapa, os textos dos alunos foram analisados, focalizando-se as estratégias de referência e progressão referencial empregadas por eles e suas relações com diferentes modos de representar as negritudes.

Na próxima seção, aprofundaremos nossas discussões acerca dos relatos autobiográficos produzidos pelos alunos, tendo em vista o escopo da presente pesquisa, apresentando recortes dessas produções textuais, seguidos de suas análises.

5 Análise e resultados

A partir de uma abordagem qualitativa, a presente análise será apresentada de forma descritiva e interpretativa, considerando o contexto escolar em que os dados foram produzidos, bem como os objetivos delineados por esta pesquisa. Para que fossem preservadas as identidades dos participantes da pesquisa, eles serão descritos como *Estudante Um*, *Estudante Dois*, *Estudante Três* e assim sucessivamente.

Como mencionado anteriormente, na quarta etapa da pesquisa foi apresentada uma proposta de produção de um relato autobiográfico, com o seguinte enunciado: *“Produza um relato autobiográfico sobre como a cultura negra faz parte de sua história de vida. Você deve pensar em momentos ou aspectos da sua vivência que conectam sua identidade pessoal com as questões de raça e cultura negra, seja pela relação com a família, a comunidade, as tradições ou as experiências vividas.”* O objetivo era possibilitar que os estudantes expressassem suas vivências, percepções e reflexões pessoais sobre questões étnico-raciais, a partir de suas próprias experiências ou observações do cotidiano.

Dos 34 estudantes participantes da pesquisa, apenas 29 produziram relatos autobiográficos, dentre os quais dezoito (18) atenderam à proposta e mencionaram aspectos relacionados à cultura negra. Os outros onze (11) produziram relatos de caráter pessoal, mas desvinculados da temática proposta. Aqui, destacaremos apenas alguns recortes das escritas dos estudantes que, apesar de serem apenas fragmentos, permitem perceber como as relações desses sujeitos com as negritudes são construídas e estabelecidas a partir de suas vivências dentro e fora do contexto escolar. Vejamos:

Recorte 1:

*“Eu,[...] tenho 16 anos, nasci e cresci no interior das ilhas de Abaetetuba, sou descendente de negros [...].
Sempre que eu ia na casa da minha avó Isabel, Mulher negra, ela sempre me ensinou muitas coisas sobre as culturas negras embora hoje eu já não me lembre de tudo o que ela*

me ensinou. Ela também me ensinou a respeitar todas as pessoas e nunca me importar com a cor da pele de alguém, e sou todos iguais”

Estudante Dezoito.

O recorte exposto revela uma construção identitária marcada pela valorização das origens e pela influência das gerações anteriores, especialmente da figura da avó. O narrador se apresenta como descendente de negros e reconhece sua trajetória no interior das ilhas de Abaetetuba, interior do estado do Pará, o que já aponta para uma vivência em um contexto de ancestralidade negra e saberes tradicionais.

O texto é rico em construções nominais referenciais ligadas às negritudes, conforme Koch e Elias (2023), tais como “descendente de escravos”, “mulher negra” e “culturas negras”, que servem para (re)ativar conteúdos previamente existentes na memória do interlocutor. A referência à avó Isabel, “mulher negra”, é central no texto. Ela aparece como um elo entre o passado e o presente, responsável por transmitir ensinamentos tanto sobre as culturas negras quanto sobre valores humanos como o respeito e a igualdade. Ainda que o narrador diga “já não me lembre de tudo o que ela me ensinou”, o próprio fato de evocar essa memória mostra que esses ensinamentos deixaram marcas importantes na sua formação.

Recorte 2:

“Me chamo [...], tenho 15 anos, sou estudante, negra e nasci em Abaetetuba, morei em uma comunidade quilombola e por questões familiares tive que voltar para a cidade, no Pará.

Minha infância teve momentos bons e ruins, como as vezes eu brincava sozinha na maioria das vezes, eu até gostava da minha própria companhia. Durante os anos em que vivi lá, eu aprendi a ser solidária, humilde e a ser empática, tínhamos pouco, mas eu e minha família fomos felizes enquanto estávamos lá. A comunidade inteira era católica, então eu tinha ou tive pouco contato com outras religiões afro, apesar de eu ter parentes que eram da umbanda, religião de origem africana.

Hoje em dia, não vou de viagem para lá, não minto, sinto saudades, mas tem coisas não querer ir mesmo tendo vontades.

Aos meus 6 e 8 anos, mais ou menos nessa faixa etária, eu sofri várias vezes racismo, por causa da minha pele, cabelo e aparência, eu praticamente era invisível por conta disso no meio dos primos que eram considerados brancos, e também no meio das outras crianças. Me lembro de uma vez que eu saí para brincar, eu cheguei em uma roda de conversa e todas as crianças se afastaram de mim e ficaram rindo, uma outra vez fui de pega-pega com meus primos e eles disseram que eu era pequena, fraca, e que “eu era como era”, eles disseram. Pouco tempo depois eu me afastei, desde que eu vim para a cidade, não vi mais essas pessoas, mesmo sendo meus familiares.

Contudo, hoje em dia eu posso perceber que ninguém pode me impor limites só pela minha cor, e também percebi que sou muito mais forte do que penso.”

Estudante Oito.

O texto acima apresenta uma narrativa sensível, densa e bem estruturada, na qual a autora compartilha aspectos importantes de sua trajetória pessoal, marcados por experiências de pertencimento, exclusão e superação. Logo no início, a autora se posiciona como *negra, estudante e abaetetubense*, situando-se territorial e racialmente. Ela narra sua vivência em uma comunidade quilombola, mas também menciona que, por questões familiares, precisou morar na cidade. Esse

deslocamento marca uma transição significativa em sua vida, tanto no plano afetivo quanto social. O trecho mais intenso do relato é o que aborda as experiências de racismo vividas entre os 6 e 8 anos. O autor relembra episódios dolorosos de exclusão por parte de primos e outras crianças, destacando a rejeição por sua aparência e o sentimento de invisibilidade.

Quanto à progressão referencial, também nesse recorte observa-se a presença de construções nominais referenciais ligadas às negritudes, tais como “comunidade quilombola”, “outras religiões afro” e “religião de origem africana”, esta última, em sua relação com o referente “umbanda”, ilustrando uma relação hiperônimo/ hipônimo, dada a necessidade de um refinamento na categorização do referente “religião de origem africana”, conforme Koch e Elias (2023).

Recorte 3

“Na minha comunidade existe muito respeito, principalmente com os negros, é bem difícil ver racismo entre vizinhos e tals....

Eu gosto muito da cultura africana, inclusive eu já fiz capoeira, minha carreira na capoeira durou 4 anos e meio, gosto que eles se vestem com turbantes, alargadores, etc, a cor negra com certeza é a cor mais linda que o ser humano pode ter”

Estudante vinte e três.

O recorte acima revela um posicionamento positivo e afetivo do estudante em relação à cultura negra, destacando o respeito presente em sua comunidade, sua vivência com a capoeira e a valorização de elementos estéticos como turbantes e a cor da pele negra. A progressão referencial ocorre de maneira associativa, partindo do contexto comunitário para experiências pessoais e, por fim, para apreciações culturais mais amplas. Apesar da linguagem informal e marcada pela oralidade, a mensagem é clara e carregada de admiração e exaltação às negritudes.

Em se tratando das estratégias de referenciação e progressão referencial ligadas às negritudes, temos novamente a presença de construções nominais referenciais, tais como “os negros”, “cultura africana”, “a cor negra”, por exemplo, que exercem uma função predicativa, dizendo algo acerca dos referentes a que se ligam, caracterizando-os.

Em suma, a partir das produções dos alunos, podemos concluir que seus relatos e seus modos de se referir às negritudes revelam percepções diversas sobre o racismo, a cultura negra e as relações étnico-raciais, evidenciando desde experiências diretas de discriminação e resistência até posicionamentos de desconhecimento ou solidariedade em construção.

A referenciação nos textos é acompanhada predominantemente pelo uso da primeira pessoa, o que confere forte carga subjetiva aos enunciados, ancorando-os em vivências pessoais e afetivas, conforme o esperado para a produção do gênero relato autobiográfico. Os estudantes constroem seus discursos a partir de si mesmos e de seus contextos, mobilizando estratégias de nomeação e retomada que revelam como os sujeitos envolvidos, negros, brancos, indígenas, amigos, agressores, são representados e posicionados discursivamente.

A progressão referencial, por sua vez, revela relações de correferencialidade e encadeamentos que partem de aspectos identitários e territoriais para narrativas de experiências e posicionamentos

frente ao racismo. Os relatos produzidos pelos alunos, assim, constituem importantes materialidades discursivas que evidenciam a construção de sentidos sobre raça, pertencimento e resistência no espaço escolar e social mais amplo.

Considerações finais

Este trabalho possibilitou compreender não apenas o funcionamento dos mecanismos de referenciação e progressão referencial na construção textual dos estudantes participantes da pesquisa, mas também evidenciar que o ensino da língua portuguesa pode – e deve – ultrapassar os limites das regras gramaticais, constituindo-se em uma ferramenta potente para a formação de uma sociedade mais crítica, justa, solidária e menos racista. Consideramos, ainda, que o legado deixado aos sujeitos envolvidos transcende o âmbito acadêmico, projetando-se de maneira significativa em suas trajetórias de vida e na construção de sua inserção social, uma vez que cada etapa do processo proporcionou espaços de escuta, acolhimento e ressignificação por meio da escrita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1ª ed. São Paulo: companhia das letras, 2022.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa Ação**. In: Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzfLYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de agosto de 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**; organização Liv.sovik; tradução Adelaide La Guardia...Let all. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, 2003.

KOCH, Igedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10.ed., 8ª reimpressão.- São Paulo: contexto, 2022.

KOCH, Igedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., reimpressão. – São Paulo: Editora Contexto, 2023.

KOCH, Igedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. São Paulo: editora contexto, 2009.

RAMOS, Lázaro. **Na minha Pele**. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2018.