



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Patrícia Regina Pawlak Kissner

Proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista: quem conta um conto reconta o ponto

Florianópolis – SC

2023

Patrícia Regina Pawlak Kissner

Proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista: quem conta um conto reconta o ponto

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestra em Letras.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis – SC

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kissner, Patrícia Regina Pawlak

Proposta didática de leitura literária a favor de uma
educação antirracista : quem conta um conto reconta o ponto
/ Patrícia Regina Pawlak Kissner ; orientadora, Rosângela
Rodrigues Hammes Rodrigues, 2023.

210 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS,
Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Educação antirracista. 3. Ensino e
aprendizagem de língua portuguesa. 4. Leitura. 5.
Letramento literário. I. Rodrigues, Rosângela Rodrigues
Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.
III. Título.

Patrícia Regina Pawlak Kissner

Proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista: quem conta um conto reconta o ponto

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 14 de junho de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profa. Aparecida de Jesus Ferreira, Dra.

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Fabiana Giovani, Dra.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho àqueles e àqueles que, no Brasil, chegaram por meio dos navios negreiros, empilhados e tratados como animais. Também dedico àqueles e àqueles que nem mesmo aqui pisaram, pois lançaram-se ao mar como ato de resistência ou foram lançados ainda vivos como ato de crueldade. Dedico às mulheres que foram exploradas das mais variadas formas, com abusos físicos, sexuais e sendo separadas de seus filhos/as. Dedico este trabalho a todos/as aqueles/as que lutaram bravamente por sua liberdade, como Zumbi dos Palmares, Dandara, Joãos Sem Nomes e Marias Desconhecidas, cujas histórias foram silenciadas pela sociedade da época. Principalmente, dedico este trabalho àqueles e àqueles que foram proibidos de aprender a escrever e, conseqüentemente, de registrar sua própria história. Dedico esta pesquisa a todas as vítimas do sofrimento e da injustiça impostos pela escravidão, bem como àqueles e àqueles que ainda sofrem o reflexo de uma sociedade que mantém uma visão colonialista e opressora.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de expressar minha profunda gratidão por tudo o que tenho passado como nova professora, pesquisadora e pessoa. Pelas tristezas, frustrações, alegrias e crescimento que têm moldado quem sou hoje, sou extremamente grata.

Gostaria de agradecer à mulher mais importante da minha vida, minha falecida mãe, Regina Pawlak. Desde a pré-escola, ela me incentivou a estudar, apesar de ter tido poucas oportunidades de aprendizado na vida. Ela trabalhava como faxineira na faculdade em que eu estudei e, graças a ela, eu nunca desisti de alcançar meus objetivos. Ela era uma batalhadora, independente, determinada e um exemplo de mulher e mãe.

Agradeço também ao meu esposo, Ramon Kissner, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de desânimo, me dando incentivo, palavras de conforto e ajuda extra nos cuidados com nosso lar.

Não posso deixar de mencionar minha amiga, Hermelina Rodrigues Pereira, vó do meu filho. Ela é uma mulher negra e guerreira desde jovem, com uma fé incomparável, que rezou por mim nos momentos mais difíceis.

Por fim, agradeço imensamente à minha orientadora, a Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues, por me acolher e orientar durante toda a minha jornada acadêmica.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.” (Frase proferida por Angela Davis, filósofa e ativista negra, em sua palestra A liberdade é uma luta constante, ocorrida em São Paulo, no Auditório Ibirapuera, em 21 de outubro de 2019.)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo elaborar uma proposta didática de leitura literária para promover a educação antirracista de alunos/as do Ensino Fundamental – Anos Finais, participantes de oficinas de Linguagem e Letramento no período de contraturno em uma escola pública municipal do Alto Vale do Itajaí (SC). A pesquisa foi desenvolvida tendo como bases teóricas e metodológicas a teoria bakhtiniana, a epistemologia da pesquisa-ação e a concepção sociointeracionista de ensino de línguas e de educação antirracista (Mikhail Bakhtin, João Wanderley Geraldi, Eliane Debus, entre outros/as autores/as). Essa abordagem teórica entende a linguagem como uma forma de interação social e destaca a importância do contexto e do diálogo na construção de significados para o sujeito, que está constantemente construindo sua identidade nas relações de alteridade. Ademais, considera os sujeitos como participantes da pesquisa na resolução de um problema social em que a linguagem desempenha um papel tanto no problema quanto na busca por uma solução situada. A proposta didática, composta por 8 (oito) planos de Ensino, busca estimular a leitura crítica de obras literárias de autores negros, por meio do reconhecimento das diferentes vozes presentes na narrativa e da análise das relações de poder que permeiam a construção dessas vozes, materializadas na linguagem dessas obras. O enunciado "Quem conta um conto reconta o ponto" destaca a ideia de que a leitura é uma atividade ativa, na qual o leitor não apenas decodifica e compreende um texto, mas também interpreta e responde a esse texto. Ou seja, explora a concepção dialógica da linguagem e do sujeito, considerando a leitura do leitor como um novo enunciado na cadeia da comunicação discursiva. Com base nesse princípio, é possível promover uma abordagem mais significativa da leitura de contos afro-brasileiros, explorando sua relevância para a formação sócio-histórica do/da estudante. Ao se engajar com a leitura e compreensão desses contos, o/a estudante tem a oportunidade de contrapor suas palavras, ou seja, seus conhecimentos de linguagem e de mundo e suas valorações culturais para atribuir sentidos a esses textos literários. Isso implica em recontar "o ponto" dos contos, ou seja, interpretar e responder ativamente às narrativas, levando em consideração sua própria realidade e contexto. Essa abordagem enriquece a leitura, pois permite que o estudante estabeleça conexões pessoais, amplie seu repertório cultural e desenvolva uma consciência crítica mais apurada. Além disso, ao recontar "o ponto", o estudante se torna um agente ativo na construção do conhecimento, valorizando e preservando as narrativas afro-brasileiras. Adotar essa perspectiva enriquece a leitura dos contos afro-brasileiros, promovendo uma formação consciente, bem como uma educação mais democrática e antirracista.

Palavras-chaves: educação antirracista; ensino e aprendizagem de língua portuguesa; leitura; letramento literário.

ABSTRACT

This dissertation aims to develop a didactic proposal for literary reading to promote anti-racist education for students in the final years of Elementary School, who participate in Language and Literacy workshops during the extra-curricular period in a municipal public school in the Alto Vale do Itajaí region of Santa Catarina, Brazil. The research was developed based on Bakhtinian theory, the epistemology of action research, and the socio-interactionist conception of language teaching and anti-racist education (Mikhail Bakhtin, João Wanderley Geraldi, Eliane Debus, among other authors). This theoretical approach understands language as a form of social interaction and emphasizes the importance of context and dialogue in the construction of meaning for the individual, who is constantly shaping their identity in relationships of alterity. Furthermore, it considers individuals as participants in the research process in the resolution of a social problem in which language plays a role both in the problem itself and in the search for a situated solution. The didactic proposal, composed of 8 lesson plans, aims to stimulate the critical reading of literary works by Black authors by recognizing the different voices present in the narrative and analyzing the power relations that permeate the construction of these voices, as materialized in the language of these works. The statement "Quem conta um conto reconta o ponto" (loosely translated as "Who tells a tale retells the point") highlights the idea that reading is an active activity in which the reader not only decodes and comprehends a text but also interprets and responds to it. In other words, it explores the dialogical conception of language and the subject, considering the reader's reading as a new utterance in the chain of discursive communication. Based on this principle, it is possible to promote a more meaningful approach to the reading of Afro-Brazilian stories, exploring their relevance to the socio-historical formation of the student. By engaging with the reading and understanding of these stories, the student has the opportunity to counterpose their own words, that is, their knowledge of language and the world, and their cultural values to attribute meaning to these literary texts. This implies retelling "the point" of the stories, that is, actively interpreting and responding to the narratives, taking into account their own reality and context. This approach enriches the reading experience as it allows the student to establish personal connections, broaden their cultural repertoire, and develop a more refined critical awareness. Furthermore, by retelling "the point," the student becomes an active agent in knowledge construction, valuing and preserving Afro-Brazilian narratives. Adopting this perspective enriches the reading of Afro-Brazilian stories, promoting conscious formation as well as a more democratic and anti-racist education.

Keywords: anti-racist education, Portuguese language teaching and learning, reading, literary literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de Luiz Gama	118
Figura 2 – Vídeo de como fazer uma pipa	128
Figura 3 – Vídeo para a produção de uma caixinha de papel	133
Figura 4 – Imagem de Abdias do Nascimento	166
Figura 5 – Imagem de Antonieta de Barros	166
Figura 6 – Imagem de Maria Carolina de Jesus	166
Figura 7 – Imagem de Conceição Evaristo	166
Figura 8 – Imagem de Grande Otelo	166
Figura 9 – Imagem de Leci Brandão	167
Figura 10 – Imagem de Lélia Gonzales	167
Figura 11 – Imagem de Milton Nascimento	167
Figura 12 – Imagem de Sonia Guimarães	167
Figura 13 – Imagem de Sueli Carneiro	167
Figura 14 – Molde para a produção do quiz	208

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Temática dos Projetos das escolas.....	18
Tabela 1 – Dados sobre o racismo.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Plano Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E DE SUJEITO E CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA.....	26
2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E DE SUJEITO	26
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM	38
3 CONSTITUIÇÃO DO RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	44
3.1 A IDEIA DE UM OUTRO	45
3.2 O RACISMO ESTRUTURAL E SUA PRESENÇA NA ESCOLA	49
3.3 AS BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO	56
3.4 LITERATURA E RAÇA.....	63
3.5 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COM FOCO NO GÊNERO <i>CONTO</i>	69
3.6 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	73
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	79
4.1 PESQUISA AÇÃO (PÓSTERA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA)	79
4.2 ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	84
4.3 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	87
5 PROPOSTA DIDÁTICA	89
5.1 INTRODUÇÃO À PROPOSTA DIDÁTICA	89
5.2 A PROPOSTA DIDÁTICA.....	90
5.2.1 Plano de Ensino 1-----	91
5.2.1.1. <i>Apresentação do Plano de Ensino 1-----</i>	<i>91</i>
5.2.1.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 1 -----</i>	<i>94</i>
5.2.2 Plano de Ensino 2-----	97
5.2.2.1 <i>Apresentação do Plano de Ensino 2 -----</i>	<i>97</i>
5.2.2.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 2 – “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo -----</i>	<i>99</i>
5.2.3 Plano de Ensino 3-----	103
5.2.3.1. <i>Apresentação do Plano de Ensino 3-----</i>	<i>103</i>
5.2.3.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 3- música “AmarElo”, do rapper Emicida -----</i>	<i>105</i>

5.2.4 Plano de Ensino 4 -----	109
5.2.4.1. <i>Apresentação do Plano de Ensino 4</i> -----	109
5.2.4.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 4- “Pai contra mãe”, de Machado de Assis</i> -----	111
5.2.5 Plano de Ensino 5 -----	118
5.2.5. 1. <i>Apresentação do Plano de Ensino 5</i> -----	118
5.2.5.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 5 – o filme “Doutor Gama”</i> -----	120
5.2.6 Plano de Ensino 6 -----	123
5.2.6. 1. <i>Apresentação do Plano de Ensino 6</i> -----	123
5.2.6.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 6 – o conto “A última empregada”, de Ana dos Santos</i> -----	124
5.2.7 Plano de Ensino 7 -----	127
5.2.7. 1. <i>Apresentação do Plano de Ensino 7</i> -----	127
5.2.7.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 7 – o conto “A Pipa”, de Nana Martins</i> --	130
5.2.8 Plano de Ensino 8 -----	131
5.2.8.1. <i>Apresentação do Plano de Ensino 8</i> -----	131
5.2.8.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 - introdução</i> -----	135
5.2.8.2.1. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “O Voto”, de Alessandra Sampaio</i> -----	136
5.2.8.2.2. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “Voando Alto”, de Claudia Walleska</i> -----	137
5.2.8.2.3. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “Maria Theresa”, de Cristiane Sobral</i> -----	138
5.2.8.2.4. <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “O Cotidiano”, de Lidiane Ferreira</i> -----	140
5.2.8.2.5 <i>Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “Nada será como antes”, de Ruimar Batista</i> -----	143
5.3 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

[...] o dizer “negro”, além de desdizer o que foi dito, é um dizer-se: “sou humano!”. O espanto que fica é: “Alguém disse que não?”. A pergunta suscita a resposta “sim” e nos conduz direto para o primeiro passo da consciência despertada com essa afirmação: “Então, o racismo existe e não podemos negar sua existência nem cruzar os braços diante dele!”. É isso que muitos daqueles situados no limiar da hipocrisia e da farsa de uma mestiçagem milagrosa detestam. Quando percebem que não se está dando trégua às artimanhas das teorias racistas no tempo, isso os incomoda. (CUTI, 2010, p. 50).

Coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em rede, cuja finalidade é a formação de professores/as efetivos/as de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais da rede pública de ensino do Brasil. É formado pela participação de instituições de ensino superior públicas, entre elas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à qual se vincula esta pesquisa, que se enquadra na área de concentração Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social.

Partindo da concepção de que a base do mestrado profissional é a produção de conhecimento técnico-científico para a atuação na práxis, a proposta de intervenção fundamentada a partir de problemáticas notadas na prática habitual docente é fator imprescindível para o desenvolvimento das pesquisas do PROFLETRAS.

Dessa forma, como mestrande e professora da rede pública, ao longo de toda a formação acadêmica e docente, percebi que, dentre os diversos conteúdos abordados pelos/as professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, a prática da leitura literária manifesta-se como primordial elemento para a formação leitora e crítica dos discentes.

Isso porque a literatura é essencial para a formação humana e, como coloca o autor Antonio Candido (1995) na obra *O direito à literatura*, a arte das palavras é um direito do ser humano, uma espécie de necessidade básica das pessoas.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 1995, p. 244).

Antonio Candido (1995) compara, nesse sentido, a necessidade humana pela arte literária ao processo inconsciente de elaboração onírica. Para ele, o sonho garante durante o

sono a presença imprescindível deste universo [o da fabulação], independente da nossa vontade; e isso ocorre também durante a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades. Sendo assim, o autor concede à literatura uma capacidade humanizadora, uma vez que ela comandaria, em palavras (ou seja, ajustando a concepção do autor à nossa concepção teórica, por meio da linguagem verbal), o *caos* que nos habita. O autor equipara as palavras de um texto literário a tijolos de uma construção que, sobrepostos, organizam o objeto, ou seja, colocam em ordem a visão que o homem tem sobre certos temas complexos ou abstratos. Dito de outro modo, organiza em discursos a visão das pessoas sobre a vida, sobre os temas, porque nossa visão de mundo é sempre organizada por meio do discurso; e, mais, sempre orientada axiologicamente, porque uma visão de mundo nunca é neutra e o discurso é o lugar de materialização das nossas visões/concepções de mundo (relação intrínseca entre ideologia e linguagem).

Desse modo, as palavras fundam, como um todo articulado, aquilo que anteriormente era caos. Esse caráter de *coisa organizada* da obra literária torna-se, ao ser notado, um fator que deixa as pessoas mais capazes de ordenar a sua própria mente e organizar seus sentimentos, suas concepções; e, em decorrência, serem mais capazes de organizar a visão que têm do mundo. Ou seja, articulando essa visão da linguagem literária de Antonio Candido com a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, nossa consciência, discurso interior é organizado pela linguagem, assim, analogamente, como o discurso interior axiologicamente, *organiza* nossas concepções de mundo, a literatura organiza também nossa visão de mundo.

Dessa forma, aderimos à concepção de que a literatura é uma espécie de *sonho acordado das civilizações*, nas palavras de Candido; e disso provém seu poder humanizador (CANDIDO, 1995, p. 246). Nesse sentido, Ernani Mugge (2011, p. 96), através de um ensaio de Candido, *A literatura e a formação do homem*, enxerga na literatura “[...] uma potencialidade de falar do ser humano ao ser humano, enriquecendo sua visão de si mesmo e do mundo que o cerca [...].”

Apesar de, por muito tempo, a literatura brasileira não ter refletido de modo positivo, dito de outro modo, de maneira plural e abrangente, sobre a diversidade que caracteriza a população do Brasil; e considerando que a literatura, como qualquer discurso, reflete e refrata a sociedade, ela precisa contemplar, considerando sua especificidade como discurso da esfera da arte, de um modo crítico e artístico, os problemas dessa sociedade e representar todos/as os/as sujeitos também. A pesquisadora Eliane Debus (2018, p. 26) afirma que “[...] a temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como a escrita de escritores afro-brasileiros ficou silenciada. Contemporaneamente, é possível encontrar vários

trabalhos que evidenciam esse fato [...]” Por isso, considerando essas questões, esperamos, com uma proposta didática de leitura literária afro-brasileira, auxiliar nossos/as estudantes na *superação do caos*, de que fala Candido; mais especificamente, o caos do racismo estrutural.

Nessa perspectiva, trazemos também para a discussão Paulo Freire, que registrou em sua *Terceira carta pedagógica* a importância da educação, pois, segundo o autor: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67). Por esse ângulo, a educação não pode se limitar aos problemas de sala de aula e aos conteúdos bancários, criticados por Paulo Freire. A sua indispensável dimensão ético-política pode colaborar para a discussão dos problemas sociais e apontar caminhos para a sua superação.

Assim sendo, refletindo ética e pedagogicamente sobre a importância da representatividade da diversidade em uma sociedade multirracial como a brasileira, pretendemos partir da abordagem da questão étnico-racial, apostando que o trabalho com a leitura da literatura afro-brasileira pode modificar o espaço escolar em um lugar singular para a educação da diversidade, almejando representar a identidade das crianças e adolescentes, negros¹ em especial, com uma proposta didática que trabalhe, em conjunto com e por meio da leitura literária, uma educação antirracista.

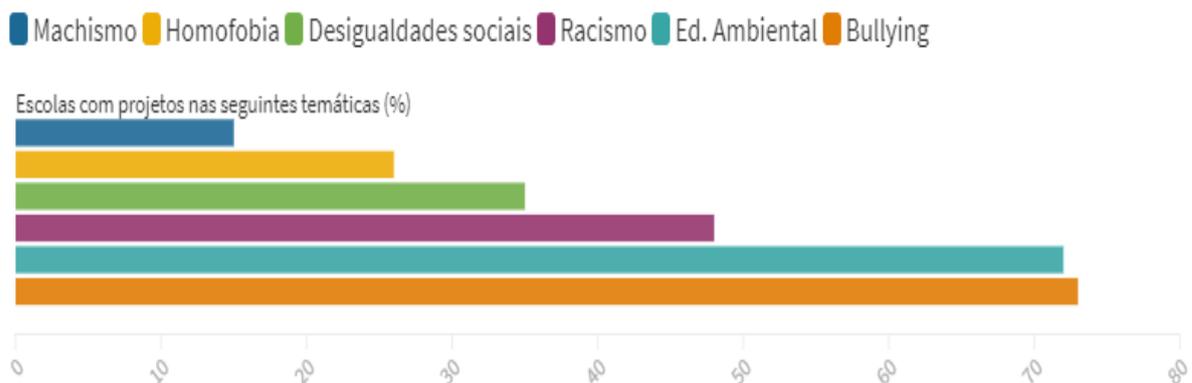
Isso é muito importante e necessário, pois como abordar o conflito racial; ou, como auxiliar no empoderamento de um/a aluno/a que se diz branco/a, mesmo sendo fenotipicamente identificado/a como negro/a, se não considerarmos a escola como estrutura racista? Como aprofundar o debate racial na esfera escolar, se não entendermos seu papel na reprodução do racismo que há em toda a sociedade, e se não atingirmos a criticidade em relação ao agir docente na reprodução desse racismo? Apenas falar ao/a estudante branco/a que não deve insultar o colega negro, que injúria racial é crime, é adotar um papel suficiente para a construção de uma perspectiva antirracista? E como trabalhar com isso considerando o lugar social de privilégio de alunos e professores brancos?

Os dados sobre desigualdade racial em nosso país têm nos mostrado que essas práticas não têm sido suficientes, de forma que somente uma educação antirracista pode contribuir para o enfretamento efetivo contra essas opressões sociais na esfera escolar e irradiar essa concepção para outras esferas sociais.

¹ A dissertação parte do conceito ressignificado de que “[...] o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo.” (BRASIL, 2004, p. 15). Portanto, o termo “negro” é utilizado por pessoas que são classificadas no Brasil de acordo com o IBGE como pretas e pardas, termo que a dissertação empregará.

Os dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021 (Gráfico 1), divulgado pela organização *Todos Pela Educação*, mostram que somente 48% das escolas brasileiras afirmaram ter projetos para tratar de relações étnico-raciais, ou seja, menos da metade das escolas têm projetos para debater sobre o racismo e demais relações étnico-raciais no Brasil. Se compararmos esse resultado com dados anteriores, poderemos perceber que essa pauta não progrediu pelas salas de aula; muito pelo contrário, um comparativo mostra que entre 2013 e 2017 mais de 70% das escolas apresentavam projetos nessa temática, de modo que houve uma queda de 22% no número de escolas com projetos antirracistas desse período para cá.

Gráfico 1 - Projetos das escolas



Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021/Todos pela Educação.

A respeito da cidade em que se situa a escola em que atuo², que motiva esta pesquisa, que é objeto de pesquisa e onde pretendo futuramente desenvolver a proposta didática sobre a temática, ela é predominantemente composta por pessoas brancas, descendentes de alemães e italianos. Há pretos e pardos, mas os dados a respeito não foram encontrados, nem mesmo no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na ficha cadastral escolar do/da estudante também não se encontra a pergunta relacionada à cor de identificação ou ao pertencimento étnico e racial.

Considerando minha experiência empírica como docente, em uma aula de literatura no componente curricular Língua Portuguesa, durante uma conversa, percebi que os/as estudantes não tinham conhecimento a respeito do tema; foi então que propus um questionário para entender melhor a minha indagação e a situação escolar. Coloquei quatro perguntas de

² A alternância entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural é consciente, pois materializa as diferentes facetas da pesquisa e da autoria do pesquisador de modo geral e da pesquisa-ação na esfera escolar, de modo particular.

identificação de natureza mais pessoal, sendo que uma delas era: *Qual a sua cor?* As opções estavam entre parênteses, branca, preta, parda, amarela. O que me chamou a atenção é que muitos/as alunos/as queriam que eu os/as ajudasse a responder. Alguns pediram explicação, mas orientei a assinalar como se viam, pois posteriormente conversaríamos. Muitos/as deles/as tiveram dificuldades ao responder, sendo que estudantes não brancos não se identificaram como tal, situação que me causou preocupação e que ao mesmo tempo reflete e refrata as decorrências do racismo estrutural na identidade desses alunos/as. Outra questão importante de se pontuar é o recebimento, nos últimos anos, em escolas públicas, de estudantes haitianos/as que chegaram ao Brasil por imigração humanitária, fato esse que, a meu ver, ajuda a intensificar o racismo presente nesse ambiente, pois, pelos corredores e salas, é comum ouvir entre o convívio dos alunos/as discursos racistas (piadas, palavras ofensivas, xingamentos). Ainda a respeito da composição dos sujeitos dessa escola, um fato a mencionar é que ela não conta com professores/as pretos/as em seu quadro de funcionários nos anos finais, contando com apenas uma professora nos anos iniciais.

A referida escola pública está localizada nas imediações da BR-470, a qual fica a oito quilômetros de distância do centro de uma cidade do Alto Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. Ela atende alunos/as do Ensino Fundamental, do 1º ano ao 9º ano, provenientes principalmente do próprio bairro, mas também de bairros vizinhos. Atualmente, oferece ensino em período integral para todas as suas turmas, além de receber estudantes de outras escolas no contraturno, com uma matriz curricular ampla e, em certos aspectos, diferenciada.

Além disso, a escola prevê a execução de projetos que complementem e ampliem a educação ofertada, propondo soluções para as demandas da/na comunidade escolar. No ano de 2022, foi iniciado o projeto de oficinas no contraturno. Essas oficinas dão maior autonomia ao/a professor/a, uma vez que não seguem a lógica dos componentes curriculares, com seus programas, conteúdos/objetos de aprendizagem, avaliação etc. Assim, o docente pode organizar seu planejamento realizando projetos com temas de relevância para a comunidade escolar e com durabilidade conforme a necessidade do projeto e da turma, composta por, no máximo 20, alunos/as. A orientação é para a realização de projetos com atividades dinâmicas, lúdicas, recreativas e que auxiliem na aprendizagem dos componentes curriculares.

Dentro desse contexto, o projeto didático proposto neste estudo é abrangido pela oficina de Linguagem e Letramento, que tem sido o foco principal do meu trabalho desde 2022 com as turmas de contraturno. No entanto, é importante ressaltar que essa proposta pode ser adaptada para qualquer ano do Ensino Fundamental. Isso ocorre porque o projeto está alinhado com a BNCC, abrangendo os eixos de oralidade, leitura, produção de texto e análise

linguística/semiótica. A BNCC destaca a relevância do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e prática de análise linguística, que, por sua vez, proporcionam uma ampliação das oportunidades de participação em diversas práticas e áreas de atividades humanas (BRASIL, 2018). Além disso, a proposta também contempla a lei 10.639.

O objetivo geral da escola, conforme consta no Plano Político Pedagógico (PPP) de 2019, é ofertar educação ao público de todos os anos do Ensino Fundamental, em período integral, garantindo no processo educativo a igualdade de condições e a valorização da diversidade, considerando a forma particular com que cada pessoa se aproxima e se apropria do conhecimento, proporcionando aos alunos/as o desenvolvimento das suas potencialidades, para que seja efetivado o respeito, a cooperação, a autorrealização e o preparo para a cidadania.

As justificativas para o desenvolvimento do projeto didático proposto nesta pesquisa também estão amparadas na Constituição Federal, no Estatuto da Igualdade Racial, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme o inciso IV do artigo 3º da Constituição Federal, é objetivo essencial do Brasil “[...] promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, s/p). Assim sendo, a Constituição encarrega o Estado de garantir, por meio da Educação, direitos iguais para o pleno desenvolvimento de todos/as e de cada um/uma enquanto cidadão/ã.

Já a Lei nº 10.639³ foi uma medida de ação afirmativa, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003⁴. Ela torna obrigatória a inclusão do ensino da história da África e da cultura⁵ afro-brasileira nos currículos de escolas públicas e particulares da educação básica. Essa lei específica normatiza uma importante modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi uma vitória das lutas históricas travadas pelo Movimento Negro⁶ em prol de uma educação mais equitativa e inclusiva, pois, a partir do ano de 2003, a Lei nº 9.394/96 passou a vigorar com o acréscimo dos artigos: 26-A, 79-A e 79B, incluídos pela Lei nº 10.639,

³ Essa lei será retomada na seção 3.2.

⁴ Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada para 11.645 e passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros. Contudo, essa dissertação ressaltará o primeiro recorte da Lei, ou seja, o segmento negro e africano, por isso mantivemos a numeração nº 10.639/2003. A seção 3.2 tratará dessa lei de forma mais específica.

⁵ Conforme as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006, p. 217), o conceito de cultura/ cultura/negra é “[...] central das humanidades e das ciências sociais e que corresponde a um terreno explícito de lutas políticas. [...] estratégia central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.”

⁶ O Movimento Negro será retomado na seção 3.3.

de 09/01/2003. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

Também o Estatuto da Igualdade Racial prevê, no artigo 4º da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidades, na vida social, econômica, política e cultural do Brasil, que necessita ser fomentada, preferencialmente, através de eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada. Além dessas leis, há o amparo na BNCC, que converge com os processos de educação antirracista:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. [...] São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – [...] as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes⁷ – [...]. (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Nos processos de didatização, o desafio é transformar esse dispositivo legal da BNCC em uma prática pedagógica efetiva e significativa. A lei prevê que a comunidade escolar e o currículo ofertem transversalmente a história e as culturas africanas, afro-brasileiras, e não sua restrição a projetos temáticos, ou eventos esporádicos e/ou específicos, a exemplo do dia da consciência negra.

Ainda, de acordo com Aparecida de Jesus Ferreira e Mábia Camargo (2014), o PNLD desempenha o papel de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos aos estudantes de escolas públicas, garantindo a conformidade entre as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸ e a qualidade dos materiais utilizados, conforme estabelecido nas propostas

⁷ Segundo as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006, p. 215), o termo *afrodescendente* “[...] se refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de african american, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo black).

⁸ Hoje em dia, o documento norteador da Educação básica é a BNCC.

educacionais dos PCN. Em relação a educação antirracista, essa iniciativa do governo brasileiro desempenha um papel importante ao selecionar e disponibilizar livros didáticos que abordam de forma adequada a temática racial.

Para promover uma educação antirracista, é essencial que os livros didáticos adotados nas escolas apresentem uma perspectiva inclusiva e não discriminatória. Isso implica na escolha de materiais que retratem a diversidade étnico-racial da população brasileira, abordem a história e a cultura afro-brasileira de forma apropriada, combatam estereótipos e preconceitos raciais, e promovam a valorização da identidade negra. O PNLD, por meio de critérios de seleção e avaliação dos livros didáticos, pode contribuir para a promoção da educação antirracista ao considerar a inclusão de conteúdos que tratem das contribuições dos povos negros para a sociedade brasileira, da história da escravidão e do racismo, das lutas por igualdade racial, entre outros temas relevantes. Além disso, o programa pode incentivar a participação de autores negros na produção dos materiais didáticos, garantindo perspectivas diversas e mais representativas.

Sendo assim, atreladas à garantia da obrigatoriedade do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e dos documentos norteadores, bem como observando o contexto pedagógico onde atuo como docente, *enxergamos* na leitura de literatura afro-brasileira possibilidades de levantar proposições metodológicas para a elaboração de uma proposta didática que promova a formação leitora literária dos/as estudantes, com foco nas questões étnico-raciais, por meio da temática afro-brasileira, tão relevantes ao processo de ensino-aprendizagem da educação literária e da educação antirracista.

Também é necessário acrescentar o comprometimento pessoal nas possíveis contribuições que uma pesquisadora branca pode agregar à educação antirracista a partir da reflexão sobre a branquitude na esfera escolar. Os aportes de Grada Kilomba (2019), em *Memórias de Plantação*, a respeito do que seria e quem seria o outro, nos faz reconhecer a existência de uma branquitude e nos permite admitir os privilégios de um pacto narcísico, desarticulando o sujeito anteriormente universal para o lugar de racializado, revelando, assim, o sujeito branco universal como reflexo obrigatório e inconsciente da humanidade.

E, além disso, situando-me nesse lugar exotópico de sujeito branco, que também tem o dever ético do dizer e do fazer na relação de alteridade com o outro; e assumindo uma posição

de entre-fala⁹ como mãe de filho pardo, que já vivenciou uma situação de injúria racial¹⁰ em uma escola privada do mesmo município desta pesquisa, e cuja questão foi tratada de forma inadequada pela equipe diretiva da escola; há o dever ético da responsabilidade de refletir concomitantemente sobre como contribuir para evitar que situações como essa se repitam, bem como sobre a relevância da reflexão sobre a branquitude, para que o sujeito branco esteja propenso a tomar consciência e compreenda seu lugar de privilégio na sociedade. E, desta forma, esteja disposto a abrir mão de certos privilégios para que as discussões avancem.

Em resumo, “A sociedade brasileira não é homogênea, embora as marcas das diferenças, muitas vezes, tenham sido apagadas em nome de uma política de branqueamento que, de certo modo, contribuiu para a construção de uma imagem idílica de uma sociedade não racista [...]” (DEBUS, 2018, p. 37). Ou seja, o mito da democracia racial¹¹ se choca com a realidade vivida por crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na esfera escolar. Assim, esse lugar se torna propício e necessário para a discussão das questões étnico-raciais.

Diante do exposto, propusemo-nos a criar uma proposta didática de leitura literária a favor de uma educação Antirracista. Assim sendo, esta pesquisa de mestrado buscou responder à seguinte **questão de pesquisa**: Como elaborar, no contexto educacional de contraturno de uma escola municipal do Alto Vale do Itajaí, uma proposta de leitura literária que contemple a educação antirracista?

Com isso, para responder à questão de pesquisa levantada, o **objetivo geral** desta pesquisa é: elaborar uma proposta didática de leitura literária de educação antirracista, que alie a leitura literária afro-brasileira com a educação antirracista. Para atender ao objetivo geral, traçamos como **objetivos específicos**: a) abordar o ensino e a aprendizagem de língua no componente curricular Língua Portuguesa no Brasil; b) discutir racismo e o ensino antirracista no Brasil; c) elaborar uma proposta didática trimestral de educação antirracista articulada à leitura de contos da literatura afro-brasileira.

Esta proposta didática se justifica, pois, como afirma Paulo Freire (2003, p. 47) na obra *Pedagogia da Autonomia*, “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Levar em consideração o

⁹ Na seção 3.6 é explicado o lugar de fala, pois a minha postura como pesquisadora é de alguém que está “junto lado a lado” na luta antirracista e não no “lugar de quem fala por”, isto é, não falando pelas pessoas negras, pois fica evidente de quem é o protagonismo nesta luta (GOMES, 2022).

¹⁰ A respeito de injúria racial, vale destacar que recentemente, dia 12/01/2023, foi publicada no Diário Oficial da União a sanção do presidente Luiz Inácio Lula da Silva à Lei 14.532 de 2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com pena aumentada de um a três anos para dois a cinco anos de reclusão. Enquanto o racismo é entendido como um crime contra a coletividade, a injúria é direcionada ao indivíduo.

¹¹ Na seção 3.1 é abordado o mito da democracia racial.

conhecimento como algo em constituição, logo, em constante transformação e (in)acabamento e, por isso, na esfera escolar, em suscetível construção a partir de metodologias coletivas, faz-nos pensar em como adequar práticas mais apuradas às trocas entre docentes e discentes. “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.” (FREIRE, 2003, p. 135), logo, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História.” (FREIRE, 2003, p. 136). Dessa forma, para abranger a dimensão interacional da educação, é preciso estabelecer diálogos entre os sujeitos e, na concepção do pensador, podemos compreender a educação dialógica como um encontro de sujeitos, encontro no qual há uma busca por conhecimento.

Para Paulo Freire (2003), a competência de constituir diálogos na educação é o que pode elevar o processo educacional a uma dimensão libertadora para os sujeitos que dela participam. De tal modo, todos/as são, na visão dele, sujeitos do conhecimento, o que não tem a ver, obrigatoriamente, com uma relação entre aprendiz e aprendizado, pois as redes que se constituem entre as pessoas e o conhecimento torna-os coparticipantes no processo de conhecer algo, tendo a comunicação como base, por meio de sistemas linguísticos; ou seja, por meio da linguagem, o que se articula com nossa base teórica, a saber, a relação intrínseca entre linguagem e visão de mundo (ideologia).

Incontestavelmente, o conhecimento é o objeto que medeia a relação entre os seres humanos, e não é possível não se impactar pelas mudanças agenciadas por essa rede formada entre sujeitos e os objetos de seus discursos, com suas valorações. Trazemos o termo *agenciadas*, mas não queremos jamais com isso fazer relação com as palavras *agência/banco*. Pelo contrário, a concepção *bancária* citada por Freire é usada como uma crítica “[...] em que a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’ [...]” (FREIRE, 2018, p. 143, grifos do autor). A educação tradicional é avaliada por Paulo Freire como uma educação bancária, isto é, um modelo de transmissão e reprodução de conhecimento. Nessa educação, o docente age como protagonista da aprendizagem, com um papel principal como provedor do conhecimento. Aos estudantes, compete somente a recepção do conteúdo e sua futura repetição.

Retomando o que foi mencionado a respeito da rede formada entre sujeitos e seus objetos de discurso, o diálogo é primordial. O professor conhece o objeto de estudo mais do que os alunos/as quando o projeto começa, mas reaprende sobre os objetos do discurso, através do processo de estudá-los com os/as estudantes, e “[...] a capacidade do educador de conhecer

o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica.” (FREIRE, 1992, p. 124).

Nessa forma de conhecimento, o diálogo é essa conexão. O saber é comunicativo e, por esse motivo, consente a criação de relações; portanto, essa forma de ensinar foi nomeada como *educação dialógica*. E é nessa educação que nossa proposta didática se embasa, pois o conhecimento só é válido se for empregado como forma de intervenção e transformação da realidade. De outra maneira, estaríamos nos acomodando com a situação opressora na qual estamos, seja ela opressão econômica, cultural, de gênero ou étnico-racial.

Para contemplar a proposta aqui elaborada, esta dissertação se divide em quatro partes. Após esta introdução, apresentamos, no capítulo 2, o referencial teórico do campo da Linguística Aplicada, apresentando a concepção de linguagem bakhtiniana adotada em diálogo com as abordagens de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, buscando responder ao primeiro objetivo desta pesquisa. A seguir, o capítulo 3 apresenta a teoria racial, contemplando o racismo estrutural, a educação antirracista e suas bases legais; bem como a literatura afro-brasileira e suas potencialidades em uma proposta de educação antirracista, contemplando o segundo objetivo desta pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos as bases epistemológicas da metodologia de pesquisa da pesquisa-ação, da elaboração didática e os primeiros direcionamentos para a elaboração da proposta didática, objeto desta pesquisa. Já no quinto capítulo apresentamos a proposta didática que elaboramos. Por fim, no capítulo final apresentamos as conclusões da pesquisa e, na sequência, as referências e os anexos.

2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E DE SUJEITO E CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

[...] o discurso é acima de tudo uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas[...]. (BAKHTIN, 1997, p. 25).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que objetiva a elaboração de uma proposta didática de educação antirracista por meio da leitura literária afro-brasileira, é importante a apresentação do aporte teórico que embasa a proposta. Para isso, será adotada a concepção de linguagem e de sujeito desenvolvida por teóricos do Círculo de Bakhtin¹². A perspectiva bakhtiniana é fundamental para a abordagem da construção do sujeito na alteridade, considerando sempre as relações sociais que se constituem na diferença, o que justifica a necessidade, a importância e a possibilidade do trabalho de uma educação antirracista para a transformação social.

Isso porque Mikhail Bakhtin construiu uma teoria central tanto para a filosofia da linguagem quanto para a literatura e para outras áreas, sendo a produção teórica do autor e seu Círculo de grande relevância para os estudos da linguagem como um todo; e indispensável para aqueles que se propõem transdisciplinares, aliando Linguística Aplicada, Literatura e educação antirracista.

Em seguida, na segunda parte deste capítulo, apresentamos a discussão teórica sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica nessa perspectiva, entendendo-a como ensino e aprendizagem de práticas de linguagem e, nessa concepção, o ensino e aprendizagem da leitura como uma dessas práticas.

2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E DE SUJEITO

Discutir acerca da concepção de linguagem adotada é fundamental para qualquer trabalho científico que se debruce sobre questões relacionadas à língua(gem), pois o nosso acesso ao mundo é mediado pela linguagem. Assim, o entendimento da linguagem como dialógica é uma abordagem que foi desenvolvida sobretudo na teoria do Círculo de Bakhtin e que tem sido bastante adotada nos estudos que utilizam como base as vertentes da Análise do Discurso, do ensino e aprendizagem de línguas na área da Linguística Aplicada ou da Literatura construídas pelo Círculo de Bakhtin. O autor russo e seu Círculo desenvolveram suas teorias

¹² Silva (2013 *apud* MACHADO, 2019, p. 28) destaca que “O denominado Círculo de Bakhtin era um grupo de estudiosos que juntamente com Bakhtin trabalhavam, em diferentes momentos, para a formação da teoria. Voloshinov juntou-se a ele na cidade de Nevel (1918/1920); já Medvedev, na cidade de Vitebski (1920/1924).”

prioritariamente nas décadas de 1920 e 1930 no contexto soviético, tendo, não obstante, relevância teórica e política tanto na época quanto na atualidade, justamente pelas concepções de língua e sujeito que desenvolveram.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, com sua primeira publicação em 1929, ao falar da criação ideológica, Mikhail Bakhtin/Volochínov¹³ já remete inicialmente em sua obra às esferas sociais – ciência, cognição, arte e religião –, que são a base dos estudos marxistas e estão ligadas diretamente à filosofia da linguagem, porque a linguagem é central para a compreensão dos campos de atuação da atividade humana e da criação ideológica. O produto ideológico (música, romance, por exemplo) faz parte de uma realidade social ao mesmo tempo reflete e refrata outra realidade (realidade ideológica, a valoração, a ideologia). O acesso à realidade já é mediado pela ideologia, pelas formas de ver e perceber o mundo, pois a realidade sofre a refração perante a ideologia, mediação pelos signos.

Mikhail Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), p. 15) aponta que “O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados.” Assim sendo, todo signo é ideológico e os sistemas semióticos são modelados pela ideologia, servindo para exprimi-la. O autor apresenta a palavra (linguagem verbal) como sendo um signo *ideológico por excelência*, pois ela, a palavra, está em evolução continuamente, e, desta forma, reflete com mais exatidão todas as mudanças e alterações sociais.

Na visão do autor, a palavra é neutra como signo linguístico, porque os outros sistemas semióticos são características de determinadas esferas sociais, a exemplo, a foice e o martelo que lembram um sistema político, no qual os instrumentos de produção refratam outra realidade ao serem transformados em signos. A linguagem verbal é neutra porque está em todas as esferas sociais, em qualquer lugar como signo linguístico; todavia ela vai adquirindo significações, sentidos e assumindo ideologias diferentes. Apesar de a classe dominante ter a intenção de tornar o signo monovalente, apagando a sua pluralidade de significação e sentidos, reiteramos seu caráter plurivalente.

Deste modo, a língua, para Mikhail Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), p. 17), “[...] é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a ‘atividade mental’, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação.” O psiquismo e a ideologia estão em constante interação, tendo o signo ideológico como material comum. E Mikhail Bakhtin distingue a *atividade mental do eu* e a *atividade mental do nós*,

¹³ Ao referenciar obras de autoria ora atribuídas a Bakhtin, ora a Volochinov, opto por citar os dois autores.

sendo aquela associada a não modelada pela ideologia, como faculdade do sujeito pouco socializado representando *a mental do eu*; e a forma superior que traz a consciência de classe como a *mental do nós*. Assim, se não há ideologia não há linguagem; do mesmo modo, sem linguagem não há ideologia.

Portanto, o pensamento não se encontra fora da orientação social; a consciência, formada e organizada pelos signos, coloca como papel central da linguagem verbal a formação da consciência; e “[...] a maneira de integrar ‘o discurso de outrem’ no contexto narrativo reflete as tendências sociais da interação verbal numa época e num grupo social dado.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 19).

Logo, as palavras mudam de sentidos. A cada nova interação, estamos diante de novo enunciado, o gênero se renova e o signo também se renova, pois este se desloca. Podemos dizer que a cada nova enunciação, a linguagem se modifica, ainda que não seja perceptível essa mudança na pequena temporalidade.

A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. O valor novo do signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor-ouvinte. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 16).

Para Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2014, p. 192), “Dialogismo pressupõe acontecimento, isto é, enunciados que, como atos singulares e irrepetíveis, engendram-se em relações semântico-valorativas, socialmente orientadas.” O conceito de dialogia, nessa perspectiva, relaciona-se também com o de polifonia, pois, para Mikhail Bakhtin (1997[1981]), a linguagem é constituída por meio de duas ou mais vozes. Dessa forma, não existe discurso novo ou totalmente inédito que surja em cada enunciação, pois todo enunciado emitido por um sujeito carrega em si outros enunciados anteriores e é orientado para enunciados futuros, os quais já são tomados em conta na enunciação.

Assim, mesmo os discursos escritos, que, de modo geral, são relativamente mais estáveis, constituem-se com respostas a outros anteriores, além de antecipar as reações de compreensão e resposta dos interlocutores, de modo a os levar em conta na produção dos discursos. Portanto, os enunciados são de natureza dialógica, pois sempre são constituídos por duas ou mais vozes; fazem parte da cadeia da comunicação discursiva.

Nesse sentido, todos os enunciados passam pelo processo ativo de compreensão do sujeito, na medida em que ele formula aquilo que compreendeu dos discursos com os quais se inter-relacionou e que o constituíram. Nesse processo de compreensão, que permite ao sujeito

reformular os enunciados como réplicas aos enunciados anteriores, os sentidos são negociados entre autor e interlocutor, que estão envolvidos nessa interação dialógica, de modo que é possível dizer que ocorre sobreposição entre a palavra do autor e da palavra do interlocutor, chamada de *réplica* nessa teoria (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006[1929]).

Considerando o que foi exposto, o grande diferencial da teoria do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e que a distingue de outras vertentes da Análise do Discurso é a centralidade do caráter dialógico da linguagem, ou seja, sobre o seu aspecto interacional. Para o autor, o sujeito não existe fora das relações sociais e a língua é substancialmente constituída por meio da interação verbal, o que leva a uma visão de língua como um fenômeno social e não como somente estrutura, da forma como ela era concebida na perspectiva saussuriana, e que foi amplamente difundida no início do século XX no meio científico (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006[1929]).

Dessa forma, o Círculo de Bakhtin propôs fundamentos para o desenvolvimento posterior de uma teoria dialógica do discurso, considerando o dialogismo não somente como a interação face a face, mas com foco na compreensão de que os discursos se orientam para o interlocutor e para outros discursos já ditos, sendo eles, por isso, sempre atravessados por diversos sentidos, que são construídos socio-historicamente. Trata-se de uma perspectiva plurivalente dos sentidos, o que constitui a heterogeneidade do discurso (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

Então, para autor (2006 [1929]), o discurso é dialógico, múltiplo e heterogêneo, em contraposição aos paradigmas de monologismo, unicidade e homogeneidade da língua. A língua é social, interacional e atravessada pelos discursos que compõem sua formação social e histórica, não sendo nunca neutra, mas sempre ideológica.

Em vista disso, é importante ressaltar que nessa perspectiva o sujeito é visto como situado socio-historicamente, sendo ele real e posicionado, carregando visões de mundo, juízos de valor e outras características constituídas socialmente na realidade na qual ele está imerso, o que o impede de se expressar de maneira isolada e individual, bem como seja alheio à realidade em que vive (BAKHTIN, 1997[1979]).

Essa noção de sujeito está ligada à sua constituição na alteridade, que emerge da própria concepção defendida sobre a enunciação, como dialógica. Isso porque Mikhail Bakhtin não compreende o sujeito dissociado do discurso, de modo que ele só pode ser compreendido dentro das vozes do discurso, ou seja, no interior da linguagem (BAKHTIN, 1997 [1979]).

Para Mikhail Bakhtin (1997 [1979]), é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se

constitui, ele também se altera. E isso porque a alteridade está sempre em seu horizonte, o que faz com que ele seja sempre (in)acabado. O sujeito se constitui na relação com o outro e constitui esse outro também. E isso é algo que se materializa socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. "Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições" (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 316). Afirmar essa que nos permite analisar a respeito do processo de construção da identidade do sujeito, cujas relações dialógicas e valorativas são constituídas na relação de alteridade com outros sujeitos, dizeres e opiniões.

Desse modo, a alteridade é fundamento da identidade. Na obra *Estética da Criação Verbal* (1997 [1979]), na qual expõe que o Eu apenas existe a partir do Outro, o autor trabalha sua abordagem dialógica sempre considerando o eixo eu/outro, sendo o discurso o produto de uma voz na outra; conseqüentemente, o sujeito do discurso é ideológico, socialmente posicionado e construído na alteridade (BAKHTIN, 1997[1979]; 2006 [1929]). A respeito, Cristine Severo (2008, p. 58) menciona:

Com isso, pode-se dizer que o sujeito constituído por Bakhtin não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve. Tais esferas sociais (e os usos da língua) são reguladas segundo fatores sócio-econômicos. Seria impossível, então, ser um sujeito sem a relação com o outro. Nesse contexto, a singularidade dos indivíduos é possível devido ao caráter plural e heterogêneo da própria realidade: porque existem variadas vozes, verdades, pontos de vista etc., o universo do indivíduo não se remete a uma realidade única, mas a várias.

É nessa alteridade que se permite formular o conceito de exotopia trabalhado por Mikhail Bakhtin. O termo *exotopia* é formado pela combinação das palavras *exo*, que significa *fora*, e *topos*, que significa *lugar* ou *espaço*. Para o autor, existe uma limitação na consciência que só é possível de ser preenchida pela consciência do outro. Assim, formula-se tal conceito como empatia, quando o sujeito entra em contato com o exterior a partir da própria essência e passa pelo processo de objetivação, na tentativa de compreender a maneira como o outro vê a partir de um olhar fora de si mesmo. Nesse processo o sujeito se separa de si mesmo e retorna para si próprio (BAKHTIN, 1997[1979]). Desse modo, percebemos o sujeito como algo situado, em busca de se constituir enquanto sujeito, ao procurar acabamento. Acabamento esse existente e construído nas interações sociais, que são constituídas e materializadas pela linguagem, como já destacamos.

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode

completar-se. Esses atos podem ser infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos, a ambos, num dado momento. Mas em toda parte e sempre o excedente da minha atividade existe e seus componentes tendem a uma constância estável. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 44).

É dessa maneira que se pode dizer que a realidade se apresenta de forma difusa. Toda verdade é refratada e, mesmo quando pretende-se observá-la a partir do olhar do outro, todas as visões são permeadas de valores, visões e concepções constituídas sócio-historicamente.

Por essa noção bakhtiniana de dialogismo, o caráter social do indivíduo é fundamentado: os sujeitos ocupam espaços sociais singulares, que axiologicamente e fisicamente não podem ser ocupados por outros sujeitos, ainda que estes possam se aproximar do outro pelo processo de empatia. Esses espaços sinalizam a singularidade do sujeitos e, em decorrência, a responsabilidade desse lugar que ocupam em sua singularidade.

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar única que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem alibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-alibi de cada um no existir. Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica, e portanto do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaço temporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (BAKHTIN, 2012 [1986], p. 22-23).

Portanto, o sujeito só existe na e por meio da linguagem e é construído na diferença, de forma dialógica e interativa, levando sempre consigo a carga sócio-histórica na qual se constitui. É essa perspectiva da linguagem, como necessariamente social, que se embasa e se fortalece a perspectiva deste estudo, pois, ao perceber a língua como ideológica e social, justifica-se a importância de abordá-la de maneira significativa para o seu contexto social. O mesmo em relação à constituição do sujeito, que se constitui e se reconstitui na relação com o outro. Assim sendo, a constituição social tanto pode convergir para o racismo quando ser um espaço de deslocamentos e de re(constituição) dos sujeitos e seus discursos.

Assim, em uma sociedade estruturalmente racista como o Brasil, é fundamental que os estudos aplicados da linguagem se debrucem sobre perspectivas antirracistas na linguagem e no ensino e aprendizagem de língua. Mas, antes de partir para a discussão da teoria racial, cabe

agora a apresentação do referencial teórico utilizado para discutir a concepção de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa na educação básica e a leitura como prática de linguagem.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção visa apresentar as principais ideias acerca do ensino de língua materna no Brasil no componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica e baseia-se em dois capítulos/livros: *O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito da linguística aplicada*, escrito pelas professoras Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, do livro didático *Linguística Aplicada*, publicado em 2011; e o livro *O texto na sala de aula: leitura e produção*, cuja organização é de João Wanderley Geraldi, com sua primeira publicação em 1984.

Conforme Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (2011), há muitos estudos que chamam a atenção ao quadro delicado da educação escolar em leitura e escrita no Brasil, e para que a escola consiga gerar melhores resultados e abandonar a antepenúltima colocação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), segundo dados de 2006, e avance no INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), é fundamental

[...] a aula “acontecer”, [ou seja] é necessário que todos os envolvidos – professor e alunos – estejam engajados em uma mesma interação ou em interações paralelas – microinterações – cujo foco e cuja finalidade convirjam, em alguma medida, para a interação principal. (RODRIGUES e RIZZATTI, 2011, p. 44).

E para conseguir esse engajamento, as autoras citam a importância de as atividades propostas fazerem sentido para os/as estudantes. Um desafio grande é atingir engajamento em eventos de letramento cujas práticas de letramento não são valorizadas pelos aprendizes, porque contextos diversos geram valoração diferentes. Porém, elas apontam que o papel da escola é propor eventos com base em práticas de letramento locais e globais, permitindo aos estudantes transitar por variados espaços sociais; e frisam a necessidade de a aula acontecer como *gênero do discurso*. O motivo da não adesão às propostas interacionais mediadas pela escrita nas escolas pode acontecer pelo fato de os *eventos de letramento* trabalhados em sala de aula muitas vezes não encontrarem sustentação nas *práticas de letramento* do entorno sociocultural e econômico em que vivem muitos/as estudantes.

Além disso, no que se refere à constituição e às finalidades dos componentes curriculares, de modo especial o de Língua Portuguesa, das aulas e dos processos de ensino e

de aprendizagem, as autoras destacam que “[...] o objetivo do processo de escolarização básica é *educar o sujeito e não produzir ciência.*” (RODRIGUES e RIZZATTI, 2011, p. 50). Sendo assim, segundo elas, não pode existir a *transposição da ciência* para a classe escolar; precisa que aconteça a *elaboração do conhecimento científico* para propósitos educacionais, ou seja, o professor/a de língua deve se apropriar tanto do conhecimento científico “[...] tanto quanto de práticas sociais de referência que o caracterizam como professor, de conhecimentos de especialidades e de conhecimentos construídos nas vivências sociais para a/na sua ação de ensino [...]” (RODRIGUES e RIZZATTI, 2011, p. 152) para a elaboração de aulas de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e produção textual.

Entretanto, a leitura e a escrita nem sempre foram vistos como essenciais na história do ensino de língua portuguesa. Inclusive o mesmo se observa em relação à língua portuguesa no intercurso social e na esfera social. Até a metade do século XVIII, a disciplina Língua Portuguesa não existia na escola como um componente escolar. E isso porque a língua portuguesa não tinha o mesmo *status social* para ser objeto de reflexão e componente curricular. Desse modo, a língua portuguesa entrava apenas nas escolas menores, no processo de alfabetização, sendo o latim a língua da escola e objeto de reflexão e estudo nas escolas maiores. Sua [português] inclusão na escola e valorização, dentre outros fatores, deve-se a Marquês de Pombal, ao proibir o uso de quaisquer outros idiomas no Grão Pará, além do português, de modo que a língua de interação passa a ser o português. Assim como na escola o estudo da gramática da língua portuguesa passou a ser obrigatória, juntamente com a latina.

Em 1857, um decreto altera os componentes curriculares Gramática Geral e Gramática Nacional, que se fundem em um componente curricular que passa a se denominar Português, cujo novo programa, de fato, seguia o programa do Trivium de Gramática, Retórica e Poética; ou seja, não houve mudanças significativas no novo componente curricular. Do mesmo modo, não houve mudanças nos seus destinatários, pois os filhos/as da elite continuavam a ser o público da escola à época:

[...] persistia o estudo da gramática da língua portuguesa, em processos de ensino e aprendizagem focados na *língua* como sistema, ou melhor, processos *sobre* a língua e não *da* língua; e prosseguia a análise de textos de autores consagrados, conteúdos abordados nas disciplinas de Retórica e Poética, mas com a tônica em estudos estilísticos e não mais focando a *arte do bem falar*, mas do *bem escrever* (na perspectiva do beletismo e não da proficiência dos usos sociais da linguagem). (RODRIGUES e RIZZATTI, 2011, p. 57, grifos das autoras).

Após 1950, conforme apontam Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elisabeth Cerutti-Rizatti (2011), é que o componente curricular Língua Portuguesa sofre leves transformações

com a chegada paulatina das classes populares urbanas à escola, pois surgem necessidades de alteração no espaço escolar e de alterações também nos currículos. Após reivindicações decorrentes do direito a frequentar a escola pelas camadas populares, democratiza-se o acesso ao estudo formal, e não só os filhos/as da burguesia ocupam as salas de aula, mas também os filhos/as da classe de trabalhadores (ainda que essa democratização não alcance a todos os filhos de trabalhadores nesse momento). Outra mudança na condição de ensino desse componente curricular é que as gramáticas e antologias escolares paulatinamente se transformaram em livro didático tal como o entendemos hoje. Nesse momento, também as necessidades em relação ao ensino do português iniciam uma mudança, sendo que ocorre uma *fusão* entre o estudo do texto e o estudo da gramática: o texto passa a servir como lugar para a extração de estruturas linguísticas para o estudo da gramática ou os textos são interpretados a partir dos instrumentos gramaticais.

Já na década de 70 há mudança na finalidade, no nome do componente curricular e nas metodologias de ensino. É num contexto de um país governado por militares que o componente de Língua Portuguesa começa a ser visto como um importante instrumento para o chamado desenvolvimento do país. Segundo a LDB 5692/71, sua sustentação teórica passa a ser a teoria da comunicação e os objetivos, essencialmente utilitários para o ensino, tornam-se aperfeiçoar os comportamentos dos/as estudantes como emissores e receptores de mensagem, através da compreensão e utilização de códigos diversos, dentre os quais o linguístico. O componente curricular é renomeado e passa a se chamar Comunicação e Expressão nas séries iniciais do Primeiro Grau e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do Primeiro Grau (RODRIGUES e RIZZATTI, 2011).

Na década de 80, segundo as autoras, com a redemocratização do país, o ensino passa por transformações novamente e o componente curricular volta a receber o nome de Língua Portuguesa. A partir desse momento, passar a sofrer a influência da Linguística, da Linguística Aplicada, da Antropologia e da Sociologia. Entram em cena a finalidade desse componente na Educação Básica e a concepção de língua como interação, em práticas de linguagem. E isso leva para a cena de discussão: a quem a escola atende, qual a finalidade do componente curricular Língua Portuguesa, o que faz o debate se voltar para os objetivos, conteúdos/objeto de aprendizagem e, em decorrência, para as metodologias para o trabalho com esses novos conteúdos.

Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elizabeth Cerutti- Rizzatti (2011) mencionam que Luiz Percival Leme Britto, no livro *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*, mostra um estudo acerca do processo de reorganização do componente curricular

de Língua Portuguesa do fim da década de 1970 até início da década de 1990. Para o autor, valorizar somente uma modalidade linguística, pautada em uma determinada teoria/concepção gramatical, fez a escola no passado esquecer-se daquilo que é fundamental no exercício da língua, o texto. Trazer o texto para a aula é pensar a língua em suas condições concretas de uso.

Os principais problemas identificados pela crítica renovadora do ensino de língua dessa época foram: a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?); a valorização da norma culta e da escrita e o preconceito contra as formas de oralidade; a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; a falta de adequação à realidade da teoria gramatical às gramáticas escolares; a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, apenas exercícios mecânicos de identificação e fragmentos linguísticos; a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea (RODRIGUES e RIZZATTI, 2011).

Lilian Lopes Martins Silva (2011 [1984]) aponta, em um capítulo do livro *Texto na sala de aula* (2011 [1984]), uma pesquisa realizada por Canto e Bernardy na década de 80, em duas escolas do Rio Grande do Sul. Esses dois autores citados analisaram atividades desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa a partir dos planejamentos dos professores, seus registros diários, cadernos e livro-texto de estudantes, obtendo, como resultado, os seguintes percentuais de ocorrências de atividades em aulas de Língua Portuguesa: leitura: 5%; redação: 11%; gramática: 56%; interpretação: 14%; expressão oral: 6%; outras atividades: 8%. Esses resultados confirmam o que outros pesquisadores levantaram como problema nas aulas de língua à época: os/as alunos/as desenvolviam pouquíssimas atividades de leitura e escrita na década de 80 (30%, considerando todas as atividades de leitura (incluindo a compreensão) e escrita).

Olhando para as práticas em sala de aula, para Lúcia Chiappini de Moraes Leite (2011 [1984]), na época existia uma dificuldade na integração dos estudos de língua e literatura, que permaneciam como dois blocos distintos: estudo sobre a língua e estudo sobre a literatura. De acordo com a autora, o mais próximo que muitos professores costumavam fazer para integrar o trabalho em conjunto de gramática/língua e literatura era trazer como exemplos orações para serem analisadas advindas de textos literários, ou apresentar um conto ou um poema para que os/as alunos/as procurassem determinada classe de palavras. Essa constatação vai ao encontro do que Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti destacam a respeito do ensino de língua portuguesa na escola no passado, como acima apresentamos.

Vale ressaltar que se isso acontecia na esfera escolar é porque perpassava a concepção de que o objeto de estudo no componente curricular Língua Portuguesa era o estudo sobre a

língua, por meio do estudo das categorias gramaticais. E que estudo de literatura era estudo sobre a literatura e não leitura de textos literários para a formação leitora.

Pensando nessas questões, Lígia Chiappini de Moraes Leite (2011[1984]) colocava que muitos docentes procuravam, então, a integração no ensino de língua portuguesa no trabalho com leitura e produção textual. Esse tipo de abordagem possibilitava, segundo a autora, a formação de um sujeito crítico, além de trabalhar com a criatividade do/a aluno/a para assumir diferentes funções no uso da língua, como falante/escritor/a e como ouvinte/leitor/a. Essa prática buscava superar a dicotomia existente entre o ensino de língua portuguesa e o ensino de literatura ainda existentes na esfera escolar.

Para a autora (2011[1984]), superar essas concepções tradicionais permitiria a busca por uma prática pedagógica para a transformação social, na qual os sujeitos em formação poderiam agir sobre a realidade em que vivem, podendo transformá-la por meio de sua ação. Isso só é possível por meio de um ensino plural, livre de rótulos pré-estabelecidos, que permita que os sujeitos desenvolvam o pensamento crítico e, com isso, tenham mais condições para se libertarem da alienação.

Tanto a esfera escolar, quanto a academia e muitos agentes sociais observaram que a escola precisava mudar, bem como o componente curricular Língua Portuguesa, de modo a atender às demandas sociais, no caso, a aprendizagem da leitura e da produção textual, por exemplo. Para isso, o olhar voltou-se para a concepção da língua como interação, muito além do conceito de língua como instrumento de comunicação ou como estrutura, tal como a escola vinha explorando no ensino de língua. Essa nova concepção de língua, como visto na seção anterior, considera as relações da língua com aqueles que a usam em suas práticas sociais, o contexto e as condições sociais de sua utilização, sem esquecer da sua historicidade, o que converge para os objetivos do trabalho pedagógico com o ensino e aprendizagem de leitura e produção textual que ultrapasse os limites da codificação e decodificação de mensagens escritas.

Uma nova concepção de linguagem norteia o componente curricular Língua Portuguesa, que passa a ser vista como interação. Aponta-se para a necessidade de ensinar a metalinguagem, mas como uma linguagem para se falar e refletir sobre a língua, em práticas de estudo operacional e reflexivo da língua. Operacional no sentido de dominar a língua na interação, dos usos da língua nesses processos interacionais em dadas esferas sociais, pois é nela que se materializa a língua, não nas palavras ou frases descontextualizadas; pois é no texto visto como enunciado que estão materializados os sujeitos e as situações de interação, e é por meio de desses textos na sua condição de enunciados que os sujeitos interagem nas práticas de

linguagem. Logo, o texto se torna a unidade de ensino e aprendizagem das práticas de escuta, de leitura e de produção textual. É reflexivo porque o trabalho com as práticas de linguagem por meio de práticas de leitura, de escuta e de produção textual se dão mediadas pela reflexão/estudo da língua nos processos interacionais, por meio da prática de análise linguística, que, assim, deve ter também como princípio o texto, a reflexão sobre a língua em uso, e retornar ao texto pra ampliar o domínio das práticas de linguagem dos estudantes (RODRIGUES e RIZZATTI, 2011).

Para as autoras Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (2011, p. 70), Luiz Percival Leme Britto deixa evidente que a força do pensamento de Carlos Franchi e João Wanderley Geraldi está no fato de eles não se limitarem a propor apenas um novo método ou procedimentos, mas elaborarem suas propostas para o ensino de português a partir de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito e da linguagem, que o autor nomeia como *ensino operacional e reflexivo da língua*; ou ainda valorada por muitos pesquisadores como *virada pragmática* do ensino de língua portuguesa.

A abordagem selecionada para o ensino de língua portuguesa também é uma opção política, pois, consideradas as finalidades e os objetos de ensino aprendizagem, as metodologias se articulam a algum posicionamento político, pois isso se articula diretamente com os objetivos que se deseja atingir com esse ensino e com o que se espera que os/as alunos/as aprendam com as aulas de língua portuguesa. Pensar na questão de para que se ensina a língua portuguesa envolve diretamente a concepção de linguagem que orienta o/a profissional docente e que vai interferir na postura que assume na prática educativa (GERALDI, 2011[1984]).

Logo, se a concepção de linguagem adotada é a de que a língua é interação, a formação deve visar mais do que simples transmissão de informações entre duas pessoas, pois considera também a ação de quem produz o enunciado sobre aquele a quem se dirige. Dessa forma, refletir sobre para que se ensina a língua portuguesa é fundamental para guiar a prática do/a professor/a na sala de aula, pois permitirá ações que se alinhem com a concepção de linguagem adotada, de modo que o apelo para o estudo metalinguístico não será mais o centro da prática; ele será trabalhado somente quando se fizer necessário para alcançar algum objetivo mais específico (GERALDI, 2011[1984]), considerando os diferentes níveis da educação básica. Do mesmo modo, não faz mais sentido a dicotomia entre língua e literatura.

Portanto, é possível depreender da discussão aqui apresentada que a prática da leitura está muito mais alinhada com o ensino de linguagem significativo, voltado para a formação de leitores, de pessoas críticas e capazes de fazer uso da linguagem como forma de emancipação

e libertação de estruturas sociais vigentes. Como as autoras e autores apresentados defendem, centrar o ensino de língua portuguesa nas práticas de linguagem, dentre as quais uma delas é a leitura, inclusive a literária, colabora para uma prática significativa de estudo da linguagem. Essa questão do trabalho com a leitura como ensino e a aprendizagem de prática de linguagem será mais trabalhada a seguir, para expandir a fundamentação teórica desta nossa proposta.

2.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LEITURA COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM

Tendo por finalidade a conexão das bases teóricas desta pesquisa com a prática de linguagem que ela compartilha, apontaremos determinadas ponderações acerca das definições de leitura ligadas ao trabalho com a prática de linguagem de leitura em sala de aula, conceituadas por autores/as como Mikhail Bakhtin (1997 [1979]), Paulo Freire (2013), Wanderley Geraldi (2011[1984]), Luiz Percival Leme Britto (1997), Roxane Rojo (2009), Rodrigo Acosta-Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2014) e Maria Gabriela Abreu (2020). Por isso, esta seção é destinada à compreensão da relação entre os pressupostos teóricos e as práticas docentes que deles surgem como horizonte teórico-metodológico para esta pesquisa.

Para Maria Gabriela Abreu (2020), a leitura tem vários significados e compreensões que se alteram conforme os pontos de vista, com as localizações epistemológicas, com os usos que dela se fazem. Assim sendo, na esfera escolar ela é tratada, ainda muitas vezes, de dois modos restritivos: ou é sinônimo de decodificação ou é relacionada ao mundo da fantasia. No entanto, o conceito de leitura deve ser mais amplo, pois embora ler pressuponha decodificar e pode se relacionar ao mundo da fantasia, a leitura não se limita a isso e, por isso, não pode ser tratada desse modo restritivo na sala de aula de ensino de língua na educação básica.

Roxane Rojo (2009, p. 44) menciona acerca do processo de leitura que:

[...] para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto.

Ou seja, não pretendemos, com essas afirmações, denegar a importância do domínio do código linguístico, nem desprezar sua potencialidade imaginária, mas considerar a leitura numa

perspectiva bakhtiniana de dialogismo e de interação. Isto é, como uma prática de linguagem por meio da qual a interação acontece e, por ocorrência, tudo o que é necessário aprender para poder interagir por meio da leitura. E isso porque, como afirma Paulo Freire (2013, p. 74, grifos do autor), “Ler um texto não é ‘*passar*’ licenciosamente, panchorrentamente, sobre as palavras. É aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa do sujeito crítico, humilde, determinado”.

Desse modo, percebemos a leitura como um processo de compreensão que exige do leitor uma resposta, um posicionamento diante do discurso do outro, pois, para Mikhail Bakhtin (1997 [1979], p. 333, grifos do autor), “O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de *duas consciências, de dois sujeitos.*” Mas para que haja uma resposta se faz necessária a compreensão do enunciado do outro. E em assim sendo, nessa compreensão da língua,

A expressividade da palavra isolada não é pois propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado do outro em seu todo — um todo por ser instância determinada de um juízo de valor. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 314).

Segundo apresentado por Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues, para Mikhail Bakhtin, os enunciados são de caráter social, são definidos como unidades reais e concretas da interação humana e apresentam três características que os compõem como tal, ou seja, que são as unidades de interação, e os relacionam com a noção de valoração: (1) *a alternância dos sujeitos do discurso* - “Todo falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua reação-resposta.” (ACOSTA-PEREIRA E RODRIGUES, 2014, p. 182); (2) *a conclusibilidade específica do enunciado* - é o acabamento do enunciado que, a partir do seu interior, “[...] constitui-se como a possibilidade de o interlocutor tomar uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro.” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 182); (3) *a expressividade* - “[...] essa característica nos interessa mais de perto em função do objetivo deste trabalho, uma vez que a expressividade do enunciado e a valoração estão intimamente relacionados.” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 183).

A respeito da reação resposta ativa, vale mencionar que “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]; toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o

ouvinte torna-se o locutor.” (BAKHTIN,1997 [1979], p. 290). Isto é, o leitor/ ouvinte não é passivo.

Ou seja, na visão de Mikhail Bakhtin, a ativa posição responsiva é aquela que o leitor/ouvinte ocupa frente ao que lê ou ouve, pois ao ouvir ou ler algo, ao compreender o outro está formando sua resposta ativa a isso, uma vez que todo enunciado possui *a semente* da responsividade, tendo a capacidade de gerar resposta. Portanto, compreender a língua e compreender o enunciado implica “[...] uma responsividade, e, por conseguinte, um juízo de valor.” (BAKHTIN,1997 [1979], p. 351). Mas é importante salientar que essa resposta ativa (seja ela uma resposta oral, escrita, um gesto, o silêncio etc.) nem sempre é imediata.

Nesse contexto teórico do dialogismo e, logo, da leitura, ratificamos o diálogo do aporte teórico com as atividades de proposição didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista e emancipatória, objetivando que o/a estudante, nosso sujeito da pesquisa e responsável pelo processo de leitura, à proporção que lê, dialogue e se posicione com responsividade acerca daquilo que leu.

Wanderley Geraldi (2011[1984]) garante que nesse processo de leitura o leitor não é passivo, e sim agente das buscas pelas significações, uma vez que ele se lança nas situações dialógicas ilimitadas que fundam suas leituras prováveis, que são condições para a sua resposta ativa. Tentando dialogar com a compreensão de Wanderley Geraldi e de Mikhail Bakhtin acerca das condições para uma resposta ativa, fizemos a escolha do título desta pesquisa, *Proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista: quem conta um conto reconta o ponto*, justamente por considerar a leitura como uma reação-resposta ativa e objetivar que o leitor, a partir, principalmente, da leitura e compreensão de contos afro-brasileiros, acesse toda a sua formação sócio-histórica para atribuir-lhes significados e recontar *o ponto* como reação-reposta ativa. E o ato de recontar também reacentua o ditado popular, inspirado originalmente no dito *quem conta um conto aumenta um ponto*.

Ressaltamos ainda que a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor, mediado pelo texto escrito (GERALDI, 2011[1984], p. 72). Ler é um ato de interação, um processo dialógico que abrange diversos elementos: a decodificação, mas também a compreensão da textualidade, do gênero do discurso da interação, da esfera social, das ideologias e do projeto de dizer do outro materializado no texto/enunciado.

“Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que as ideologias não morreram.” (FREIRE, 2013, p. 74). Isto é, a valorização presente no texto/enunciado, uma vez que não há discurso neutro e que todo enunciado acompanha um conjunto de valores e de crenças e busca uma resposta do interlocutor; o papel social dos sujeitos envolvidos, entre

outros aspectos. “No acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro.” (BAKHTIN, 1997[1979], p.143).

Na leitura de Maria Gabriela de Abreu (2020), apoiada em Wanderley Geraldi (2011[1984]), o autor de um texto pode controlar a sua intenção, isto é, o seu projeto de dizer, aquilo que ele quer provocar no leitor/interlocutor; entretanto, ele não pode controlar como acontecerá a resposta do processo de leitura, ainda que a leve em conta na produção do seu enunciado, uma vez que o leitor reconstruirá o texto ao seu modo, dando-lhe significação a partir de suas experiências e dos diálogos com outros textos com os quais teve acesso. O que também não quer dizer que o leitor possa fazer qualquer leitura, o que eliminaria a concepção de língua como interação entre sujeitos.

Nesse sentido, podemos pensar no conceito de dialogismo, conforme Mikhail Bakhtin (1997[1981]), pois todos os discursos remetem a discursos anteriores e posteriores, sendo então qualquer texto composto por diversas vozes que estarão presentes tanto no momento de sua construção, considerando todos os discursos que compõem seu emissor/escritor, quanto na sua recepção, em que o receptor/leitor acessará toda a sua formação sócio-histórica para atribuir-lhe significados. A palavra, o discurso, não está no autor ou no interlocutor, mas na inter-relação entre eles, como uma ponte entre os dois.

Dessa forma, o mesmo texto pode ter distintas leituras, significações e possíveis interpretações. “Mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo” (GERALDI, 2011 [1984], p. 84). E isso porque apesar de o texto ser o mesmo, ele sempre é outro enunciado, a cada nova interação.

Ainda, para Maria Gabriela Abreu (2020), a relação do leitor/interlocutor com o texto que determinará as possíveis leituras e posicionamentos, já que a leitura, também como ato de interação, dialógico e responsivo, tem um vasto potencial de possíveis alterações de visão de mundo, de discursos. Posição esta do autor que dialoga com a posição do leitor.

Nas palavras das autoras Rosângela Hammes Rodrigues e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (2011, p. 135), a formação do leitor vincula-se de forma direta “[...] à construção dos sentidos do material lido, o que implica compreensão das funções desse mesmo material nas interações que ele institui; afinal, compreendemos o enunciado do outro a partir de nosso horizonte apreciativo.”

Nesse sentido, Roxane Rojo (2009) sugere a hibridização entre as práticas de letramento escolar com as práticas de letramento vernacular, que são aquelas já trazidas pelos/as estudantes

e utilizadas em seu cotidiano. Assim, a escola assume o papel de fazer o diálogo entre os textos das culturas valorizadas com os quais já tem trabalhado há anos e dos quais é considerada a guardiã, com os textos pertencentes às culturas locais e/ou hodiernas. Evidentemente, esses diálogos são polifônicos e não estão livres de conflitos, mas é por meio dessa prática que se torna possível a criação de ligações contra-hegemônicas no espaço escolar. Além disso, de acordo com Marisa Lajolo (1982 *apud* GERALDI, 2011[1984], p. 72),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Por isso, Wanderley Geraldi (2011[1984], p. 84) aponta que a prática de leitura restaura de nossa “[...] experiência concreta de leitores possíveis processos de interlocução com textos/autores”. A partir das diferentes finalidades com que o leitor vai ao texto, desenvolve atividades de leitura de quatro tipos, dentre outras: busca de informações; estudo do texto; pretexto e fruição do texto, o que pode e deve ser considerado no ensino e aprendizagem de leitura como prática de linguagem.

A leitura *busca de informações* tem como fundamental objetivo responder perguntas previamente estabelecidas a título de interpretação, como uma espécie de simulação da leitura. Essa prática se torna menos artificial quando um *para quê* é informado ao extrair a informações, pois, quando o/a estudante está ciente das razões do trabalho, poderá ler o texto com o objetivo de extrair informações e elaborá-las de maneira mais profunda (GERALDI, 2011 [1984]).

A leitura *estudo do texto* tem o roteiro prévio de aproximação com o texto, como, por exemplo: tese defendida no texto, argumentos levantados a favor da tese, contra-argumentos e coerência entre tese e argumentos. E esses itens podem se desdobrar em outros no processo de estudar o texto lido. Assim, pode-se estudar narrativas, verificando pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros. É importante lembrar que em cada leitura, dependendo das condições de sua produção, teremos outras leituras novas e, assim, novos sentidos (GERALDI, 2011 [1984]).

Ainda, para o autor, o texto como *pretexto* pode ser de duas formas, ao se propor uma atividade a partir da leitura de um texto, este pode desaparecer durante a execução daquilo que é proposto ou ficar secundário. Desta forma, não se valoriza o texto, e sim, o objetivo da segunda atividade. Outro modo de explorar o texto como pretexto é distender atividades a partir da leitura; é possível, entre inúmeras possibilidades, fazer da leitura uma dramatização, recriar

outro texto a partir da leitura, ilustrar história. Assim, o texto é valorizado na produção das atividades subsequentes.

A leitura como *fruição* não tem como preocupação a avaliação escolar, apesar de ser comum a indagação dos professores/as de como avaliar o estudante a respeito de uma leitura, ou como saber se o aluno leu o texto se não pedir a ficha de leitura, aplicar prova ou questionário com perguntas. “A gratuidade da informação disponível, de que poderemos ou não fazer uso. É uma forma de interlocução distinta daquela que denominamos aqui ‘leitura – busca de informações’.” (GERALDI, 2011 [1984], p.76).

Na visão do autor, é necessário “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer e o prazer de ler sem ter que apresentar à função ‘professor-escola’ o produto deste prazer – exige que se repense a avaliação, não como controle de produtos mas como revisão do processo.” (GERALDI, 2011 [1984], p. 86).

A partir do exposto nesta seção, é importante refletir e buscar uma prática docente voltada para a emancipação e que contemple as necessidades de diferentes sujeitos, pois só assim é possível pensar em uma educação mais equitativa e que de fato possa produzir significado e compreensão de sentidos de textos para todas as pessoas nela envolvida. Como aponta Maria Gabriela Abreu em sua proposta de leitura crítica (2020, p. 61), “A leitura crítica está relacionada ao processo de leitura pelo qual se descortinam as informações subjacentes ao texto. É uma leitura analítica, reflexiva e ativa, que vai ao encontro do desenvolvimento do pensamento crítico.” A compreensão dos sentidos de um texto é alcançada apenas após o entendimento das entrelinhas, do seu cronotopo, da sua valoração e das ideologias presentes, a partir de uma leitura efetiva e total.

Portanto, cabe agora direcionar a discussão para o cerne desta pesquisa, que é elaborar uma proposta de leitura de literatura afro-brasileira que possibilite levantar proposições metodológicas para a elaboração de uma proposição didática que promova a formação leitora literária dos estudantes, com foco nas questões étnico-raciais, por meio da temática afro-brasileira, tão necessárias ao processo de ensino-aprendizagem da educação literária e da educação antirracista.

Por isso, no próximo capítulo será abordada a temática do racismo e como se configura no Brasil, pensando na perspectiva do racismo estrutural presente em sociedades pós-coloniais, que carregam consigo um histórico da violência da escravização de pessoas. É este panorama, que alia a visão de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua portuguesa aqui presente e as preocupações com a estrutura social racista brasileira, que vai direcionar a proposta da educação antirracista que construímos.

3 CONSTITUIÇÃO DO RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O racismo faz diferença. Ser um Outro neste país faz diferença, e a verdade desanimadora é que provavelmente continuará a fazer. (MORRISON, 2019, p. 10).

Ao pensarmos na constituição das relações raciais, podemos afirmar, a partir de Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005), que o racismo, como ele se apresenta atualmente, é um fenômeno relativamente novo, pois devemos nos recordar de que nos tempos primitivos até por volta da Idade Média, a discriminação fundamentava-se em fatores religiosos, políticos, de nacionalidade e de linguagem, e não em diferenças biológicas ou raciais, como ocorre nos dias atuais. O autor cita exemplos em que o motivo da discriminação era a religião, a nacionalidade etc.: o *fiel* contra o *pagão*, o *cristão* contra o *muçulmano* ou mesmo contra o *judeu*. Não obstante, o racismo é um fenômeno que não se constituiu de uma hora para outra.

Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor. (SANT’ANA, 2005, p. 42).

Para justificar a superioridade da raça branca sobre as não brancas, “Desde o século XV, milhões de páginas em tratados, ensaios, monografias, teses, etc., foram escritas para sustentar o insustentável: o racismo como uma prática necessária e justificável.” (SANT’ANA, 2005, p. 42). O autor menciona que foram desenvolvidas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, e também tentativas de ratificar teorias com uma falsa base científica, que não sobreviveram ao tempo. Todavia, esses tratados e teses fortaleceram o racismo e deixaram terríveis marcas e consequências aos negros, vítimas de uma *conspiração histórica e bem planejada*. “O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial europeia.” (SANT’ANA, 2005, p. 49).

No Brasil, não por acaso, conforme Carolina Vianna Dantas (2012), a entrada das teorias raciais evolucionistas e a ativação dos debates sobre a mestiçagem acontecem a partir da segunda metade do século XIX, exatamente no momento em que ocorriam as discussões e se determinava o tipo de cidadania que os ex-escravos teriam. E ao decorrer do século XIX a discriminação dos não brancos passou a se fundar-se nos argumentos biológicos das teorias

racistas, na época tida como científicas e legítimas, como já mencionamos, com muita aceitação no Brasil entre 1870 e 1930.

Corroboram, neste sentido, o livro *Mundo Negro*, de Amílcar Araújo Pereira (2013), ao apresentar a ideia de raça como algo moderno, surgindo em meados do século XVIII e que se consolidou após a segunda metade do século XIX, associando as diferenças culturais e morais a características biológicas, genótípicas e fenotípicas como forma de hierarquizar variados grupos humanos, sendo constituído e ratificado pelo pensamento científico europeu e americano da época.

Grada Kilomba (2019) apresenta a construção do racismo relacionada exatamente ao momento em que se cria uma diferença, pois, segundo ela, é o racismo que torna um corpo diferente do outro. E um corpo apenas torna-se diferente no momento em que alguém tem o poder e o privilégio de se considerar o ponto de referência, o centro de um círculo no qual todos os outros se diferem, e desta forma, quem é *norma* e *normalidade* apresenta a condição humana. Ainda conforme a autora, o segundo aspecto do racismo é a hierarquização dessas diferenças, na qual as pessoas não são somente construídas como diferentes, mas também associadas a um valor de diferença (pior, inferior, feio). Ela também menciona como um terceiro aspecto do racismo o poder, que identifica essas diferentes hierarquizações na sociedade e as mantém de forma a preservar o privilégio branco.

Nas seções a seguir abordaremos como essa ideia de um Outro surgiu; como o racismo é estrutural e está presente nas mais diversas esferas sociais, inclusive na escolar; apresentaremos também alguns embasamentos legais para a educação antirracista e a importância do Movimento Negro; por fim, buscaremos demonstrar uma visão do cenário da literatura brasileira em relação à raça e contemplar a relevância e necessidade da literatura afro-brasileira na esfera escolar para a constituição de uma educação mais democrática e antirracista.

3.1 A IDEIA DE UM OUTRO

Do ponto de vista teórico, o *racismo* é um conceito de grande complexidade, pois, como nos mostram alguns/as importantes autores/as, trata-se de uma questão intrinsecamente social. Para Toni Morrison (2019), a ideia de raça foi criada para justificar o racismo, pois foi a partir desse conceito de raça, que é um conceito sociológico e não biológico, como muitos dos discursos que o legitimaram fizeram parecer (e que enunciamos na abertura deste capítulo), que surgiu como uma maneira de classificar pessoas e colocá-las como desiguais com base nesse tipo de característica.

Em sua obra *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*, a escritora norte-americana Toni Morrison trabalha com propriedade a origem do conceito de raça como uma construção sociológica que foi usada como justificativa para opressões e violências entre povos, legitimando, inclusive, os processos de escravização de pessoas, que ocorreram em diversos países (MORRISON, 2019).

Assim, a própria ideia de raça foi criada para justificar o racismo existente nessas sociedades, sendo algo construído sociologicamente e alterado no decorrer do tempo e do espaço. Ou seja, essa visão de mundo, essa ideologia dominante, é moldada culturalmente em diferentes espaços e tem sido usada como instrumento de poder para manter diversos grupos em lugares sociais específicos, atendendo a interesses de grupos dominantes (MORRISON, 2019).

Foi assim que a ideia de um Outro começou a ser construída, com justificativas biológicas forjadas para justificar a diferenciação e a escravização de pessoas e que, mais tarde, no século XIX, ganhou força no discurso médico e científico e até mesmo na literatura; e que se materializou em discursos esses que contribuíram para a manutenção dessas desigualdades e violências (MORRISON, 2019). Esse estudo da autora demonstra o que apresentamos no capítulo anterior, a relação entre linguagem e ideologia, de como a ideologia se materializa na linguagem. O racismo, como ideologia dominante, se espalha em todas as esferas sociais e se materializa na linguagem, nos discursos produzidos, inclusive na esfera da arte.

Dessa forma, Toni Morrison (2019, p. 54) discorre sobre um processo de Outremização, que coloca como estrangeiro aquele que se diferencia de um padrão dominante e que justifica que ele seja inferiorizado e violentado de diversas formas: “A necessidade de transformar o escravizado numa espécie estrangeira parece ser uma tentativa desesperada de confirmar a si mesmo como normal”. Ainda, para Toni Morrison, é essa Outremização que permite que as violências sejam autorizadas pela ausência de empatia pelo diferente, pelo estrangeiro. Para ela, “O risco de sentir empatia pelo estrangeiro é a possibilidade de se tornar estrangeiro. Perder o próprio *status* racializado é perder a própria diferença, valorizada e idealizada” (MORRISON, 2019, p. 54, grifo da autora).

Nesse sentido, o conceito de diferença, para Avtar Brah (2006, p. 374),

[...] se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente

contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.

Foi nessa construção citada anteriormente por Toni Morrison, que uma elite hegemônica passou a se enxergar como *mainstream*, desprovida de raça, e racializou o que considerava diferente, como maneira de inferiorizar e explorar esse Outro, justificando sua inferiorização por meio de diversas maneiras – discurso médico, científico, literário –, para evitar o surgimento de empatia com os povos oprimidos e, com isso, manter uma estrutura violenta de dominação. Portanto, para Toni Morrison (2019), o racismo precede a raça, pois o conceito de raça só se construiu a partir da ideia de dominação de povos e como uma justificativa para autorizar essa opressão e violência praticada na Modernidade do mundo colonial.

Nessa concepção de Outremização, buscamos o conceito de alteridade e outridade de Mikhail Bakhtin (1997[1979]), que explora o processo de empatia como o momento em que o sujeito se posiciona no lugar do outro para possibilitar sua identificação com ele, a partir do que o outro vê concebido no mundo, e retornando para o lugar de si, o sujeito constrói também a sua individualidade, ou seja, a sua forma de compreensão e de inserção no mundo enquanto participante de uma sociedade. No entanto, nesse caso de Outremização, essa empatia se interdita, ou melhor, ela se materializa pela diferença que constitui o outro pela sua inferiorização. O excedente de visão não parece ser o da empatia, mas o da inferiorização, que constitui ambos os sujeitos. E isso foi uma construção ideológica dominante, que se materializou nas instituições sociais, nas ações, na linguagem, nos discursos e na constituição dos sujeitos e sua identidade.

No Brasil, essas ideias/visões de mundo/ideologias de diferenciação racial por meio da Outremização estão presentes desde a sua formação como país, sob a dominação colonial portuguesa sobre os povos indígenas e com o posterior tráfico de pessoas da África para serem escravizadas¹⁴ no país. A BNCC a respeito menciona:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BRASIL, 2018, p. 401).

Dessa forma, o discurso da raça, que justifica o racismo e a inferiorização de pessoas com base nos grupos sociais, esteve presente no Brasil desde a sua formação. Com isso, o país

¹⁴ Conforme Grada Kilomba (2019, p. 20), o termo *escravizado/a* é mais adequado, e não *escravo/a*, porque *escravizado/a* retrata um processo político ativo de desumanização, ao passo que *escravo/a* retrata “o estado de desumanização como a identidade natural das pessoas que foram escravizadas”.

desenvolveu uma estrutura racista e opressora desde o início da colonização. Apesar das semelhanças com a estrutura racista dos Estados Unidos, o Brasil tem as suas particularidades, pois o discurso da miscigenação fez com que o discurso biológico não tivesse aceitação no país, como aponta Ronaldo Laurentino de Sales Júnior (2006), o que fez com que o racismo no Brasil se tornasse velado, sendo encoberto por meio de outros argumentos.

De acordo com o autor, a ideia da democracia racial¹⁵, que foi fortalecida pelos discursos de miscigenação presentes no país, foi utilizada ao longo da nossa história para criar um discurso de povo mestiço, o que levou à ideia e ao discurso da convivência harmoniosa entre as raças. Ao contrário dos Estados Unidos, onde a estrutura racista é reconhecida e explícita, no Brasil a segregação racial¹⁶ é encoberta e, por isso, encontram-se outras justificativas para as desigualdades, atribuindo-as a aspectos puramente econômicos, sociais, mas sempre negando a questão racial como segregadora de povos (SALES JÚNIOR, 2006).

Desse modo, uma das principais diferenças entre as estruturas de racismo dos dois países está na forma como a sociedade encara essa questão. Nos Estados Unidos, o país é reconhecidamente racista, enquanto no Brasil vigora ainda a ideia da democracia racial. Embora hoje em dia a discussão já tenha avançado ao ponto de se reconhecer a estrutura racista do país, as pessoas ainda negam fazer parte dessa estrutura, o que torna o Brasil um *país racista, mas sem racistas*¹⁷, fato que torna a discussão racial e as pautas antirracistas mais difíceis de progredirem.

Segundo Nilma Lino Gomes (2022), pedagoga e primeira mulher negra do Brasil a comandar uma Universidade Pública Federal, a suposta ideia de harmonia que a mestiçagem traz tenta encobrir principalmente as desigualdades, os históricos de opressão e o legado da escravidão.

Conforme pesquisa do IBGE concretizada com base no censo de 2018, o rendimento médio mensal das pessoas brancas (R\$ 2.796,00) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas

¹⁵ Segundo Carolina Vianna Dantas (2012, p. 94 - 95), alguns estudiosos, como Luiz Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes, após realizarem investigações acerca das relações raciais no Brasil e questionarem a harmonia racial brasileira, destacam as marcas da discriminação e criam “a ideia de que a chamada ‘democracia racial’ é um mito.”

¹⁶ De acordo com as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006, p. 222), segregação racial é “Separação forçada e explícita, com base na lei ou no comportamento social de grupos étnicos e raciais considerados como minoritários ou inferiores.

¹⁷ Expressão usada no artigo escrito por Lígia Maria de Almeida (2013) no jornal *Observatório da Imprensa* ao relatar um episódio ocorrido numa concessionária BMW do Rio de Janeiro, onde uma criança negra de sete anos foi expulsa pelo vendedor da loja, enquanto ele atendia os pais brancos dela. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/educacao-e-cidadania/caderno-da-cidadania/ed731_um_pais_racista_mas_sem_racistas/. Acesso em 02 de julho de 2022.

(R\$ 1.608,00). Essa diferença equivale a um padrão que se repete ao longo dos anos na história brasileira.

Agora que já explanamos o racismo e a criação da ideia de raça que o validou, concepção essa que desencadeou a estrutura racista de países com histórico de colonização e escravidão, o próximo passo é apresentar a discussão realizada por Silvio Luiz Almeida sobre o racismo estrutural, com foco no contexto brasileiro.

3.2 O RACISMO ESTRUTURAL E SUA PRESENÇA NA ESCOLA

Seguindo os argumentos apresentados anteriormente, Silvio Luiz Almeida (2018), que trabalha com o conceito de racismo estrutural, considera esse conceito como um grande avanço para as discussões das relações raciais, pois desloca a centralidade do racismo da questão individual para focar no aspecto das relações sociais. O autor considera-o como estrutural devido ao fato de ele ser constitutivo e arraigado na sociedade e envolver relações de poder e de toda a organização de uma sociedade, ou seja, uma estrutura social que mantém o racismo persistindo nos dias atuais.

Conforme o advogado, filósofo e atual ministro dos Direitos Humanos, são as próprias instituições que reproduzem o racismo, como uma maneira de manutenção das condições para uma determinada ordem social. Assim é que o racismo está presente nas próprias instituições, pois elas estão condicionadas às estruturas sociais existentes.

Por essa razão, o racismo se expressa como algo grande e de difícil desconstrução, já que está presente nas próprias instituições, ou seja, nas esferas sociais – como a escola, a polícia, a política –, que precisam dessa estrutura para se manter como estão (ALMEIDA, 2018). Em resumo, o racismo se constitui e se mantém nas próprias estruturas da sociedade. Logo,

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além das medidas que coíbam o *racismo individual* e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas*. (ALMEIDA, 2018, p. 38-39, grifos do autor).

Mas, apesar da força dessa estrutura que, para o autor, se manifesta de maneira concreta nas instituições jurídica, econômica e política (e no discurso, acrescentamos), por exemplo, ela

não é impossível de ser contornada com políticas públicas e institucionais antirracistas e com a responsabilização de atos individuais. Para Silvio Luiz Almeida (2018, p. 39):

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial.

Nesse sentido é que essa estrutura é responsável por viabilizar as ações racistas que, como são repetidas inúmeras vezes e por diferentes pessoas, tornam-se em estrutura social. Essa concepção é importante para analisar a questão do racismo de maneira mais aprofundada, mas é importante também ter em mente que o conceito não exclui os sujeitos racializados, pois estes são parte da estrutura e possibilitam que o sistema crie e recrie as ações o tempo todo (ALMEIDA, 2018).

Entendendo que se trata de uma questão estrutural é que Silvio Luiz Almeida (2018) propõe a tomada de ações para romper com essa estrutura, pois apenas não ter ações racistas é insuficiente para resolver a questão. Embora uma pessoa não possa ser juridicamente culpada por se calar diante do racismo, ao deixar de agir contra a estrutura racista a pessoa se torna também responsável pela manutenção da estrutura no campo ético e político. “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.” (ALMEIDA, 2018, p. 40). Eis uma das razões para a proposta didática que elaboramos.

Nessa linha teórica, também trazemos para dialogar com nossa pesquisa os apontamentos de Fernando Becker (2013, p. 256), na obra *Dicionário Paulo Freire*, por meio do conceito de interação, de uma epistemologia interacionista, mostrando a visão de conhecimento não só como conteúdo, mas também como algo construído e constituído pelo sujeito nessa construção:

O indivíduo não é apenas o autor de sua própria construção, mas, na medida em que ele só poderá fazer-se na convivência com os outros, torna-se responsável também pela construção dos outros – condição de suas próprias transformações. Ele sabe que o processo de constituição do sujeito centraliza-se na sua atividade; é ela que traz, para o âmbito da subjetividade, a alteridade. Ele sabe, também, que a condição de sua própria existência, mais ainda, de seu ser ou de seu tornar-se, passa necessariamente pelo outro. A incompletude, a falta, as lacunas vividas pelo eu são supridas pelo outro, não diretamente, mas pelas atividades próprias do eu. Do mesmo modo que o outro, visto como um eu, encontra no eu, visto como outro, sua completude.

Para Mikhail Bakhtin (1997 [1979]), é na relação com a alteridade que o indivíduo se constitui, refletindo-se no outro, refratando-se. E a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ao mesmo ele tempo se altera, pois o sujeito está em constante (in)acabamento nessa sua relação de alteridade. Portanto, com base em Toni Morrison (2019) e em Silvio Luiz Almeida (2018), podemos dizer que o conceito de raça é uma construção sociológica e que só pode ser compreendido sob uma visão relacional, pois se trata de uma relação social que ocorre dentro de uma estrutura por meio de atos concretos de sujeitos constituídos socialmente para marcar conflitos e opressões. O “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12).

Desta forma, a raça, sendo uma invenção, uma construção sócio-ideológica, passa pelo discurso e, não devemos nos esquecer, de que se transforma em uma visão de mundo dominante, ou seja, uma ideologia dominante que se manifesta nos discursos, pois, conforme conceitua Mikhail Bakhtin/Volochínov (2006 [1929], p. 8), “[...] a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. Os sistemas semióticos, conforme o autor, “[...] servem para exprimir a ideologia e são, portanto modelados por ela.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 9). Dessa forma, para o autor, a ideologia dominante age sobre a língua e sua produção de sentidos, ou seja, apaga a multivalência constitutiva dos signos, tornando-os como sendo monovalentes. E assim a ideologia dominante produz uma dada visão de mundo, que se produz e reproduz em um discurso hegemônico.

Ronaldo Laurentino de Sales Júnior (2006) traz contribuições ao afirmar que o hegemônico se expõe como verdade ou valor geral ou universal acerca de direito, justiça, democracia, igualdade, liberdade, humanidade, razão, civilização, evolução etc. Para o autor, “[...] uma hegemonia é uma aliança de forças, e sua visão de mundo é o resultado de uma síntese de vários componentes ideológicos em uma *vontade coletiva*.” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 43, grifos do autor). O pesquisador também aponta que, nas práticas discursivas, as estruturações hegemônicas são produzidas, reproduzidas, questionadas e transformadas.

Trazendo toda essa discussão para a esfera social, ou melhor, para a relação entre ideologia, visão de mundo e linguagem, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 87) apresenta como uma das dez competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” E, mais, como lembra Wanderley Geraldi (1991, p. 162), “Um texto destina-se a outro, seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz”.

Recordamos que, já em meados de 1920, segundo Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2014, p. 178), o Círculo de Bakhtin buscava a compreensão de como os discursos, materializados nos enunciados, quer fossem eles das esferas da vida cotidiana, quer fossem eles das esferas formalizadas, “[...] são refratados pela ideologia, e como essa relação entre ideologia e linguagem se constitui. [...] observa-se o postulado da não neutralidade dos discursos, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia.”

Assim, para as percepções que avaliam o racismo como um fenômeno estrutural e/ou institucional, “[...] mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que consciente, *se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente*”. (SCHOLZ, 1996 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 50, grifos do autor).

Nas palavras de Michel Rolph Trouillot (1995, p.17), antropólogo haitiano e autor do livro *Silenciando o passado*, “A história é fruto do poder, mas o próprio poder nunca é transparente a ponto de sua análise ser supérflua. A marca infalível do poder pode bem ser sua invisibilidade; o desafio inescapável será expor suas raízes.” Ou seja, toda produção de discurso sobre o passado é também uma produção de silêncio, pois a história é contada pela versão do *vencedor* (CHAGAS, 2022). No Brasil, sabemos que historicamente o negro teve seu apagamento, inclusive na esfera literária (nas próximas seções explanaremos a respeito disso), na qual circulam os conteúdos ideológicos mais estabilizados socialmente, e em uma perspectiva de luta de classe hegemônica.

É dessa necessidade de ações antirracistas que cabe agora discutir como uma educação antirracista pode contribuir para a mudança dessa estrutura, mexendo em sua base, ensinando as crianças brancas a serem antirracistas e as crianças negras e brancas a tomarem consciência de suas identificações raciais. E isso porque embora existam crianças negras que ainda não têm consciência de sua identificação racial, é ainda mais comum que pessoas brancas, mesmo depois de adultas, se enxerguem como corpos desprovidos de raça, por pertencerem à estrutura hegemônica da branquitude criadora dessas opressões.

Assim, muitos estudos já estão se debruçando sobre as questões da educação antirracista; e eles são essenciais para fundamentar melhor esta proposta, pois acreditamos que essa prática é essencial para promover, ainda que a longo prazo, mudanças importantes na estrutura social racista, que viabiliza tantas opressões com base no critério de diferenciação pela cor da pele das pessoas.

Para Glenda Cristina Valim de Melo (2015), as salas de aula, sejam elas de qual componente curricular forem, são lugares de contestação e questionamento das questões raciais,

pois são espaços que carregam grande complexidade e estão repletos de corpos, que são racializados, sexualizados, gendearizados e marcados de diversas outras maneiras e que hierarquizam os corpos por meio de marcas de diferença. Aqui, entende-se como *marcas de diferença* o conceito da socióloga Avtar Brah (2006), que considera que marcas sociais de diferença, tais como raça e gênero, por exemplo, são categorias construídas por meio de processos sociais.

Dessa forma, Glenda Cristina Valim de Melo, Luciana Lins Rocha e Paulo Melgaço da Silva Junior (2013, p. 253) compreendem “[...] que o(a) professor(a), independente de sua área de saber, pode e deve abordar a raça pedagogicamente em sua sala de aula, procurando desconstruir os discursos hegemônicos sobre a questão.”

Glenda Cristina Valim de Melo (2015) discute, por exemplo, como o próprio material didático, como livros de inglês, pode gerar uma série de apagamentos e relativizações sobre as questões raciais, sendo produzidos com pouca representatividade racial e padronizando conceitos de padrão de beleza eurocêntricos. A autora busca referências no trabalho de Aparecida de Jesus Ferreira e Mábia Camargo, *O Racismo Cordial no livro didático de Língua Inglesa aprovado pelo PNLD (2014)*¹⁸, em que a coleção LINKs passou pela aprovação do Plano Nacional do Livro Didático no ano de 2011 e, em decorrência, foi escolhida por escolas da Rede Pública no Estado do Paraná.

No entanto, mesmo com a implantação da Lei nº 10.639/2003 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, ainda é preciso, na visão de Glenda Cristina Valim de Melo (2015), ter um olhar crítico sobre os materiais disponíveis para o trabalho docente, já que eles podem reforçar estereótipos¹⁹ negativos sobre as pessoas negras, representando-as em situações inferiores às das pessoas brancas. “Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento [...]” (FERREIRA; CAMARGO, 2014, p. 180).

Maria Aparecida Silva Bento (2002, p.25) aborda que ao se estudar o branqueamento,

[...] constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa

¹⁸ Foram aprovados pelo edital do PNLD em 2011 para uso escolar a partir de 2014.

¹⁹ Segundo as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (2006, p. 218) “Estereótipo: Opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo de preconceito.”

apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Nesse sentido, Wanderson Flor do Nascimento (2016, p. 205) alerta sobre o cuidado que uma educação antirracista precisa ter no que se refere “[...] as armadilhas racistas que foram construídas ao longo da história brasileira do ensino das imagens de pessoas africanas e suas descendentes”. Isso porque o que se percebe é a construção de uma imagem da pessoa negra ligada à escravização e reduzida somente a esse aspecto histórico, desconsiderando a presença da herança africana na construção cultural do povo brasileiro. Isso também contribui para a formação de uma identidade nacional que apagou a presença da herança africana na cultura brasileira e em sua constituição, ressaltando apenas características consideradas exóticas ou primitivas, bem como os aspectos que inferiorizam o povo vindo da África, como as assimetrias de poder (FLOR DO NASCIMENTO, 2016).

Além disso, o discurso da democracia racial é muitas vezes acionado para encobrir o racismo presente na sociedade brasileira, o que prejudica uma abordagem responsável sobre as relações raciais no país, que enxergue o problema criticamente (MELO, 2015). E que, conforme Grada Kilomba (2019), contribua para a responsabilização e a reparação do racismo por meio de práticas antirracistas.

Dessa forma, é importante que o trabalho docente esteja pautado em teorias que possibilitem a execução de uma educação antirracista, pois apesar dos ganhos que a Lei nº 10.639/2003 tem oferecido para a educação escolar brasileira, é indispensável que ocorra ampla formação docente, produção e escolha do material didático²⁰ adequado pelo professor para

²⁰ Trazemos informações contidas em 4 editais do livro didático PNLD, para observar os avanços que tivemos em relação às questões raciais e enxergar as lacunas, bem como observar os retrocessos em um dos editais. Observamos os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social Republicano de convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático do PNLD e apontamos os itens obrigatórios (de inclusão ou exclusão, conforme o edital) relacionados aos quesitos para uma educação antirracista para uma obra didática ser aprovada.

O EDITAL 01/2017 (referente ao PNLD 2019) aponta como itens de exclusão a obra didática que:

“[...] Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos[...]”. (BRASIL, 2017, p.30).

“Promover postura negativa em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta;

abordar a temática da perspectiva de um ensino capaz de promover uma educação antirracista. As escolhas dos livros literários na biblioteca, por exemplo, não só devem contemplar personagens negros em sua representação, como também enfatizar produções de autores negros.

Portanto, é importante pensar em uma educação antirracista que traga abordagens capazes de apresentar outras representações do povo negro na história do Brasil, mostrando, por exemplo, como contribuíram para a construção identitária da nação. Assim, a perspectiva da ancestralidade pode ser importante para abordar filosofias africanas em sala de aula. E ancestralidade, nesse sentido, vai muito além das relações de parentesco, pois trata-se de uma “[...] categoria que busca produzir sentidos para a experiência ética e política, em torno da vida e do pensamento, estabelecendo, descobrindo, construindo heranças outras, heranças valorizadas positivamente [...]” (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 206).

Isso porque pensar na construção de uma educação antirracista permite pensar em uma educação que promova transformação social, pois abre a possibilidade de se pensar outros modos diferentes dos tradicionalmente pensados nos contextos coloniais. Dessa forma, busca-

Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras.” (BRASIL, 2017, p.31).

O EDITAL 01/2018 (referente ao PNLD 2020) destaca que a obra deve:

“Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;

Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;

Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países;

Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças.”

(BRASIL, 2018, p.39).

O EDITAL 01/2019 (referente ao PNLD 2021) menciona que a obra deve:

“Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.

Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social.

Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira.” (BRASIL, 2019, p.52-53).

Já o EDITAL 01/2020 (referente ao PNLD 2022) registra simplesmente que a obra deve:

“Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, em suas culturas, origens, raças, cores, idades e demais particularidades;

Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras;

Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países.

Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças.”

(BRASIL, 2020, p.31).

se a construção de um mundo menos opressivo, com menos exclusões, sem apagamentos, tecendo as diversas heranças que contribuíram para a formação do país. Uma educação mais plural, inclusiva e representativa da sociedade em que ocorre (FLOR DO NASCIMENTO, 2016).

Após esta breve discussão sobre a importância de agir promovendo ações para uma educação antirracista, apresentaremos agora as bases legais que subsidiam o direcionamento para uma educação antirracista, sobretudo, a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003.

3.3 AS BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em outubro de 1931, na cidade de São Paulo, como um movimento pioneiro no século XX que exigia igualdade de direitos e participação da população negra no país (EVARISTO, 2022). Desde os anos 1950, de acordo com Martha Abreu (2012), há um entendimento de que é responsabilidade do Estado tomar medidas para combater o racismo em relação às populações afrodescendentes. Em 1951, foi promulgada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1390), que classificava o preconceito racial como contravenção penal. Vale ressaltar que uma contravenção penal é considerada um crime de menor gravidade, e somente após a Constituição Federal de 1988 que o crime de racismo passou a ser considerado imprescritível e inafiançável²¹.

Apesar de o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 afirmar que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, como já discutido, o racismo estrutural na sociedade brasileira torna esse texto legal um projeto inacabado, pois a verdadeira igualdade entre os grupos sociais não é efetivamente alcançada no país. A história brasileira, desde o período colonial, é caracterizada pela dominação dos europeus sobre os povos indígenas e negros, estabelecendo um padrão de opressão que permanece até os dias atuais. Conforme apontado por Grada Kilomba (2019), o colonialismo parece não ser associado a um período cronológico em que o genocídio, a violência e a desumanização eram práticas legítimas.

²¹ Imprescritível, pois não transcreve no tempo, não perdendo o direito de ação; inafiançável, porque o réu não pode responder em liberdade até o julgamento. Conforme Christiano Jorge Santos (2010, p.83), “A prescrição penal é causa extintiva de punibilidade e consiste na perda do direito de punir do Estado em decorrência do decurso do tempo. Já a imprescritibilidade é a inexistência da prescrição penal.” Sendo assim, o Estado tem o direito de punir casos de racismo a qualquer tempo e, desse modo, o criminoso não pode ter sua punibilidade extinta.

Martha Abreu (2012) afirma que o texto constitucional de 1988 reconhece a igualdade como condição essencial para a consolidação da democracia e destaca a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira como imprescindível nesse processo. Assim, reforçamos a importância da igualdade como princípio fundamental para a qualidade da democracia no país. O artigo 215 da Constituição de 1988 assegura o direito à cultura e, em seu parágrafo primeiro, estabelece: “§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” Contudo, a efetivação desse artigo exige políticas públicas e alocação de recursos orçamentários para essas ações, o que demanda vontade política dos atores políticos legislativos.

Foi a partir da década de 1990 que as discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para a população afrodescendente no Brasil aumentaram significativamente, juntamente com a intervenção das políticas estatais nessa questão (ABREU, 2012). A pesquisadora Eliane Debus (2018, p. 37), ao falar sobre as ações afirmativas²², endossa a ideia de que “[...] a inclusão da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar não visa apenas atender à população negra; como enfatizam as Diretrizes, o tema se refere a todos os brasileiros.”

Nesse contexto amplo, é necessário analisar também a legislação voltada para a esfera educacional. Além disso, não podemos deixar de mencionar o panorama geral da evolução das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), com a primeira aprovação em 1961 (Lei nº 4.024/61), seguida pela segunda em 1971 (Lei nº 5.692/71) e, por fim, a última atualização em 1996 (Lei nº 9.394/96).

A primeira LDB foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país, logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). O Artigo 1º da LDB/61 apresenta, em relação à

²² Segundo o Pronunciamento do Sr. Abdias Nascimento (PDT/RJ) na sessão de 13/05/1998: "Ação afirmativa" ou "ação compensatória", é, pois, um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, na educação, no acesso à moradia e no mundo dos negócios. Por meio deles, o Estado, a universidade e as empresas podem não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva, aberta à participação igualitária de todos os cidadãos. Ao contrário do que costumavam afirmar seus adversários, a ação compensatória recompensa o mérito e garante que todos sejam incluídos e considerados com justiça ao se candidatarem a empregos, matrículas ou contratos, independentemente de raça ou de gênero. São seus propósitos específicos: 1) aumentar a participação de pessoas qualificadas, pertencentes a segmentos historicamente discriminados, em todos os níveis e áreas do mercado de trabalho, reforçando suas oportunidades de serem contratadas e promovidas; 2) ampliar as oportunidades educacionais dessas pessoas, particularmente no que se refere à educação superior, expandir seus horizontes e envolvê-las em áreas nas quais tradicionalmente não têm sido representadas; 3) garantir a empresas de propriedade de pessoas desses grupos oportunidades de estabelecer contratos com o governo, em âmbito federal, estadual ou municipal, dos quais de outro modo estariam excluídas.

educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, o intuito *à condenação a qualquer tratamento desigual* por causa de convicção filosófica, política ou religiosa, da mesma forma a quaisquer preconceitos de classe ou de *raça* (BRASIL, 1961). A publicação da LDB de 1961 não acarretou significativas mudanças propostas pela Reforma Capanema²³, mas possibilitou um ensino secundário menos rígido, menos enciclopédico e com maiores possibilidades de pluralidade curricular (ARANHA, 2006 *apud* SANTOS; BARBERINO, 2020).

A LDB 9394/96 apresenta um novo projeto educacional brasileiro que regulamenta vários dispositivos constitucionais e, conforme o seu Artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL,1996, s/p). Além disso, a LDB considera a diversidade étnico-racial como um dos princípios fundamentais da educação brasileira (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). A educação, neste novo projeto, é destinada a múltiplos sujeitos e abrange como objetivo “[...] a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes [...] classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, da cidade, do campo e de aldeias.” (BRASIL, 2017, p. 25), buscando assim romper a falsa ideia de homogeneidade e fazer do ambiente escolar um lugar acolhedor e inclusivo.

Entender que as políticas educacionais desempenham um papel fundamental na transformação dos princípios de diversidade em ações concretas é essencial. Somente por meio de intervenções no currículo da educação básica e na formação contínua de professores é possível efetivar esse princípio. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁴, que recomendavam uma política educacional baseada em princípios que

²³ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro ocorrida na Era Vargas (1930-1945), ao comando do ministro Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação com os ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, firmado sob a ditadura, chamado também de “Estado Novo”. O ministério Capanema deixou sua marca mais profunda na educação secundária, em que o sistema educacional proposto por ele correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Deste modo, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades conforme os variados papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. A educação deveria estar, acima de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política econômica” a ser constituída. (MENEZES, 2001).

²⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto,

reconhecessem a pluralidade das culturas e as considerassem como patrimônio da sociedade brasileira. Essa abordagem sinalizou uma mudança nas políticas educacionais, com o objetivo de enfrentar o racismo estrutural.

Também houve o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação, após o objetivo de análise e debate em seminários e reuniões de professores e de dirigentes dos sistemas educacionais, e assim, os discentes foram levados a entender a cidadania enquanto participação social e política; a posicionar-se de modo crítico e construtivo; a reconhecer características sociais, materiais e culturais do país; a posicionar-se contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, a identificar e valorizar a pluralidade cultural etc. (SOUZA, 2005).

Após ampla análise e discussões em seminários e reuniões envolvendo professores e gestores educacionais, o Conselho Nacional de Educação também reconheceu a necessidade de abordar essas questões. Isso levou os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda da cidadania como participação ativa na sociedade e na política. Além disso, eles foram incentivados a adotar uma postura crítica e construtiva, a reconhecer as diferentes dimensões sociais, materiais e culturais do país, a se opor a qualquer forma de discriminação cultural, social, religiosa, de gênero e étnica, e a valorizar e celebrar a pluralidade cultural (SOUZA, 2005). Essas mudanças refletem uma transformação significativa nas políticas educacionais, buscando promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

No entanto, apesar das ações adotadas pelo Ministério da Educação, a herança da escravidão e sua influência na vida dos afrodescendentes nunca foram eliminadas e continuam presentes nas práticas sociais, resultando na persistência do racismo na estrutura da sociedade. Embora as alterações no currículo e nas abordagens educacionais possam ter um impacto cultural importante, é essencial destacar que a luta contra o racismo estrutural vai além disso. Por exemplo, a disparidade de renda entre negros e brancos desempenha um papel fundamental e precisa ser enfrentada, pois, sem abordar essa questão, o racismo estrutural persistirá. É por isso que os movimentos sociais, como o Movimento Negro, têm desempenhado um papel crucial na batalha contra o racismo, alcançando progressos significativos ao longo dos anos por meio de suas mobilizações.

Para Amilcar Araujo Pereira (2012, p. 99-100):

um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógica (BRASIL, 1997). Os PCN foram substituídos pela BNCC, que tem caráter de lei.

O Movimento Negro é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. Entre elas, destacamos práticas político-culturais, criação de organizações voltadas exclusivamente para a ação política, iniciativas específicas no campo da educação, da saúde, etc.

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), o Movimento Negro mostra um projeto educativo construído em uma realidade de luta, que muitas vezes se choca com a racionalidade hegemônica que rege a teoria social e pedagógica. O Movimento constitui-se por um tipo de saber construído em uma história em que a diversidade étnico-racial esteve presente continuamente, “[...] em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como o outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas” (GOMES, 2011, p. 48). Dessa forma, a base legal da educação antirracista deveria estar mais atrelada ao repertório do movimento negro, que pensa na educação alinhada ao direito à diversidade dos sujeitos.

Ainda acerca dos projetos e processos educativos construídos pelo Movimento Negro no Brasil e na América Latina, a autora os considera como emancipatórios. Sabemos que a emancipação é vista como transformação social e cultural, como libertação do ser humano e esse tema esteve ininterruptamente presente nas ações da comunidade negra organizada, desde o período da escravidão, na pós-abolição e a partir da República (GOMES, 2011). “Todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito.” (SANTOS, 1996 *apud* GOMES, 2011, p. 50). Por isso, a emancipação do sujeito é vista como centralidade da experiência pedagógica, servindo primeiramente para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para visualizar o passado a partir do sofrimento humano, que, por intermédio deles, foi causado.

Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos/nas estudantes e nos/nas professores/as a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de incorformismo, necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. (GOMES, 2011, p. 50).

É a partir da construção desse olhar que poderá emergir uma relação mais igualitária e justa, que nos possibilite uma ruptura com esse olhar de negação da alteridade, que persiste na estrutura social brasileira. Dentre outras conquistas a se mencionar, temos o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que estabelece um patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização

da cultura afro-brasileira. Essa é uma estratégia legal de desconstruir a percepção etnocêntrica de que a cultura afro-brasileira é ilegítima e, portanto, a lei é um marco no processo de descolonização da cultura europeia, que teve início com a chegada do europeu às Américas.

Outro importante avanço é o Decreto nº 4.228, de maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal. Reconhecer que as políticas afirmativas são fundamentais para o combate ao racismo é central para o rompimento com esse padrão histórico de dominação. A ideia de política afirmativa é de reparação de erros históricos e exclusões que marginalizaram grupos sociais inteiros. As políticas afirmativas também garantem a equidade²⁵ e isso é feito, no caso desse decreto, garantindo metas de preenchimento de cargos comissionados por afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Além disso, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639/2003 passou a regulamentar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatório na Educação Básica, estabelecendo assim as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. As diretrizes, em seu Parecer, tratam “[...] de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, com o objetivo explícito de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.” (BRASIL, 2004, p. 6). A Lei nº 10.639/2003 entrou em vigor abrangendo a obrigatoriedade de incluir as temáticas afro-brasileiras no ensino escolar, alterando a LDB/1996, que não tinha essa perspectiva.

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos (BRASIL, 2004, p. 18).

Nilma Lino Gomes (2011) menciona que a implementação dessa lei e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se juntar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm vigilantes na luta pela superação do racismo, em específico na educação e, de modo geral, em toda a sociedade. Esses grupos defendem a ideia de “[...] que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o

²⁵ Conforme a *Cartilha de Enfrentamento ao Racismo Institucional*, “A noção de equidade diz respeito à necessidade de se “tratar desigualmente os desiguais”, de modo a se alcançar a igualdade de oportunidades de sobrevivência, de desenvolvimento pessoal e social entre os membros de uma dada sociedade. Para isso, é fundamental reconhecer as diferenças para não reproduzir desigualdades.” (MAIA, 2020, p.32)

respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.” (GOMES, 2011, p. 41). Para a autora, esses grupos entendem que, principalmente, a escola pública exerce primordial papel na construção de uma educação para a diversidade.

A implantação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares instiga algumas mudanças, das quais vale mencionar: a produção de materiais didáticos sobre essa temática, a elaboração de propostas pedagógicas das escolas para a concretização de uma educação antirracista, a partir de reconstrução dos currículos escolares e dos PPP; e a formação e capacitação continuada de professores/as e outros profissionais da educação para esse enfoque. Contudo, após 20 anos, a implementação da construção e a prática de uma educação antirracista no Brasil confronta obstáculos para sua efetivação.

Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 sofreu uma alteração, sendo substituída pela Lei nº 11.645, que inclui também a temática da cultura indígena como um tema obrigatório. Dessa forma, o artigo 26-A da LDB/1996 passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

A BNCC, documento legal de 2018, é também um marco como política educacional de enfrentamento ao racismo. O documento se compromete com uma educação para a diversidade, na qual os saberes de todos os povos que configuraram a formação da sociedade brasileira devam ser valorizados, ao considerar que o respeito à diversidade é efetivamente uma competência a ser trabalhada na educação básica, de forma multidisciplinar e em todos os componentes curriculares. Vejamos isso na Competência Geral 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018).

É fundamental notar que a BNCC fala em acolhimento e valorização da diversidade. Portanto, não basta ensinar sobre a diversidade, mas sim desenvolver práticas pedagógicas nas quais se entenda que a diversidade é absolutamente necessária e enriquecedora. É nesse sentido que acreditamos que o trabalho com a leitura de literatura afro-brasileira possa oferecer valiosas ferramentas para a promoção de um ensino antirracista para os/as estudantes do contraturno anos finais na escola em que atuamos.

Contudo, embora sejam importantes todas as conquistas mencionadas, somente os dispositivos legais não mudam a cultura escolar imediatamente. É importante que cada docente, cada escola busque o trabalho diário com projetos que sejam capazes de promover um ensino significativo e formador de pessoas críticas e capazes de tentar mudar estruturas sociais racistas e opressoras arraigadas em nossa história. Nesse contexto, são as políticas educacionais que movem as instituições de ensino a adotar tais práticas, especialmente com a formação de professores para as relações étnico-raciais.

Na próxima seção pretendemos abordar a relação literatura e raça e apresentar uma visão de como o discurso literário também é *arena* do confronto de valores de interesses sociais. Também buscamos defender uma proposta de leitura de literatura afro-brasileira para mostrar, considerando sua especificidade como discurso da esfera da arte, de um modo crítico e artístico, a relevância da representação do sujeito negro.

3.4 LITERATURA E RAÇA

Como já mencionado, a criação da Lei nº 10.639/2003 incluiu a obrigatoriedade de se trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino público ou privado. Essa lei foi um relevante marco no ensino da literatura, pois sua publicação garantiu uma reconstituição da memória da história brasileira, com a intenção de evidenciar as vozes de indivíduos silenciados há séculos, que convivem em uma condição de marginalidade, causada por esse silêncio e por políticas de segregação. Após a abolição, os negros não receberam os direitos básicos, como trabalho remunerado e educação.

Com esse intuito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana destacam que a educação constitui um dos ativos mecanismos de transformação primordiais de um povo. É papel da escola proporcionar o estímulo para a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (BRASIL, 2004).

Sendo assim, a formação do sujeito também está intimamente vinculada à esfera escolar, e o objetivo desta é promover atividades reflexivas para colaborar no processo de construção da identidade e do respeito à diversidade. E, dessa forma, cooperar nas relações étnico-culturais para a população negra, que se constituiu de branqueamento cultural por conceitos e mecanismos estereotipados historicamente.

No Brasil, a questão racial aparece inclusive no campo da literatura, na qual a herança de pobreza e a estigmatização colaboraram com os processos de marginalização da população negra. Regina Dalcastagnè (2011) afere, em sua pesquisa *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*, os aspectos de desigualdade social no campo literário brasileiro. Foram avaliadas 258 obras lançadas pelas editoras renomadas do país, delineando um perfil acerca da etnia, gênero e classe social dos autores e das personagens. A autora constatou que, acerca da representatividade social, as personagens brancas perfazem 92%. Em 56,6% dos romances avaliados, não há nenhuma personagem negra, em contrapartida aos dados de 1,6% de ausência de personagens brancas. Em relação à intelectualidade, as personagens brancas retratadas nas obras costumam ser os sujeitos mais intelectuais das histórias. Já no caso das personagens negras, apenas 17,3% pertencem à elite intelectual. Sobre o perfil econômico, a autora constatou que 73,5% das personagens negras são apontadas como pobres e 12,2% como miseráveis. Dentre todas as personagens, 33,3% das crianças negras e 56,3% dos adolescentes negros eram dependentes químicos. A respeito da etnia e gênero dos autores dessas obras, 93,9% eram brancos e 72,7% eram homens.

Os resultados dessa pesquisa corroboram outros estudos que apontam que na literatura do país existe a hegemonia histórica de uma narrativa branca, masculina, elitizada e estereotipada. E o predomínio pejorativo da representação de pessoas negras materializa (no imaginário social coletivo) estigmas sobre quem são esses sujeitos, como devem ser tratados e os espaços sociais que podem ocupar, marcando e refratando o racismo estrutural.

Dessa forma, numa visão bakhtniana, podemos refletir e refratar as vozes sociais e os indivíduos emergentes desse discurso, todos/as como participantes ativos de um processo histórico, marcados por culturas e consciências que, ao mesmo tempo em que produzem, reproduzem e refratam a realidade social (eurocêntrica e racista), são por ela produzidos reproduzidos e refratados.

A reação- resposta ativa para Mikhail Bakhtin (1997 [1979]), já apontada anteriormente, pode ser explicada como o ato de o sujeito pensar na reação do outro, seu interlocutor, a seu discurso e, desse modo, orientar e antecipar, no seu dizer, essa resposta ativa. Assim, nesta pesquisa de mestrado, o que se quer com a leitura dos contos é proporcionar reações-respostas

ativas a partir da leitura de literatura afro-brasileira. Do mesmo modo, o interlocutor elabora sua resposta a partir dos discursos já-ditos, a partir dos quais compreende e avalia o discurso desse outro que a ele se dirige. E assim, para que isso aconteça, o interlocutor, no caso da pesquisa, o aluno leitor, precisa ter um conjunto de conhecimentos e saber quem é esse outro para elaborar a compreensão e a reação/resposta ativa.

Retornamos às concepções contidas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, (2006[1929]), nas quais um signo ideológico-interacional se atrela à noção de ideologia interligada a algo externo, ao compreendê-lo como um objeto que se distingue dos demais objetos do mundo, à medida que reflete e refrata uma outra realidade de certa forma. E, como apontado por Mikhail Bakhtin, esses signos podem ser fiéis ou distorcer a realidade através de critérios de avaliação ideológica. E isso porque a ideologia para ter existência e funcionar precisa se materializar, e se materializar nos signos. Por isso, “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929] 2009, p. 30). Do mesmo modo, todo signo sempre reflete, mas também refrata a realidade, porque não há signos neutros, porque os signos sempre estão impregnados de valor ideológico.

Na visão de Regina Dalcastagnè (2011), é muito comum, ao se falar de literatura, pensar num campo de liberdade, lugar de livre acesso por qualquer um que tenha alguma coisa a mencionar sobre o mundo e sua experiência nele. Do mesmo modo, podemos acrescentar, que há essa ilusão, ou construção ideológica, da aparente liberdade e neutralidade do sujeito face ao interlocutor, na interação de ambos por meio da obra.

Das mais sofisticadas teorias que firmam a literatura como um espaço aberto à diversidade às mais rasteiras argumentações, que a prescrevem como remédio para todas as mazelas sociais (da desinformação à ausência de cidadania), podemos acompanhar o processo de idealização de um meio expressivo que é tão contaminado ideologicamente quanto qualquer outro, pelo simples fato de ser construído, avaliado e legitimado em meio a disputas por reconhecimento e poder. (DALCASTAGNÈ, 2011, p. 61-62).

Mas ao contrário do que propagam os defensores da arte sob esse aspecto, o discurso literário não está livre das injunções de seu tempo (DALCASTAGNÈ, 2011). Desse modo, notamos que a esfera da arte e, no nosso caso, a literatura apontada, auxilia a ressaltar uma imagem negativa do negro. É preciso que o/a professor/a tenha conhecimento de uma literatura que evidencie o protagonismo dos negros e, dessa forma, fomente a reflexão a respeito de suas aflições causadas pela trajetória de vida que essas populações tiveram desde a escravidão, mas também sobre os saberes e conhecimento que produziram e produzem, e que foram silenciados e/ou apagados.

Essa visão de Regina Dalcastagnè já era compreendida anteriormente por escritores e escritoras negros, que discutiam os estigmas e a omissão de representatividade negra na literatura do país. Foi nesse contexto que em 1978 foi fundada a série Cadernos Negros, uma série literária independente que divulga textos afro-brasileiros, uma iniciativa literária de resposta à inércia de exclusão racial no Brasil. Trata-se de posicionamento político, da demarcação do lugar de fala desses autores, autoras e de suas personagens, pois o racismo é presente amplamente nesse país, e, por isso, conforme Gabriel das Chagas Alves Pereira de Souza (2022²⁶), “[...] de onde você fala é um traço fundamental na forma como o discurso vai ser recebido”. Assim, a herança de uma abolição resolvida de forma superficial repercute até os dias atuais e se reflete na nossa geografia, na sociedade e também na literatura. O que justifica o posicionamento da série Cadernos Negros como uma reação-resposta a toda essa herança.

O trabalho de Cuti, pseudônimo utilizado por Luiz Silva, que é poeta, dramaturgo, ficcionista e um dos fundadores do Cadernos Negros, expõe uma preservação da memória da resistência cultural e política do povo negro do Brasil, auxiliando na mobilização de grupos sociais e enfatizando a desarticulação de estereótipos historicamente difundidos na sociedade brasileira. Um longo relato de Cuti aparece no livro *O Mundo Negro*, escrito por Amílcar Araujo Pereira (2013, p. 96), que se inicia assim: “Na minha casa não havia discussão sobre a questão racial. Muito pelo contrário, havia a manifestação do racismo introjetado. [...] Agora, tinha uma coisa muito importante que era a manifestação cultural e também a presença do coletivo.” O autor faz apontamentos como o contexto social e familiar e as experiências culturais vividas por Cuti com a música (jazz), com a dança (rock e jazz) e com pessoas, como a dona Sinhá, retratada posteriormente pelo próprio Cuti em um livro infanto-juvenil chamado *A pelada peluda no largo da bola* (PEREIRA, 2013). Experiências essas que articulam o processo de construção identitária do autor.

Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações. Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços

²⁶ Curso disponibilizado pelo professor Me. Gabriel Chagas (LEN PACC/LETRAS/UFRJ/ University of Miami) pelo <https://classroom.google.com/c/NTM1NzYwMjA1Mz>. Acesso em 28 de julho de 2022.

sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p.170).

Em seu livro *Literatura negrobrasileiro* (2010), Cuti teoriza a escrita negra e reflete sobre o contexto histórico do racismo brasileiro e a função da literatura no processo de discriminação. Conforme o autor, “[...] a produção literária de negros e brancos, abordando as questões atinentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem.” (CUTI, 2010, p. 33).

Isso nos remete a uma análise sociológica da linguagem bakhtiniana, ao pensar que a identidade dos seres humanos é formada a partir apreensão dos sujeitos e das personalidades que nos são apresentadas, o que nos leva a concluir que para definirmos a nossa própria personalidade, o processo passa pela relação de assimilação e de identificação com as ideias pelas quais temos mais afinidade, pois é na interação com nossos interlocutores, no discurso do outro, que ocorre o elemento fundador da linguagem e da subjetividade/identidade.

O homem como um ser social que interage com outros tem a sua constituição de sujeito a partir das relações com o outro, constituindo-se e reconstituindo-se nessas relações. Desse modo, a consciência individual é um fato sociológico, e a consciência que temos é o resultado de nossas interações sociais, que são repletas de ideologias (BAKHTIN, 2006[1929]).

Cuti, em suas obras, apresenta sua consciência de sujeito produtor de imagens e sentidos, sempre atento aos aspectos retóricos, ligados ao convencimento do leitor, presentes nas formulações discursivas, que buscam romper o racismo institucionalizado e entranhado na prática do ensino literário. Nessa linha de pensamento, lembramos de Silvio Luiz Almeida (2018), que explica que o *racismo institucional* é apresentado como um resultado do funcionamento das instituições, que organizam e mantêm os privilégios com base em raças. E “[...] a supremacia branca no controle institucional é realmente um problema, na medida em que a ausência de pessoas não-brancas em espaço de poder e prestígio é um sintoma de uma sociedade desigual e, particularmente, racista.” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Sendo assim, é primordial para a luta antirracista que as minorias estejam representadas nos espaços de poder.

É nesse sentido que entendemos que o ensino de língua portuguesa por meio de textos literários escritos por autores negros pode contribuir para a promoção de uma prática antirracista na escola, buscando a formação de sujeitos críticos e com consciência racial, algo que, como podemos perceber ao longo de toda a discussão aqui apresentada, é um importante

passo para mover estruturas racistas que constituem a nossa sociedade. E isso porque “À literatura, por sua vez, é concedido espaço e lugar de honra, [...] enquanto objeto com recursos para referendar reflexões críticas acerca da natureza humana.” (MUGGE, 2011, p. 26).

Trazemos para contemplar as discussões o conceito de *escrevivência*, utilizado por Conceição Evaristo (2007)²⁷ e empregado no curso *Escrevivência e Educação Literária* (2022). A autora menciona que o termo não foi cunhado por ela, mas que o empregou pela primeira vez em sua Dissertação de Mestrado, *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasidade*, em 1995, e que tem um amplo sentido.

Escrever- *incre-Vi-Vendo-se* pela memória da pele; *escreviver* o corpo negro; escrever *incre-vi-vendo-se* pela memória da pele se faz cantando o corpo-sujeito que busca o seu próprio pertencimento, que se observa como dono de si próprio. A *escrevivência* do corpo negro é realizada não só pela apresentação física desse corpo em si. No *corpus* da escrita das mulheres negras pode ser apreendido um *eu negro*, sujeito mulher metaforizando a luta contra a autoria/autoridade falocêntrica e notadamente branca, criando imagens de uma autorrepresentação de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. Um corpo em sua própria escrita, uma escrita vivida por um corpo que se inscreve/escreve em sua *escrevivência*. O corpo enunciador de quem narra, de quem registra a sua *escrevivência* não se distancia do *corpus* que está sendo narrado, pois é esse mesmo corpo enunciador que pleiteia o direito de criar e contar a história (EVARISTO, 2022).

No mesmo sentido, as ideias de Mikhail Bakhtin (2012[1986]) destacam a importância da dualidade mim mesmo/alteridade como indispensável no processo de desenvolvimento da subjetividade humana. Deste modo, podemos compreender que o *escreviver* consente a percepção da realidade de certa posição de nossa existência, a qual é checada pela perspectiva do outro e na posição em que se localiza. A relação eu-outro que se procura constituir a partir do emprego da *escrevivência* é aquela que percorre a abrangência do ser como um acontecimento singular, ou seja, o indivíduo que a cada experiência descobre e encontra um pouco de si nas interações com o outro, o ser da linguagem implantado no mundo artístico, subjetivo que se estabelece na interação com o outro.

Na visão de Adalberto Vitor Raiol Pinheiro (2020, p. 46):

²⁷ A escritora nasceu em Belo Horizonte (MG), mudou-se para o Rio de Janeiro onde atuou como professora da rede pública. Ela iniciou a sua publicação poética nos Cadernos Negros número 13, de 1990. “[...] o poema que se torna mais conhecido é o “Vozes Mulheres”. (EVARISTO, 2022, p. 33). É poeta, romancista, contista e ganhou o prêmio Jabuti 2015 e homenageada em 2019 como personalidade literária.

[...] o “eu” que se apresenta durante as produções da escrevivência é aquele que se aventura no imprevisto, nas desestabilizações de um processo de contínuas criações e permanentes metamorfoses, as quais possuem seu arranque e força propulsora no processo dialógico e em negociações de sentidos nele estabelecidas.

Colocando em relação dialógica a citação acima com a visão bakhtiniana, podemos concluir que apenas observando e ouvindo o outro é que se produz o próprio eu, em um movimento de sair continuamente para além de si mesmo, num processo de se fazer, desfazer e refazer, nas relações de exotopia e de empatia, com seus excedentes de visão.

Nilma Lino Gomes (2022, p. 29), a respeito da escrita de Conceição Evaristo, completa sobre sua dimensão sobre política, na qual através da escrevivência a autora reeduca “[...] as pessoas na sociedade brasileira, negras e brancas, em relação à situação das mulheres negras e, principalmente, as pobres.”

Desta forma, segundo Adalberto Vitor Raiol Pinheiro (2020), o contexto escolar poderia ser revigorado pelas escrevivências, no sentido dos enunciados dos sujeitos serem entrelaçados em entraves, várias vezes tratados como discursos monofônicos. Se incorporada a prática da escrevivência, contemplaríamos, nas palavras do autor (2020, p. 46), “[...] o contexto da pluralidade de sentidos trazidos e apreendidos pelo tempo e pela experiência”

Com o objetivo de direcionar para a proposta didática com o trabalho com a literatura afro-brasileira na educação antirracista, passaremos agora para a discussão do gênero *conto*, um gênero do discurso já presente nas escolas, mas com foco na discussão de questões raciais e na desconstrução da imagem negativa ou estereotipada atribuída à população negra, que é muitas vezes apresentada na literatura hegemônica, e que, na maioria das vezes, parte de uma orientação eurocentrada. Assim, a próxima seção aborda o *conto*, gênero discursivo que subsidiou a proposta didática desta pesquisa (mas não se limitou a ele, pois articulamos essa proposta com textos de outros gêneros artísticos e/ou do cotidiano dos/as estudantes).

3.5 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COM FOCO NO GÊNERO *CONTO*

Caminhando para o direcionamento que esta abordagem aponta, a literatura afro-brasileira é fundamental para o trabalho com uma educação antirracista nas oficinas de contraturno, pois é capaz de trazer temáticas importantes sobre a formação sociocultural do Brasil, além de dar destaque para autorias afro-brasileiras que, muitas vezes, ainda se encontram fora da esfera escolar e do componente curricular Língua Portuguesa.

Eliane Debus (2018), na obra *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*, afirma que as produções brasileiras, antes da década de 1970,

no que se referem à existência de personagens negros ou de elementos culturais africanos e afro-brasileiros em narrativas de recepção infantil e juvenil, são pouquíssimas. A autora menciona que, quando isso acontece,

[...] o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade (Tia Nastácia, de Monteiro Lobato), ou é aquele que provoca o apiedamento (Menino André, da lenda do Menino do Pastoreio) ou, ainda, aquele que não é o que é, travestindo-se de outra pele: o negro de alma branca (como Joaquim, de Joaquim, Zuluquim, Zulu, 1983), repercutindo ideias vinculadas, seja pelo regime de subalternidade promovido pela escravização dos povos africanos, seja pela política de branqueamento. (DEBUS, 2018, p. 31).

Paulo Vinícius Baptista da Silva (2022), no texto *Pessoas Negras nos Livros Didáticos e Infantis*, aponta uma pesquisa sobre modelos culturais oferecidos à infância na literatura infanto-juvenil entre os anos de 1955 e 1975, realizada pela Fundação Carlos Chagas, na qual constatou-se a cor branca como norma e a “[...] sub-representação de personagens negras em textos e ilustrações; estereotipia na ilustração de personagens negras; associação de personagens negras com profissões socialmente desvalorizadas; [...] associação da cor negra com maldade, tragédia, sujeira [...]” (SILVA, 2022, p. 101). Também há a associação com personagens antropomorfizados, isto é, não humanos.

A partir de 1990, a maior parte das pesquisas marcam que embora se introduzam personagens negros como protagonistas em muitas produções, depara-se, ainda, com um “discurso contraditório e, por vezes, preconceituoso.” (DEBUS, 2018, p. 32). Mas foi também por volta dessa data, mais precisamente em 1996, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assinalando os Temas Transversais, que as editoras buscaram cumprir a demanda ao tema Pluralidade Cultural, trazendo, conforme o documento norteador, o respeito aos diferentes grupos e culturas que convivem na sociedade brasileira (DEBUS, 2018).

A pesquisadora Eliane Debus analisa um conjunto de estudos pós-Lei n. 10.639/2003 e, nesses estudos, aponta que estão algumas pesquisas sobre a representação da temática étnico-racial no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como o faz também a partir de suas próprias pesquisas realizadas desde 2006. Por exemplo, o seu primeiro projeto de pesquisa:

“A representação do negro na literatura brasileira para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?” buscou mapear os títulos que possibilitavam a discussão e/ou traziam personagens negros e, como recorte para essa incursão, foram selecionados catálogos editoriais. (DEBUS, 2006 *apud* DEBUS, 2018, p. 35).

Segundo Eliane Debus (2018), foram analisados sete catálogos das editoras Ática, Companhia das Letrinhas, FTD, DCL, Paulinas Editroial, Salamandra e Scipione, referentes aos anos 2005/2006. Nessa análise, foram contabilizados 1.785 títulos, dos quais apenas 79 traziam personagens negras. A autora ressalta que a Lei 10.639/2003 contribuiu para um aumento progressivo ao longo dos anos.

De acordo com a autora, essa mudança ocorreu devido à obrigatoriedade de incluir temáticas e questões étnico-raciais nos livros, que passaram a apresentar uma maior representatividade de personagens negros como protagonistas. Além disso, a autora destaca a importância de uma visão ampla e diversa do continente africano, desvinculando a representação de personagens negros em papéis submissos e/ou restritos ao período escravista, assim como evitando representações exóticas do continente.

Outra pesquisa mapeou 77 livros de imagens distribuídos pelo PNBE para a Educação Infantil nas suas quatro edições (2008, 2010, 2012, 2014), identificando personagens negras em 13 títulos, dos quais em 5 elas não têm participação ativa, e apenas em 8 as personagens negras têm participação na narrativa. Esse estudo é de Maria Laura Pozzobon Splenger e Eliane Debus (2019), *Personagens Negros nos livros de imagens do PNBE para a Educação Infantil*, cujas obras aprovadas também apresentam estereótipos nas construções das personagens.

Deste modo, “Foi possível comprovar que, depois da promulgação da Lei n. 10.639/2003 e das Diretrizes, houve uma ampliação dessa produção literária para crianças no mercado editorial brasileiro” (DEBUS; VASQUES, 2009 *apud* DEBUS, 2018, p. 38), o que corrobora com a visão da necessidade de políticas públicas e de leis para a constituição da educação antirracista.

Já a relevância de se tratar também o gênero *conto* nessa proposta está na base teórica que a sustenta, pois, na concepção de linguagem assumida, os gêneros têm papel pertinente, uma vez que é por meio dos gêneros que produzimos e compreendemos os enunciados. Os gêneros, constituídos historicamente, também trazem visões de mundo, pois foram constituídos numa dada esfera social, numa dada situação de interação, bem como orientam e valoram as interações por eles mediadas. Nas palavras de Rodrigo Acosta Pereira e Rosângela Hammes Rodrigues (2014, p. 183):

Conforme explica Bakhtin, apenas falamos e compreendemos o outro (seu discurso) por meio de gêneros do discurso, ou seja, o domínio dos gêneros é necessário para a interação. Assim, ao mesmo tempo em que podemos observar a conclusividade como um dos elementos de constituição do enunciado, também podemos observar nesse ato o trabalho da valoração, dado que tomar a palavra (que já é uma resposta, como dito) e/ou responder ao outro é posicionar-se axiologicamente face ao enunciado do outro.

Para esta proposta o foco é no gênero *conto*, pois esse gênero, conforme Denise Souto Pereira (2016), tem uma estrutura narrativa que permite que histórias sejam contadas, possibilitando um trabalho com narrativas diversas, bem como a abordagem de diferentes contextos sociais. Também, levando em conta a compreensão de Maria Gabriela Abreu (2020, p. 205), fundamentando-se na concepção bakhtiniana de sujeito, a proposta didática elaborada visa estar em “[...] constante devir e em diálogo com a alteridade [...]”, pois desenvolverá “[...] atividades de leitura coletiva, para que as leituras do outro [...]” possam “[...] dialogar com as leituras do eu, para que as palavras do outro sobre o texto possam responder às palavras do eu sobre o texto.” Essa perspectiva na educação antirracista é vital para a abordagem da construção do sujeito na alteridade, considerando sempre as relações sociais que se constituem na diferença e almejando uma transformação social.

Trabalhar com o texto literário afro-brasileiro é importante para o reconhecimento das identidades negras e toda a contribuição que o povo negro tem na formação da cultura brasileira. Muitas vezes, essa participação da cultura negra na construção do Brasil não recebe o prestígio que merece, pois é constantemente tratada da perspectiva do colonizador, mostrando uma visão estereotipada do povo negro, abordando somente a questão do sofrimento sofrido e até mesmo produzindo conotações negativas sobre a população negra (PEREIRA, 2016). Nesse sentido, é importante considerar os textos literários sobre a e da cultura afro-brasileira, mesmo que não pertençam ao cânone literário, pois, como coloca a pesquisadora, os textos afro-brasileiros já ganharam mais espaço no mercado editorial, mas ainda precisam adentrar os muros da escola e estarem presentes também na sala de aula.

Pensando especificamente no gênero *conto*, que, como já foi mencionado, traz como elemento temático narrativas de histórias, a sua curta extensão textual possibilita uma leitura mais curta e envolvente, o que facilita o trabalho com textos desse gênero na esfera escolar, considerando o tempo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, no trabalho com textos do gênero *conto*, com temática afro-brasileira, é possível contar histórias da cultura afro-brasileira, bem como sua leitura pode contribuir para a construção de um letramento literário e racial de todos os participantes, ou seja, as pessoas envolvidas nesse processo da educação escolar (PEREIRA, 2016).

Com a leitura de textos literários é possível acompanhar a construção de uma nova identidade afro-brasileira que nasceu a partir do contexto social vivido pelos povos negros que foram trazidos para o Brasil e aqui edificaram suas raízes. Isso revela o valor da literatura quanto às possibilidades de mudanças [...]. (PEREIRA, 2016, p. 33).

Com base nos apontamentos de Denise Souto Pereira (2016), o conto pode ser um gênero importante para despertar o interesse pela leitura, ao mesmo tempo em que o conto afro-brasileiro também suscita a temática étnico-racial, bem como também permite o trabalho com o ensino de língua em aspectos mais estruturais e enunciativos.

Por esse motivo, o gênero *conto* com tema afro-brasileiro foi um dos gêneros escolhidos para o trabalho com a proposta didática desenvolvida, já que tem características que permitem um trabalho significativo e interessante para os/as estudantes, no sentido de despertá-los/as para as discussões sobre racismo e antirracismo, promovendo, ainda, a valorização da cultura afro-brasileira, identificando-a como constitutiva na formação do país.

Além disso, como já mencionado, o conto foi articulado com outros textos do cotidiano dos/as alunos/as, passando para outras modalidades artísticas, tais como a música e o cinema, por exemplo, pois entendemos a literatura como parte da esfera da arte, e que dialoga com textos de outros gêneros e modalidades dessa esfera. Dessa forma, é possível aliar a leitura de contos afro-brasileiros com textos de outros gêneros da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, por exemplo, foi possível pensar em uma prática docente significativa para o ensino de língua portuguesa no projeto de oficina de contraturno, que trabalhe com a leitura de contos, com escuta e a assistência e discussão de músicas e filmes.

Nesta proposta desenvolvida, inicialmente são apresentadas imagens de vários negros (escritores, cientistas, artistas, pesquisadores) para levantar hipóteses e conhecimentos prévios do grupo acerca de quem são estas pessoas, e seguir as atividades a partir das percepções de suas visões de mundo²⁸. E são trazidos para leitura, escuta e assistência os seguintes textos: alguns dos contos presentes no Cadernos Negros Volume 40; o conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis; o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo; o álbum “AMARElo”, do cantor Emicida; e o filme biográfico do “Doutor Gama”.²⁹

3.6 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Iniciamos esta seção colocando uma importante questão levantada na década de 1980 por Milton José de Almeida (2011[1984]), que parte da afirmação de que a língua é uma produção social e que, por esse motivo, acaba por expressar as suas desigualdades, o que vai ao

²⁸ O passo a passo da atividade será exposto na seção da apresentação da proposta didática.

²⁹ Esses textos serão apresentados de modo detalhado na seção da apresentação da proposta didática.

encontro de nossa base teórica acerca da linguagem e do sujeito; bem como do ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Nesse sentido, muitas vezes a esfera escolar não se atenta para o fato de que ela também é um problema social, ao deixar de considerar as trajetórias e os conhecimentos que os/as estudantes já trazem consigo quando adentram no ambiente escolar com suas línguas e os conhecimentos de mundo que já possuem; logo, também com suas visões de mundo, suas axiologias, que refletem e refratam a estrutura social, dentre elas a racista.

O signo linguístico, a linguagem, ainda que se consolidasse em um exclusivo código de comunicação, compreensível a todos os grupos sociais, ainda assim continuaria sendo *arena* do confronto de valores de interesses sociais na luta pela posse dos bens do planeta, pois os possuidores do maior número desses bens aproveitariam do seu poder para conter o discurso dos não detentores, com intenção de conservar-se na apropriação e manutenção desse poder através da linguagem (MACARINI, 2018).

Em relação a isso, é histórico o processo em que os sujeitos, segundo Aline Moraes Lima (2021, p. 23), “[...] buscam se sobrepôr aos outros sujeitos, calando-os para que não se estruturarem e possam reclamar melhores condições de vida. Em uma sociedade capitalista [...] é essencial a manutenção da massa trabalhadora, com baixa escolarização e pouco acesso aos bens culturais”.

Desta forma, do mesmo modo da relação de classe social, manteve-se a hegemonia branca pós libertação dos escravizados, na qual os recém libertos não receberam acesso à educação, e o controle dos bens culturais e de consumo pelo grupo social dominante em nosso meio continua até os dias atuais. Fato esse que ajuda a explicar também a dificuldade de entrada da literatura afro-brasileira na esfera escolar. Embora o Movimento Negro, através de ações que favoreçam a organizações e os movimentos multirraciais, venha tentando há anos garantir igualdade de todos os cidadãos perante a lei, como apontado pela pesquisadora citada, Nilma Lino Gomes, o grupo dominante impõe “[...] sua visão de mundo (pelo modo do funcionamento da ideologia) aos demais, que a assumem como natural e não naturalizada.” (LIMA, 2021, p. 23).

O discurso da democracia racial, abordado neste trabalho por Glenda Cristina Valim de Melo (2015) e Ronaldo Laurentino de Sales Júnior (2016), é muitas vezes acionado para encobrir o racismo presente na sociedade brasileira. E isso ocorre porque, conforme Mikhail Bakhtin (1997[1981]), todo enunciado emitido por um sujeito carrega em si outros enunciados anteriores e é levado para enunciados futuros. Por esta perspectiva, o mito da democracia

instaurado pelas forças hegemônicas prejudica uma abordagem responsável sobre as relações raciais no país.

Retomamos aqui que todas as escolhas são axiológicas, a exemplo, as escolhas de textos para a nossa elaboração da proposta didática. A respeito da escolha de um conto de Machado de Assis³⁰, muitos são os motivos e os apresentaremos na explanação didática, mas pretendemos destacar de antemão um fator relacionado diretamente ao autor. Machado é um símbolo da ideologia e do discurso racista, pois, conforme Gabriel Chagas (2022), sua imagem foi *embranquecida, deslatinizada*, a tal modo que tentaram o tornar não brasileiro ao dizer que sua obra é universal, uma vez que Shakespeare é inglês; Camões, português; Cervantes, Espanhol. E Machado? Machado, patrimônio da humanidade. Assim, ele é retirado do seu lugar, da sua referencialidade sócio-histórica e geográfica. Lembramos que a ideia de humanidade é europeia. Outro detalhe está em sua certidão de óbito, ao retratar sua cor: branca, sendo ele negro. Abdias do Nascimento³¹ tem uma obra chamada *Genocídio Negro Brasileiro*, na qual destina um capítulo para falar sobre artistas embranquecidos e como isso acontece. Não obstante, Machado de Assis conseguiu lançar por intermédio da ficção uma literatura do Brasil sutil e representativamente brasileira, pois foi atento ao entorno social (CHAGAS, 2022).

Deste modo, assumimos aqui nesta pesquisa a postura de professora antirracista branca, no lugar de alguém que está *junto lado a lado na luta antirracista* e não no *lugar de quem fala por*, ou seja, não falando pelas pessoas negras, pois entendemos de quem é o protagonismo nesta luta (GOMES, 2022). É necessário ponderar que os corpos, mesmo que cada sujeito conceba sua percepção sobre si, são noções subjetivadas pelas atribuições de valores e significados sociais que lhes foram impostos. E, como apontado anteriormente por Mikhail Bakhtin (1997 [1979]), é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, isto é, o ser se reflete no outro, refratando-se; e a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ao mesmo ele tempo se altera, pois o sujeito está em constante (in)acabamento nessa sua relação de alteridade.

A manifestação do racismo na sociedade é percebida de forma ideológica e discursiva, numa constituição complexa do imaginário social, sendo reforçada, a todo momento, pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pela indústria cultural (ALMEIDA, 2018),

³⁰ Os textos escolhidos para a elaboração didática serão explicitados no capítulo 5.

³¹ Abdias Nascimento (1914-2011) foi jornalista, ator, poeta, escritor, artista plástico, dramaturgo professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Ele foi um dos pioneiros a alavancar a luta pela inclusão social do negro no Brasil através de iniciativas como o Teatro Experimental do Negro (1944); o jornal que o divulgava Quilombo (1949-1951) e também a idealização do Dia da Consciência Negra. Mais informações disponíveis em < <http://www.pdt.org.br/index.php/referencia-mundial-pela-igualdade-racialabdias-nascimento-completaria-103-anos-hoje/>>.

como já sinalizamos. Sendo assim, desconsiderar o contexto social no qual se ensinam as práticas de linguagem em sala de aula pode desencadear, nas palavras de Milton José de Almeida (2011[1984], p. 17), uma situação em que “Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que podem acertar o sujeito da oração mas nunca serão os sujeitos das suas próprias histórias”.

Do mesmo modo, como aponta Roxane Rojo (2010), a escola precisa estabelecer as relações entre letramentos e culturas tanto locais quanto globais, e isso implica valorizar letramentos diversos, inclusive na perspectiva antirracista, acrescentamos, pois não se deve ignorar o mundo do aluno, e sim ensinar por meio dele.

A esse respeito, Mary Hamilton, “[...] vai apontar para o fato de que muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: ‘não contam como letramento *verdadeiro*’.” (apud ROJO, 2010, p. 434).

A respeito das orientações legais para o ensino de língua portuguesa, a habilidade EF69LP44³² do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC, citada abaixo, deixa evidente a relevância do trabalho com a literatura e aponta o campo artístico-literário como um conjunto de práticas de linguagem a serem exploradas, o que atendemos pelo projeto didático elaborado nesta pesquisa.

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p. 157).

Devemos procurar consolidar as habilidades de linguagem construídas durante o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e incorporar novas linguagens artísticas, sejam elas corporais, linguísticas ou outras, no Ensino Fundamental – Anos Finais. Percebemos que na segunda fase de escolaridade os/as estudantes têm maior capacidade de abstração e, por isso, devem ser estimulados à reflexão crítica de maior proporção sobre os conteúdos. E a leitura literária pode ser uma ferramenta para aprofundamento e ampliação do repertório dos/as estudantes e ainda ser uma propulsora de uma visão analítica de mundo dos estudantes. O professor/a deve optar por obras literárias representativas e contextualizadas para contribuir para que a literatura fascine o adolescente e para que a leitura continue fazendo parte da vida do sujeito também na vida adulta (SCHNEIDER F.; SCHNEIDER C., 2021).

³² Habilidade de leitura do 6º ao 9º ano.

Com o senso crítico progressivamente mais apurado, desafiar os estudantes a compreender o mundo cada vez mais profundamente é um dos objetivos da etapa. No que tange à Representatividade, podemos oferecer atividades que, além de trazer os personagens representativos que buscamos, estimulem o aluno a questionar-se sobre os papéis atribuídos a cada um em nossa sociedade. (SCHNEIDER F.; SCHNEIDER C., 2021, p. 66).

Fica evidente a relevância de uma educação linguística por meio da prática de leitura literária para o debate de discursos e a apresentação de novas narrativas contra discursos racistas e que permitam a reconstrução de uma sociedade menos racista. Nessa direção, a autora Aparecida de Jesus Ferreira (2015) aponta para a importância do letramento racial crítico como uma ferramenta para o alcance de uma sociedade mais justa e equitativa. E o componente curricular Língua Portuguesa tem um papel essencial para a promoção do letramento racial, pois, como aponta a autora, a contação de histórias, principalmente as não hegemônicas, as autobiografias e o acesso às narrativas estão entre as premissas principais para uma teoria racial crítica. Isso quer dizer que o trabalho com a língua portuguesa na perspectiva da leitura, focando na literatura e nas artes afro-brasileiras, pode oferecer ferramentas propiciadoras de uma reflexão crítica da sociedade em que se vive para a busca pelo antirracismo.

Inclusive, podemos afirmar que Paulo Freire também defende uma educação antirracista, fortalecedora da democracia, pois na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o autor menciona que “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 2003, p. 36).

A afirmação da identidade negra, segundo aponta Nilma Lino Gomes (2022), *descontrói discursos negativos* sobre a população negra brasileira impregnados no decorrer da história, revigorando e destacando a relevância da afirmação da ancestralidade africana e negra como brasileiros, e não de sua negação. A ancestralidade negra está no espaço da cultura, música, literatura e intelectualidade; e a afirmação dessa identidade negra contribui para o enfrentamento ao racismo na medida em que traz a humanidade para as pessoas, e exclui a ideia da *animalidade* e de *coisificação* trazida com a escravidão.

Isso vem ao encontro de um dos objetivos da elaboração da proposta didática, ao escolher contos afro-brasileiros, que é favorecer a afirmação e valorização do negro e de sua cultura, a partir do espaço da literatura. Portanto, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa para a proposta didática de leitura literária a favor de uma educação

antirracista: quem conta um conto reconta o ponto, pois, como mencionado, consideramos a leitura como uma reação-resposta ativa, e objetivamos que o leitor, a partir, principalmente da leitura e compreensão de contos afro-brasileiros, dialogue com toda a sua formação sócio-histórica e atribua novos significados e sentidos para recontar *o ponto* (as *entrelinhas*).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa alia pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação. Do ponto de vista didático, ancora-se na perspectiva da elaboração didática para o trabalho pedagógico com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. A realização desta pesquisa tem como base metodológica a pesquisa-ação, a qual é hoje largamente utilizada em pesquisas envolvendo o âmbito educacional. Nesse sentido, Michel Thiollent (1986[1985]) concebe a pesquisa-ação em um enquadramento de pesquisa social fundamentada empiricamente, almejando a solução de um problema coletivo ao incorporar a condição participativa ou colaborativa para o alcance dos resultados.

Apoiamo-nos em Jean-François Halté (2008, p. 138) no que se refere à prática didática, ao defender uma “[...] didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista [...]” nomeada por ele de *elaboração didática dos saberes*. E buscamos a participação do professor e do aluno neste processo didático e seu espaço privilegiado, pois, conforme o autor, o sistema didático inteiro se situa desta forma.

A partir da metodologia da pesquisa-ação, da elaboração didática e da concepção bakhtiniana acerca da linguagem e do sujeito, elaboramos uma proposta didática para propiciar transformações significativas sobre as questões étnico-raciais com os sujeitos à esfera escolar em que atuamos.

Neste capítulo apresentaremos as bases da pesquisa-ação e da elaboração didática. Além disso, também apresentaremos a contextualização da realidade escolar onde atuo como professora e a partir da qual e para a qual elaboramos a proposta didática, bem como uma perspectiva dos sujeitos da pesquisa, pois o sujeito social tido como heterogêneo é um sujeito historicamente inserido em um contexto.

4.1 PESQUISA AÇÃO (PÓSTERA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA)

Como concepção teórico-metodológica este trabalho amparamo-nos na pesquisa-ação que, como aponta Michel Thiollent (1986 [1985], p. 7), consiste em “[...] linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”, sendo não só uma metodologia de pesquisa, mas, antes de tudo, uma concepção de pesquisa. Para o autor, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que tem a sua base no empirismo e busca, de maneira objetiva, apresentar a resolução para um

problema que, neste caso, envolve diretamente os sujeitos e a necessidade de ficar atentos às exigências teóricas e práticas para conduzir problemas relevantes dentro da situação social.

Embora privilegie o lado empírico, nossa abordagem nunca deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais a pesquisa empírica - de pesquisa-ação ou não - não faria sentido. Essas questões são vistas como sendo relacionadas ao papel da teoria na pesquisa e como contribuição específica dos pesquisadores nos discursos que acompanham o desenrolar da pesquisa, levando a uma deliberação acerca dos argumentos a serem levados em conta para estabelecer as conclusões. (THIOLLENT, 1986 [1985], p. 9).

O autor Khalid El Andaloussi (2004, p. 21) escreve sobre a relevância da pesquisa científica e a sua possibilidade de transformação da sociedade. “Sem dúvida, o homem sempre procurou melhorar seu bem estar e acumular conhecimentos relativos às suas necessidades vitais (médica, alimentar, guerreira, pedagógica, etc.) para transmiti-los às gerações seguintes.”

De maneira geral, as pesquisas em educação hoje tendem a atrelar-se à tradição interpretativa, guiadas pela abordagem qualitativa. Segundo Khalid El Andaloussi (2004, p. 39), “A educação parece ser uma cultura transmissível de uma geração para outra e submetida a um conjunto de finalidades. A diversidade em torno dessas finalidades cede lugar a atitudes e comportamentos educativos diversos.”

Assim, no campo da Linguística Aplicada em contexto educacional, a fundamentação da pesquisa pesquisa-ação é importante, por aliar as discussões teóricas com a prática docente de forma efetiva, elaborando, por exemplo, materiais que possam de fato ser utilizados em sala de aula. E isso porque a pesquisa-ação, além da participação, prevê uma forma de ação planejada de caráter social, educacional ou técnico, “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1986 [1985], p. 14).

Por isso, trata-se de uma pesquisa que desempenha um papel ativo na sociedade, em determinado contexto e com a participação ampla de todos os sujeitos que dela participarão. Segundo Michel Thiollent (1986 [1985, p. 14]), “Muitos partidários restringem a concepção e o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas”. Por essa perspectiva, a pesquisa-ação como, no nosso caso, com a proposição e o desenvolvimento de um projeto de proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista, visa justamente a educação emancipatória a sujeitos de classes populares e dominadas.

É possível compreender, de acordo com Michel Thiollent (1986 [1985]), a partir da orientação metodológica da pesquisa-ação, que os pesquisadores em educação têm condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. E, mais que isso, todos os sujeitos envolvidos são participantes da pesquisa, logo, têm um papel ativo no seu desenvolvimento. Essa orientação contribui em nossa compreensão das situações escolares e também para o momento de definir objetivos de ação didática e de transformações abrangentes.

Conforme Khalid El Andaloussi (2004, p. 86), em relação à organização da pesquisa, ela se concebe do seguinte modo:

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns.

Assim, as situações diagnosticadas em nosso contexto de trabalho são: a falta de consciência racial dos sujeitos e os discursos racistas no âmbito escolar. E esses enunciados se apresentam como um indicador sensível das relações sociais, retratando um sujeito enunciator marcado pelo horizonte social de sua época e refratado pelos valores do grupo social no qual está inserido e ao qual representa.

Então, por meio da elaboração de um projeto de leitura de literatura afro-brasileira, buscamos promover o exercício de atividades em constante observação e monitoração, objetivando uma aprendizagem significativa antirracista, vindo a contribuir para que os/as estudantes compreendam e analisem práticas linguísticas e sociais. Aprendizagem registrada e norteada para se potencializar através de novos exercícios e implementação de novas ações, segundo os princípios da pesquisa-ação. Além disso, Michel Thiollent (1986 [1985]) menciona que a problemática da pesquisa deve merecer investigação para ser elaborada e conduzida, o que vai ao encontro do que diz Luiz Paulo Moita Lopes (2006) acerca da pesquisa em Linguística Aplicada, cujo componente essencial é a preocupação com o social, com a produção de conhecimento para contribuir e para qualificar a vida humana.

Desse modo, a linguagem é a problemática, é o objeto de pesquisa no campo da educação, e ela (a linguagem) precisa ser estudada nos contextos de uso educativo, porque se busca trabalhar com ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e se ter um viés de interdisciplinaridade no qual:

[...] a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções. (MOITA LOPES, 2006, p.20)

Vale acrescentar a importância do fazer pesquisa em LA cujo componente essencial é a preocupação com o social, e esse tipo de estudo assume, conforme Roxane Rojo (2006), problemas de linguagem com relevância social que buscam respostas teóricas refletidas em explicação ou solução para variadas práticas sociais. A autora busca defender e redefinir a transdisciplinaridade como a leveza de pensamento indispensável para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas.

"A densidade, a relevância e, muitas vezes, a urgência dos problemas postos à LA (o peso da privação sofrida) exigem uma leveza de pensamento capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários a sua interpretação e resolução". (ROJO, 2006, p. 259). A autora destaca a busca de soluções para as privações sofridas do sujeito, e a partir disso se cria inteligibilidade e se oferecem respostas à sociedade, buscando soluções situadas para problemas sociais específicos.

Portanto, a pesquisa em Linguística Aplicada tem um papel importante na busca por soluções para problemas sociais, pois aborda questões que impactam diretamente a vida das pessoas. A transdisciplinaridade, nesse contexto, permite que diferentes saberes e perspectivas sejam integrados para uma compreensão mais ampla e profunda das problemáticas estudadas. A leveza de pensamento mencionada por Roxane Rojo é fundamental para lidar com a complexidade dos problemas sociais, permitindo a articulação dialógica e eficaz dos saberes necessários para a sua resolução. Dessa forma, a pesquisa em Linguística Aplicada pode contribuir para a construção de soluções mais situadas, que considerem a diversidade de contextos e histórias dos sujeitos envolvidos.

O conceito de interdisciplinaridade muitas vezes não afeta o objeto de pesquisa, cada um olha pela sua lupa disciplinar, por isso Roxane Rojo e outros autores preferem transdisciplinaridade, que dialoga com outros campos e atravessa-os. Pode-se trabalhar com a LA e transgredir os campos. Altera-se o campo de pesquisa, o objeto é, no caso, de natureza transdisciplinar, pois atravessa as fronteiras. E deste modo, ensino e aprendizagem de línguas tem a ver com linguagem, aprendizagem, educação, cultura, sociologia etc.

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, é importante reconhecer que a linguagem é uma habilidade complexa que envolve muitos aspectos diferentes, incluindo gramática, vocabulário, pronúncia, cultura e contexto social. Portanto, uma abordagem transdisciplinar pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais abrangente e integrado, que considera todos esses aspectos em conjunto.

Isso pode ser especialmente importante em contextos multiculturais, onde a linguagem é uma das principais maneiras pelas quais as pessoas se comunicam e se conectam. Ao adotar uma abordagem transdisciplinar, podemos explorar a linguagem em seu contexto social e cultural, examinando como ela é usada para construir significados e relacionamentos entre as pessoas. Dessa forma, podemos ajudar os alunos a desenvolver habilidades de comunicação mais eficazes e significativas em diversos contextos.

Para isso, faz-se necessária a compreensão de que somos construídos na linguagem, agimos na linguagem e somos (e)feitos dos discursos que ouvimos. Portanto, eis a importância de uma educação discursiva, para o entendimento de quais foram as vozes que historicamente produziram e validaram discursos racistas, preconceituosos, violentos, xenofóbicos etc., a partir da diferenciação do Outro, além de compreender como dialogicamente se materializaram as lutas e resistências de povos. E tudo por intermédio da literatura, pois, em nosso trabalho de pesquisa-ação, admitimos que a linguagem é mediadora das mais variadas situações de interação. Sendo assim, objetivamos discutir e apresentar outras narrativas, outros contradiscursos que possam vir a colaborar para a construção de uma sociedade mais igualitária. Logo, vemos o trabalho do professor/a no ensino de língua materna a partir da perspectiva sócio-interacionista e dialógica da linguagem e como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares.

A resolução N° 003/2021 definiu as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do PROFLETRAS, considerando o enfrentamento da pandemia da COVID-19, no âmbito da esfera acadêmica e na pós-graduação; e o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão desta turma, aprovando as seguintes normas:

Art. 1º Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2º O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.

Assim sendo, o projeto inicial de elaboração didática a ser desenvolvida junto com os alunos/as na escola em que atuo teve de ser revista para a elaboração de uma proposta didática a ser desenvolvida em outro momento, depois da defesa de mestrado. Ainda assim, consideramos válida a presença desta seção, apesar de não contar com a intervenção a partir da metodologia da pesquisa-ação, pois este trabalho baseia-se nos pressupostos da pesquisa-ação e visa servir de proposição de uso didático em momento futuro da minha atuação docente e ainda para outros docentes, que também enxerguem a necessidade e a relevância de explorar a temática da educação antirracista pelo perspectiva da literatura com suas turmas, criando as adequações e ajustes necessários às suas realidades.

Dessa forma, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio da elaboração de uma proposta didática de leitura literária de educação antirracista, que aliou a leitura literária afro-brasileira e outros gêneros artísticos e/ou do cotidiano dos/as alunos/as para a promoção de uma educação crítica e antirracista voltada para o contexto de uma escola pública onde a pesquisadora atua como docente.

Portanto, em resumo, o presente estudo se esboça como uma pesquisa-ação (com base em THIOLENT, 1986), a qual tem dupla orientação formativa na sua construção, a formação dos/as estudantes participantes do estudo e a formação do/da profissional professor/a pesquisador/a que assume tal pesquisa-ação. Em concordância com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, a pesquisa-ação no PROFLETRAS se manifesta como um real itinerário de formação na experiência laboral da docente. Nesse sentido, podemos afirmar que é praticamente impossível, um/uma professor/a pesquisador/a sair da mesma forma que nele chegou. A pesquisa faz a pesquisadora ser outra, resignificando a sua prática por buscar não só textos escritos a respeito dos temas envoltos, mas também cursos para um maior aprendizado sobre educação e para fazer educação antirracista na sua esfera de trabalho, o fazer docente.

4.2 ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Com já dito, a pesquisa desenvolvida foi a elaboração de uma proposta didática de leitura literária de educação antirracista que alie a leitura de literatura afro-brasileira com a educação antirracista. Para tal, também tomou como fundamento teórico a concepção de elaboração didática desenvolvida pelo pesquisador Jean-François Halté (2008) no bojo do ensino do francês na educação básica, e aqui entendido como ensino e aprendizagem de língua portuguesa orientando para o domínio e ampliação das práticas de linguagem.

Jean-François Halté (2008), ao abordar o ensino e aprendizagem de francês, advoga a favor de um ensino praxiológico e reflexivo, ou seja, de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. E assim sendo, diz que no ensino de francês (no nosso caso, de português), deve acontecer menos transposição didática e muito mais reelaboração de conhecimentos no ensino de língua materna, convocando pluralidade de saberes e de referência, pois o que verdadeiramente faz sentido é uma “[...] didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista [...]” (HALTÉ, 2008, p. 138), nomeada pelo autor de *elaboração didática dos saberes*, em que o domínio prático da ação permite aos estudantes poder elaborar competências linguísticas para posicionar-se, confrontar, concordar, refletir e interagir.

Nesse conceito da elaboração didática, o conhecimento construído e apropriado pelo/a discente distingue-se por uma metodologia implicacionista, e não aplicacionista do conhecimento, que Jean-François Halté (2008) nomeia de *savoir faire*, isto é, saber fazer. Esse saber fazer refere-se a um conhecimento procedimental. Assim, a elaboração didática em sala de aula, orienta-se para o saber fazer em sequência pela reflexão prática da ação, não bastando a apropriação do conhecimento abstrato, não bastando a reprodução do conhecimento, não bastando a transposição do conhecimento científico, na chamada transposição didática, conceito em voga no final do século passado.

Transposição Didática é que o complexo estudo dos fenômenos constituintes da escolarização dos saberes, descrito e analisado originalmente por M. Verret, emprestado e depois reformulado cuidadosamente no âmbito da didática da matemática por Y. Chevallard, se reduziu, parece, tão-somente ao tema da transposição de saberes científicos – ditos de referência – em saberes escolares. (HALTÉ, 2008, p. 117)

Vale ressaltar que reconhecer a concepção de transposição didática proposta por Chevallard e a qual Jean-François Halté faz referência e contrapõeção, é uma premissa para a sua superação, no sentido de analisar no processo de ensino e aprendizagem não somente o saber científico e escolarizado, mas distinguir que esses saberes devem relacionar-se com o contexto extraescolar que participa das práticas sociais dos estudantes (ABREU, 2020), como os saberes das práticas sociais de referência, por exemplo. Além do mais, como sustenta Jean-François Halté (2008, p. 139),

Não é porque um saber está disponível que ele deve ser ensinado: é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal conceito teórico é eleito e transposto mais do que outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios, com as especialidades afins.

Em sala de aula, no ensino de língua, a aula de leitura ou escritura envolve conhecimentos de todos os tipos, porque há sincretização, isto é, existe mistura entre o conhecimento científico, o da prática social de referência, o da especialidade e também o do conhecimento geral. Para o autor, sem essa sincretização, o *puro* conhecimento científico, o do modelo das práticas sociais de referência nos quais as práticas de linguagem ocorrem e o conhecimento especializado seriam inadequados e sem sentido (HALTÉ, 2008).

Para o autor, a elaboração didática privilegia o sistema didático inteiro como protagonista da operacionalização do conhecimento. Além do mais, no acontecimento da aula da elaboração didática, também o novo conhecimento que é produzido na sala de aula é um acontecimento único, pois o texto produzido por meio da interação verbal ou em outra modalidade semiótica se altera, à medida que é construído. Dessa maneira, a lógica que predomina “[...] não é, então, da mesma natureza: é a lógica das atividades languageiras, em que às intenções de dizer, préconstruídas, correspondem dizeres efetivos que não envolvem, necessariamente, essas intenções, uma vez que surgem nos jogos de interpretação recíproca, nos riscos do ‘ao vivo’ [...]” (HALTÉ, 2008, p. 19).

Assim, na elaboração didática do conhecimento e também na elaboração didática para o ensino e aprendizagem de língua, a aprendizagem é formada por meio das práticas de linguagem exercidas pelos turnos de fala do/da docente e dos/as discentes; e é por meio dessas práticas de linguagem em sala de aula que se dará o desenvolvimento, a apropriação e a ampliação das práticas de linguagem das práticas sociais de referência.

Desse jeito, pode-se relacionar que o saber no conceito da elaboração didática está vinculado às unidades básicas de ensino propostas por Wanderley Geraldi (1991, 2011[1984]), na qual o/a estudante, na prática de produção textual, na prática de leitura e de escuta e na prática de análise linguística, lida com conhecimentos a guiar seu ato discursivo por meio de atividades de ordem linguística, epilinguística e metalinguística. Ações essas que têm caráter subjetivo, uma vez que não são sempre objetivadas (atividades metalinguísticas); e os turnos de fala são conduzidos ou adaptados pelo/a estudante de forma intuitiva, ou melhor, epilinguisticamente, e em função da interlocução.

Do mesmo modo, o que se quer, no ensino de língua, não é somente um ensino aplicacionista com atividades orientadas por um modelo, mas sim maior percepção das lógicas de ensino-aprendizagem, processo que prioriza as modalidades de intervenção e apropriação didática, não bastando a transmissão de conhecimentos. Enfatizar a relação conhecimento/aluno mais do que a relação conhecimento/professor (HALTÉ, 2008).

O processo de elaboração didática parte dos conhecimentos científicos, porém não se limita a eles. O objetivo é possibilitar que esses conhecimentos reflitam em práticas sociais, em ações, e, nesse processo, não existe um modelo pré-estabelecido. Inclusive, o papel social da escola é considerado relevante no processo de elaboração didática, sendo que “[...] a escola não é espaço para o fazer científico, mas para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos objetificados, historicamente construídos pela humanidade, tanto quanto para o desenvolvimento de habilidades.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 152). O que não nega a centralidade do conhecimento científico na formação docente e seu agenciamento pelo professor no processo de elaboração didática de aulas de leitura, escuta, produção textual e de prática de análise linguística.

Por esse motivo, esta pesquisa-ação busca uma resposta prática para um problema do saber fazer na docência, num projeto de contraturno, por meio de uma abordagem da elaboração didática de uma proposta trimestral do saber fazer e do aprender e produzir leitura literária afro-brasileira para discutir as questões étnico-raciais a favor de uma educação antirracista.

4.3 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola que nos baliza para a elaboração da proposta didática desta pesquisa está localizada nas imediações da BR-470, a 8 quilômetros de distância do centro de uma cidade do Alto Vale do Itajaí. Essa escola atende alunos/as do Ensino Fundamental, do 1º ano ao 9º ano, provenientes principalmente do próprio bairro, mas também de bairros vizinhos, sendo que muitos/as desses/as estudantes estão em situação de vulnerabilidade social. Os sujeitos da pesquisa são aprendizes do contraturno anos finais, mesclados entre o 6º e 7º e 8º e o 9º ano, com idade entre 12 e 15 anos.

O fato de a pesquisadora trabalhar nessa escola como docente no contraturno cria condições didáticas para a proposição de projetos para turmas menores que as de sala de aula, e que não precisam estar diretamente vinculados ao cumprimento de todas as rotinas e obrigações dos componentes curriculares, como, por exemplo, todas as exigências de cumprimento das normatizações da BNCC no que se refere a esses componentes, o que, inclusive, dá margem para mais liberdade para a prática docente para a criação de projetos didáticos.

Como já mencionado na introdução desta dissertação, na experiência há quatro anos desta pesquisadora como docente nesta escola, foi observado que apesar de a maioria dos/as estudantes serem brancos/as, a escola tem recebido cada vez mais alunos/as negros/as e

imigrantes, realidade essa que aumenta as tensões raciais no local. Além disso, em geral, não há uma consciência racial, de modo que a maioria dos discentes não sabe como se identificar e pessoas com traços fenotipicamente negros se reconhecem e se autodenominam como brancas, o que é reflexo e refração da estrutura social racista que se manifesta na esfera escolar. Por fim, há também os discursos racistas que permeiam todo o espaço escolar em questão.

Foi esse cenário que levou esta pesquisadora a desenvolver como pesquisa uma proposta didática que aborde a educação antirracista como maneira de despertar a consciência racial das pessoas e promover ferramentas que contribuam para a sua identificação racial de maneira positiva e empoderadora. Mas sem apagar os conflitos e o racismo estrutural que permeia a sociedade tanto dentro quanto fora dos muros da escola, muito pelo contrário, com objetivo de, por meio da leitura literária, promover o enfrentamento do racismo estrutural, visando a reconstrução e transformação dessa realidade, a partir de articulações e procedimentos específicos na relação intrínseca entre linguagem e visão de mundo (ideologia) para a construção de uma educação antirracista, que enxergue esses conflitos e o racismo estrutural, e atue em práticas que busquem a sua erradicação.

Também, nesse sentido, dialogamos com os pensamentos freirianos e bakhtinianos na compreensão de que uma educação dialógica é um encontro de sujeitos, encontro no qual há uma busca por conhecimento. Como aponta Grada Kilomba (2019, p. 69) ao citar bell hooks³³ (1994), devemos “[...] aprender a pensar e ver tudo com ‘novos olhos’, a fim de entrar na luta como *sujeitos* e não como *objetos*... [...]”, a partir do entendimento da consciência crítica que as estruturas de dominação trabalham na nossa vida.

Portanto, no próximo capítulo, buscamos refletir ética e pedagogicamente acerca da relevância da representação da diversidade multirracial na nossa sociedade e, de modo especial na esfera escolar, pois acreditamos que para combater visões estereotipadas e preconceituosas e fazer da escola um ambiente equitativo e democrático é essencial que as propostas educativas escolares representem as parcelas da sociedade normalmente vítimas de exclusão, discriminação social e racial. Em suma, almejamos, a partir da elaboração de uma proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista abordar questões étnico-raciais e tornar o espaço escolar um lugar ideal para a educação da diversidade, buscando a representação da identidade das crianças e adolescentes, negros em especial, pois falar de educação antirracista perpassa primeiramente pela compreensão da necessidade de desconstruir maneiras de pensar, agir e falar, muitas vezes naturalizadas na nossa sociedade.

³³ Com letra minúscula. Prática que surgiu a partir da postura da própria autora como um posicionamento político, buscando romper com as convenções linguísticas e enfatizando não sua pessoa, mas sim seu trabalho.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo apresentamos o resultado desta pesquisa, que é a elaboração de uma proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista que alie a leitura de literatura afro-brasileira com a educação antirracista para alunos/as de Ensino Fundamental – Anos Finais em oficinas de Linguagem e Letramento oferecidas aos estudantes no período de contraturno numa escola pública municipal do Alto Vale (SC). Essa proposta está organizada da seguinte forma: na seção 5.1 expomos a introdução à proposta didática; na seção 5.2 encontra-se a proposta trimestral organizada em subseções por meio de oito (8) Planos de Ensino, cada um deles composto por um conjunto de atividades elaboradas para atender os objetivos desses planos. E, na seção 5.3, apresentamos a avaliação desta proposta didática.

5.1 INTRODUÇÃO À PROPOSTA DIDÁTICA

Partimos do pressuposto que a ideologia se marca na língua, de modo que todo signo é ideológico, uma vez que ele reflete e refrata ideologicamente a realidade. Desta forma, não avaliamos a língua na sua condição de sistema, não olhamos os signos como signos linguísticos apenas, e sim no curso da interação, para podermos perceber os acentos de valor que materializam e externalizam o racismo na/por meio da linguagem. E, como já anteriormente contextualizado, o cenário da realidade que motivou a proposta didática foi a escola em que atuo como docente, uma vez que há a presença do racismo, e que pretendemos abordá-lo por meio de práticas de leitura. E isso porque uma vez que o racismo está materializado na linguagem, o objetivo é elaborar uma proposta didática por meio de planos de ensino que trabalhem as pistas presentes nos textos, e que deem oportunidade para se dialogar a respeito, propondo um trabalho de educação antirracista.

Uma vez que o texto é tomado como objeto de estudo para a produção de linguagem e a constituição do sujeito, e não somente uma ferramenta para o exercício da metalinguagem, ou simplesmente para reprodução de conhecimento, o trabalho de compreensão de texto implica a própria compreensão da vivência do homem em sociedade. Desta forma, para que aconteça a compreensão de texto, a resposta ativa e, assim, a produção de linguagem, é necessário trabalhá-lo enquanto unidade interação, logo, de sentido,

[...] porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo

as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. (GERALDI, 1991, p.118).

Deste modo, a prática de análise linguística, conceito desenvolvido pelo pesquisador João Wanderley Geraldi e tomado como um dos eixos de ensino e aprendizagem da BNCC, é muito relevante e necessária na leitura dos textos que pretendemos utilizar para a compreensão do racismo e a educação antirracista, pois a prática de análise linguística envolve a reflexão sobre a linguagem, o que inclui a reflexão sobre a língua como discurso, a situação de interação e a esfera social. Nesse sentido, mesmo o texto literário, pertencendo à esfera da arte, é propício para a prática de análise linguística e, por meio dela, a discussão sobre o racismo e o discurso racista.

Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá. Como se sabe, muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função de seus objetivos nesta ação, etc. [...] Com a expressão "análise lingüística" pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1991, p. 189).

Portanto, nossa proposta consiste em focar nas aprendizagens discursivas em relação à língua, ou seja, desenvolver formas de leitura, compreensão e interpretação de textos e linguagens dos campos de atuação e suas funções interlocutivas (eixo de leitura), a partir da reflexão sobre a língua agenciada em práticas de linguagem (eixo da prática de análise linguística). Propomos uma abordagem didática de leitura literária de educação antirracista que une a leitura de literatura afro-brasileira com a promoção da educação antirracista. É importante ressaltar que a inclusão da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar não tem como objetivo atender somente a população negra, como destacado por Eliane Debus (2018), mas sim toda a população brasileira, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

5.2 A PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista foi elaborada por meio de oito (8) Planos de Ensino, cada um deles composto por um conjunto de atividades elaboradas para atender os objetivos desses planos. A apresentação desses planos foi articulada em torno de duas seções analíticas: o plano de ensino e a reflexão teórico-didática sobre ele.

5.2.1 Plano de Ensino 1

O Plano de Ensino 1 foi elaborado para ser desenvolvido em seis aulas, por meio de quatro atividades, tal como apresentado a seguir.

5.2.1. 1. Apresentação do Plano de Ensino 1

Tema: A importância da visibilidade

Duração: 6 aulas

Objetivos de ensino e de aprendizagem: Sondar os conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre questões étnico-raciais; estimular a produção de uma narrativa acerca de uma personalidade negra (muito certamente desconhecida deles/as); identificar se há estereótipos nas descrições das narrativas criadas; propiciar o compartilhamento de impressões no círculo do diálogo e a reflexão sobre os textos dos colegas; levantar debates sobre a realidade brasileira e o mito da democracia racial, por meio de dados de pesquisas; disponibilizar acesso à biografia de personalidades negras para a reescrita da narrativa; elaborar e socializar cartaz a ser produzido em sala de aula.

Metodologia: O Plano de Ensino 1 foi elaborado para ser desenvolvido durante seis aulas, por meio de quatro atividades.

Atividade 1 (1 aula):

Sondar os conhecimentos prévios dos/as estudantes. Selecionar imagens de pessoas negras na internet (escritoras, artistas, cientistas, pesquisadoras etc.) e imprimi-las para entregar aos estudantes (Anexo A). Cada dupla de estudantes recebe uma imagem: Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Antonieta de Barros, Abdias do Nascimento, Grande Otelo, Sônia Guimarães, Sueli Carneiro, Leci Brandão, Milton Nascimento, Lélia Gonzales.

Propor a produção de uma *pequena biografia* para cada uma dessas pessoas, imaginando/pressupondo quem cada uma delas poderia ser: onde nasceu, onde vive, com o que trabalha, o que já fez na vida, mas sem a intervenção ou dica do/da professor/a de quem seria a personalidade.

Atividade 2 (1 aula):

Socializar a *biografia* produzida: as duplas mostram a imagem aos colegas e leem as biografias elaboradas.

Atividade 3 (1 aula):

Após a segunda atividade realizada, fazer o *círculo do diálogo* para compartilhar impressões e (re)elaborar hipóteses levantadas pelos alunos/as na elaboração das biografias. Pode acontecer que alguns/algumas estudantes tenham um repertório avançado acerca da temática étnico-racial, sobretudo se forem de turmas finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano). Dessa forma, é mais comum que fujam dos estereótipos tomados por nossa sociedade. Se assim for, as discussões sobre as questões avançam mais rapidamente. Mas não é o caso dos alunos/as escolhidos/as para esta pesquisa. Então se faz importante a exposição de ideias de forma coletiva pelos/as alunos/as para reconhecerem as pessoas nas imagens. E o/a professor/a nesta hora tem papel de mediador/a, fazendo questionamentos aos/a outros/as colegas sobre o texto da dupla apresentadora, principalmente em questões que envolvem estereótipos. Questionamento possível: Por que será que a dupla X pensa que a imagem Y tem esta profissão? Será importante direcionar as conversas de forma respeitosa a todas as profissões, especialmente tendo a noção de que essas hipóteses têm relação com o fato de que a maioria da população negra ainda está restrita aos espaços de trabalhos mais mal remunerados e menos valorizados da sociedade; ou, ainda, não se imagina estarem em outros espaços sociais, historicamente ocupados por pessoas brancas.

É também importante mencionar que apesar de as pessoas pesquisadas terem o merecido reconhecimento social, isso também ocorre a partir da luta incansável do Movimento Negro. Sendo assim, ainda que seja essencial estarmos atentos à representatividade negra, não podemos nos enganar com o discurso do *mito da democracia racial*.

Na sequência, a atividade prevê a projeção do seguinte trecho do artigo da autora Micheli Longo Dorigan (2022, p. 214), publicado em *O Famoso racismo à brasileira: miscigenação e discriminação racial em Lilia Schwarcz*:

[...] enquanto 97% dos entrevistados afirmaram não possuir preconceito, 98% conheciam pessoas, sobretudo, próximas que o possuíam. Em 1995, em pesquisa semelhante da Folha de S. Paulo, 89% das pessoas participantes concordaram com a existência do preconceito de cor, e só 10% admitiram tê-lo, embora 87% o apresentassem de alguma forma. O estudo foi repetido em 2011, mostrando resultados parecidos, o que mostra como, no Brasil, o preconceito sempre é atribuído ao outro.

Em seguida, a atividade segue com a projeção de três vídeos: [Teste social sobre o Racismo - YouTube](#), realizado no marco da campanha *Racismo no México*, no qual se mostra uma investigação com crianças mexicanas, reaplicando um experimento elaborado por Kenneth e Mammie Clark nos anos trinta; e também [Doll Test - Os efeitos do racismo em crianças \(POR\) - YouTube](#); o *Teste da boneca* é um experimento psicológico realizado nos anos quarenta nos Estados Unidos para testar o grau de marginalização sentido por crianças afro-americanas, causado por preconceito, discriminação e segregação racial. O vídeo mostra a recriação do teste com crianças italianas. E também o vídeo [Como você enxerga o racismo? Veja a campanha "Teste de Imagem" no #ProgramaDiferente - YouTube](#), que é uma campanha do Governo do Paraná em parceria com a Assessoria Especial da Juventude e o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial, criada pela Master Comunicação. O resultado aponta que a grande maioria das respostas dos profissionais de Recursos Humanos do segundo grupo assentou os negros em posição social inferior à dos brancos, descrevendo-os diversas vezes de forma pejorativa.

E, por último, antes do debate, projetar os dados extraídos do artigo *Ideologia do Racismo no Brasil: O Racismo individual, institucional e estrutural*, de Maria das Graças Gonçalves (2021), com a leitura junto aos estudantes:

Tabela 1– Dados sobre o racismo

Trabalho / Renda / Pobreza brancas

- Nas favelas de SP, 70% dos moradores são negros (Teto Brasil, 2016).
- Entre os brasileiros mais pobres, 76% são negros (IBGE, 2014).
- Desemprego entre brancos 9,5%; os negros (pretos + pardos) são 28,1% (PNAD 2017).
- Trabalho infantil (5 a 7 anos): crianças negras 63,8%, as brancas são 35,8% (PNAD 2016)
- Salário médio: brancos R\$ 2.814,00 negros R\$ 1.570,00 (PNAD 2017).
- Renda domiciliar per capita, média da população branca: 1.097,00 reais contra 508,90 reais da população negra (PNUD 2017).
- Nos cargos de gerência apenas 13,2% são negros e na diretoria, 5,3%. Apenas 0,5% das mulheres exercem tais cargos (Ethos e IBGE, 2010).

Saúde Feminina

- Taxa de mortalidade materna de mulheres negras era 65,1% superior à das mulheres brancas (PNAD 2008).
- 40,9% das mulheres negras acima de 40 anos jamais haviam realizado mamografia, frente a 26,4% das brancas na mesma situação (PNAD 2008).
- Acima de 25 anos de idade, 18,1% das mulheres negras jamais havia realizado o exame Papanicolau frente a 13,2% das Trabalho/Renda/Pobreza brancas (PNAD 2008).

Educação

- Analfabetismo: 9,9% na população negra, contra 4,2% dos brancos (PNAD 2016)
- Ensino fundamental, apenas 47% da população negra com mais de 18 anos concluiu essa modalidade, contra 62% dos brancos na mesma faixa etária (PNAD 2010).
- Ensino superior 34% são de negros/as, porém na faixa etária de 18 a 24 anos, apenas 12,8% são negros/as (IBGE, 2015).

Atividade 4 (3 aulas):

Após a Atividade 3, pesquisar em duplas, na sala de informática, informações sobre a biografia da pessoa que eles/elas criaram anteriormente e produzir um cartaz multimodal com imagens e uma pequena produção textual escrita sobre essa pessoa (crônica, poema, miniconto ou biografia). Para tanto, as duplas podem se apoiar no texto retirado do site <https://blogueirasnegras.org/mulheres-negras-na-poesia-poeticas-de-resistencia/>, exposto a seguir:

Cristiane Sobral é uma autora carioca cuja poesia nos leva a uma reflexão sobre questões raciais e de gênero, pois na sua poética a mulher negra sempre aparece questionando, levantando o cabelo black power, apontando o racismo, tirando a sujeira debaixo do tapete, expondo-a para que todos possam encará-la e tomar uma atitude. Eis o poema “Retina Negra”:

“Sou preta fujona/ Recuso diariamente o espelho/ Que tenta me massacrar por dentro/ Que tenta me iludir com mentiras brancas/ Que tenta me descolorir com os seus feixes de luz/ Sou preta fujona/ Preparada para enfrentar o sistema/ Empino o black sem problema/ Invado a cena/ Sou preta fujona/ Defendo um escurecimento necessário/ Tiro qualquer racista do armário/ Enfio o pé na porta e entro”.

Apresentar o cartaz produzido aos colegas e expor a produção dos estudantes em um corredor da escola.

5.2.1.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 1

Micheli Longo Dorigan (2022), no artigo *O Famoso racismo à brasileira: miscigenação e discriminação racial em Lilia Schwarcz*, apresenta a discussão a respeito da identidade brasileira, fortemente atrelada à mestiçagem, e sua concomitante relação com a questão racial no Brasil. Conforme a autora em estudo, a ideia de miscigenação não constitui sinônimo de igualdade ou ausência de discriminação e a ambiguidade desse *racismo à brasileira* se manifesta na prática, na coexistência entre inclusão e exclusão. Desta forma,

existe um consenso, na sociedade brasileira, de que existe inclusão social, principalmente em detrimento da mestiçagem, pelos traços compartilhados, na música, no esporte, nas artes, na religião, e nos costumes divididos. Em contrapartida, de acordo com a autora [Lilia Schwarcz], em consonância com a ideologia de equilíbrios de antagonismos, defendida por Gilberto Freyre, temos o lado oposto e perverso, o da exclusão social, presente nas práticas do senso comum, no espaço privado, que se naturaliza e renaturaliza continuamente. Dessa maneira, segundo Schwarcz, vivemos num país que combina exclusão social e assimilação cultural, onde todos são unidos, mas igualmente separados. E o mito da democracia racial, que deixou de ser oficial e perdeu seu estatuto científico, ganhou o senso comum e o cotidiano. Está internalizado. (DORIGAN, 2022, p. 218).

Essa internalização da democracia racial se marca também na língua. O discurso da democracia racial, já abordado neste trabalho também por Glenda Cristina Valim de Melo (2015) e Ronaldo Laurentino de Sales Júnior (2016), é muitas vezes incorporado para encobrir o racismo presente na sociedade brasileira. E como já mencionamos, Mikhail Bakhtin (1997[1981]) afirma que todo enunciado proferido por um sujeito carrega em si outros enunciados anteriores, antecipa enunciados futuros e entra no grande diálogo, ou seja, os enunciados são levados para a interação em enunciados futuros. Logo, o mito da democracia instaurado pelas forças hegemônicas interfere negativamente para uma abordagem responsável sobre as relações raciais no país. E, assim, os acentos de valor materializados e externalizados em narrativas estereotipadas são refrações da ideologia. A descolonização da consciência de uma coletividade dependerá do esforço de afrontar os absurdos do colonialismo que hierarquizam grupos humanos até os dias atuais.

Fabiana Giovani e Nathan Bastos de Souza (2017, p. 157) apontam uma questão relevante, que “[...] é a formação de um sujeito responsável na/pela educação, isto é, um aluno responsável pelo seu processo e um professor responsável por, digamos assim, ‘orquestrar a construção conjunta’. Isto implica a necessidade de um professor pesquisador [...]”. Desta maneira, pensar numa educação antirracista é pensar em tentar solucionar um problema de nossa época, o que se coaduna tanto com a pesquisa-ação quanto com a concepção de pesquisa da Linguística Aplicada inter/trans/disciplinar.

Refletir a respeito das questões raciais e buscar uma educação emancipatória faz do professor/a um sujeito que é fundamentalmente responsivo e responsável pelo seu agir, um sujeito ético, sem alibis no existir, em convergência com a teoria da linguagem e do sujeito do Círculo de Bakhtin. “Em outras palavras, busca-se um professor que tenha uma desconfiança crítica frente aos objetos científicos, pois assim que algo proposto pelos estudiosos da linguagem, é pensado e repensado até que se transforme em objeto de ensino.” (GIOVANI, SOUZA, 2017).

Ainda, numa visão bakhtiniana, segundo Fabiana Giovani e Nathan Bastos de Souza (2017), somos o que somos porque existiram/existem outros que nos constituem/constituíram. Questão essa que está no nível da consciência, e a qual o/a docente frente à educação precisa responder. Essa resposta parte do próprio professor, das suas palavras, e envolve memória. E isso implica entender o porquê de haver estereótipos nas produções textuais dos/as estudantes a partir de imagens mostradas a eles/elas.

Há dois tipos de memória: uma do passado e uma do futuro. A primeira pode ser definida como um lugar comum que os sujeitos compartilham experiências, vivências, todas as questões valorativas, que fundamentam os discursos de uma comunidade linguística específica. Esse tipo de memória tem muito a ver com a história, um modo que condiciona os eventos do presente e do futuro. A segunda, a memória de futuro, é um projeto, uma projeção - aquilo que com nossos atos do aqui e do agora queremos ser no futuro. A diferença entre um tipo e outro é que a memória do futuro está acontecendo, se constitui do movimento. A memória do passado é um lugar em que já ocorreram os atos, ainda que eles revivam e ressurgam no grande tempo, porque reinterpretados, já estão em si concluídos. Todo o agir humano necessita uma memória de futuro, um modo de pensar nas consequências dos atos, todos os desejos conscientes de reações que buscamos infundir em nossos interlocutores enquanto falamos, pensamos e criamos. Essas memórias são dependentes, nossa memória de futuro sempre se relaciona com o passado que fundamenta nossos atos no mundo. (GIOVANI, SOUZA, 2017, p.164-165).

Ao pensarmos ou falarmos, estamos retomando *um dizer outro no mundo*, nas palavras de Fabiana Giovani e Nathan Bastos de Souza, porque não fomos os inventores daquele enunciado. Já a memória de futuro é avaliada por esses autores como uma utopia, porque não se consolidou como ato externo. “É o futuro que justifica nossos atos, ao retomar o passado, com ares do presente, deixa as claras nossa incompletude, nos chama para refletir as atitudes futuras, e não como continuação, mas como problematização [...]” (GIOVANI, SOUZA, 2017, p. 166). Ou seja, é um porvir, ancorado dialogicamente no acontecimento e na memória do passado. E, por estar nessa cadeia, por estar nesse entrelugar, entre história e acontecimento, é o lugar da mudança, do esperarçar.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, [...], é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2013, p. 10).

Assim sendo, é nesse porvir que podemos agir em sala de aula em uma proposta didática de leitura antirracista. Desta forma, iniciamos os planos de ensino com uma problematização em torno de nossa incompletude a respeito das questões étnico-raciais. É necessário desarticular estereótipos historicamente difundidos na sociedade brasileira. Memória do passado e memória do futuro se articulam para a mudança na linguagem, no discurso e nas práticas sociais do hoje, ou seja, do acontecimento.

5.2.2 Plano de Ensino 2

O Plano de Ensino 2 foi elaborado para ser desenvolvido em duas aulas, por meio de duas atividades.

5.2.2.1 Apresentação do Plano de Ensino 2

Tema: Reencontro

Duração: 2 aulas

Objetivos de ensino e de aprendizagem: A partir da leitura de uma prosa poética, “Olhos d’água” (Anexo B), levar os alunos/as a se *sensibilizarem* com as emoções e sensações vividas e retratadas no conto, bem como propiciar a percepção de interação verbal entre autora-narradora-personagem no reencontro de mãe e filha e a relação dialógica nos entrelaçamentos de sentido do eu, do outro e do mundo.

Metodologia: O Plano de Ensino 2 foi elaborado para ser desenvolvido durante duas aulas, por meio de duas atividades.

Atividade 1 (1 aula):

Entregar uma folha para cada aluno/a com o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e pedir aos estudantes para observarem o título e questioná-los/las: Qual poderia ser o enredo de um conto com um título desse? Em quais situações de uma vida é possível ter olhos d’água? Você se lembra de algum momento em que teve olhos d’água? Cite os seus sentimentos e as sensações de seu corpo naquela situação.

Orientar a leitura silenciosa no primeiro momento e explicar que o conto aborda uma relação entre mãe e filha, no qual a narradora nos dirige por suas memórias e, à medida que nos aproximamos de sua infância, tomamos consciência da realidade de uma família brasileira. Durante a leitura, os/as alunos/as precisam compreender os sentidos das palavras desconhecidas, por isso é importante disponibilizar dicionários impressos ou online para isso.

Em seguida, pedir para alunos/as voluntários/as para realizar a leitura do texto em voz alta, e, em duplas, responder os questionamentos a seguir, digitados numa folha. Tanto o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, quanto as atividades propostas foram retiradas do livro

didático *Português: conexão e uso - 9º ano*, das autoras Dileta Delmanto e Lais Carvalho (2018, p. 15-16)³⁴:

1. Um conto é um texto normalmente curto, ligado a uma única situação ou evento.
 - a) Qual é o conflito vivido pela narradora em "Olhos d'água"?
 - b) Chamamos de clímax o momento de maior tensão do enredo, em que os fatos caminham para um final. Qual parte da narrativa lida pode ser associada ao clímax?
2. A narrativa é realizada em 1ª pessoa por um narrador, que é também personagem.
 - a) Como o narrador-personagem se apresenta? Justifique sua resposta com trechos do conto.
 - b) De que modo a narradora vê a própria mãe?
 - c) Em relação à descrição dos personagens no conto, o que predomina: as características físicas ou as psicológicas?
3. Ao longo do texto, uma pergunta se repete: "Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?"
 - a) Com quem a narradora dialoga? Explique sua resposta.
 - b) O que a repetição da pergunta releva indica sobre o estado emocional da narradora?
4. No conto, o espaço é sempre delimitado. Nessa narrativa, podemos perceber que há dois espaços: um no qual a narradora passou a infância e outro atual no qual ela vive.
 - a) Quais informações a narradora revela sobre esses espaços?
 - b) Ao descrever a viagem, a narradora afirma: "Voltei aflita, mas satisfeita." Em sua opinião, quais foram os motivos da aflição e da satisfação?
5. Em um conto, o tempo pode ser classificado como cronológico ou psicológico. Para narrar acontecimentos de forma não linear em narrativas, é possível lançar mão de dois recursos:

flashback (em inglês, "olhar para trás"): recurso literário ou cinematográfico empregado para contar algo que aconteceu antes do momento em que se narra. Por exemplo, quando um narrador rememora algo que lhe aconteceu na infância.

flashforward (em inglês, "olhar para frente") ou antecipação: recurso empregado para antecipar algo que ainda não aconteceu no momento em que se narra. Por exemplo, quando há referência a um fato ainda não contado, mas conhecido do narrador.

Qual dos recursos não lineares predomina no conto? Justifique sua resposta com exemplos do próprio texto.
6. Releia o trecho seguinte:

[...] E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas.

Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se as-sentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado...

 - a) A narradora contrasta, nesse trecho, pobreza e felicidade. Que outras oposições [também conhecida como antítese] podem ser percebidas nesse trecho?
 - b) Que efeito essas oposições causam na narrativa?
 - c) O que a memória e a descrição desses momentos pela narradora revelam sobre a imagem da mãe?
7. No conto "Olhos d'água", a narradora menciona brevemente a importância das mulheres em sua família. [...] anote um trecho do conto que confirma isso.
8. Releia o título.
 - a) Depois da leitura, como você entende a relação entre os "Olhos d'água" e o contexto do conto?
 - b) Coloque-se na posição da narradora que foi questionada pela filha. Como você responderia à pergunta "- Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?" ou daria

³⁴ Esta obra didática foi aprovada no PNLD 2020, o que mostra como produção e a avaliação de material didático pelo MEC, realizada por meio de editais, como demonstramos em capítulo anterior, têm buscado contemplar a literatura afro-brasileira no material didático.

continuação ao conto? [...] elabore um parágrafo a respeito desse momento entre mãe e filha [...].

E para finalizar a listagem de atividades, ler o trecho a seguir “Sempre ao lado de minha mãe aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades...”, e pedir para que eles/elas respondam: O que se compreende nesse trecho? Em sua família, há alguém com quem você tenha tamanha proximidade que mesmo sem palavras o entendimento das emoções e sentimentos são possíveis? Se sim, relate-nos como isso acontece.

Atividade 2 (1 aula):

Socializar as respostas da Atividade 1. Criar espaço para percepções e observações dos alunos/as e levantar indagações comparativas relacionando as dificuldades que a narradora-personagem relatou com a realidade atual vivida por afrodescendentes em nosso meio. Dar espaço para os/as estudantes negros/as contarem histórias vividas por seus antepassados, se assim o desejarem. Incentivar a participação e destacar o quanto o povo afrodescendente foi e é primordial na formação do país. É relevante destacar que todos/as os/as alunos/as devem ouvir atentamente as histórias dos colegas com empatia e respeito.

5.2.2.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 2 – “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

O conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, tem como temática a constituição da imagem da mãe para os afrodescendentes, imagem esta que sempre a apontou como sustentadora e condutora da formação familiar, bem como lhe atribuiu o encargo da manutenção de bens de conduta e a transmissão de experiências às gerações futuras. É um conto que narra a inquietação em recordar a cor dos olhos da mãe da narradora. O questionamento vem em meio às lembranças da infância e ao anseio de regressar à cidade natal e encarar a figura maternal, prender o seu olhar no dela para desvendar a cor dos olhos, uma vez que não consegue por si só realizar essa ação.

Desta forma penetramos nas memórias da narradora, apreciando a sua infância, revivendo ocasiões marcadas por problemas e carências de uma vida repleta pela pobreza, e o fascínio pela figura maternal que abriga, protege e seduz, também nos momentos mais penosos, fazendo da miséria sua coragem para contornar a vida e propiciar às filhas menos sofrimento.

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum. (EVARISTO, 2016, p. 18).

Que águas são essas e que olhar é esse mencionado? Através da prosa poética, a autora retrata, paralelamente, a aflição e a coragem da sua mãe na intensa água que conduz a narrativa e incorpora-se aos olhos dela. Conceição Evaristo utiliza expressões que marcam o desgosto, manifestando nas experiências a agonia e a cautela com a mesma proporção. As águas que representam as lágrimas e a tristeza sugerem, também, o renovar e o constante devir, momentos de contração entre prestígio e batalha.

Stefani Edvirgem da Silva (2009, p. 4) destaca a questão da religiosidade, sustentando que a

[...] religiosidade, que é configurada principalmente pelas figuras das grandes-mães. Mesmo em meio ao sincretismo sofrido nessas religiões, ainda podemos perceber no Candomblé a extrema importância de orixás como Iemanjá, Oxum, Iansã, Nanã, Ossani, entre outras, todas detentoras de elementos vitais.

Desse modo, Conceição Evaristo apreende uma relação entre as mães afro-brasileiras e essas figuras divinas, e evidencia esta semelhança, também como a imensa saudade das ocasiões com sua mãe:

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela? (EVARISTO, 2016, p. 18).

A partir de obras como essa, consegue-se identificar as diferenças sociais, étnicas e regionais colocadas de forma subordinada à cultura dominante, num empecilho de junção da identidade do negro em seu próprio meio. As literaturas pós-modernas, como a afro-brasileira, ressaltam a valorização de tudo que se avaliava marginal, e num trabalho de desconstruir e reconstruir se dá voz a sujeitos e também a ambientes jamais representados anteriormente de forma significativa no campo da arte (SILVA, 2009).

Mikhail Bakhtin/Volochínov (2006 [1929], p. 29) afirma que “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” Na visão de Rovílio de Lima Nicácio (2020, p. 42) sobre “Olhos d’água”, “[...] no que tange à concepção ideológica enquanto parte da realidade natural e social [essa concepção ideológica contida no conto] não está relacionada apenas à autora-narradora-personagem, como também aos negros que foram levados a construir sua trajetória de vida de modo semelhante.” O pesquisador relaciona o fato de os negros terem sido tratados como instrumento de produção e produto de consumo, sem condições de expressarem seus modos de ser e pensar sobre a realidade em que estavam inseridos; ou seja, não foram tomados como sujeitos, como sujeitos sociais com direito à existência, à alteridade. Ao revelar o desejo de ter o conhecimento da cor dos olhos de sua mãe, relatada na triste vivência suportada por ambas, a personagem exterioriza o que sente em seu íntimo como algo ideológico legado de sentidos.

E conforme as lembranças da narradora-personagem de “Olhos d’água” retornam, resultantes das experiências que marcaram sua infância, suas memórias começam a se confundir com as de sua mãe. Há uma interação verbal entre autora-narradora-personagem evidente no texto e a enunciação, aparentemente monológica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), apresenta temas em relação dialógica, tais quais pobreza, discriminação de classe e de raça, que se entrelaçam com as recordações paralelamente da personagem e com as lembranças atuais enquanto autora-narradora.

Pesquisas têm mostrado que Conceição Evaristo colabora significativamente com produções literárias do negro no Brasil – um parêntese para o destaque em relação à questão de gênero, da negra no Brasil –, porque este país expõe aspectos com amplitudes de angústias distintas, pertinentes ao gênero e à classe social da população negra. A autora no conto tem o anseio de mostrar o negro como protagonista, problematizando e sensibilizando o *status quo*, ao marcar os causadores das violências toleradas pela população afro-brasileira.

Ainda há que se mencionar que as personagens concebidas por Conceição Evaristo em “Olhos d’água”, livro que recebe o nome do conto, exprimem o dia a dia de populações afro-brasileiras, historicamente marginalizadas e predispostas a uma conjuntura de violências. Primeiro vive-se, depois elabora-se sobre o que se viveu, segundo a visão da própria autora (2002). E, desta forma, a literatura torna-se *mensagem* e um *clamor* perante as crueldades e as omissões históricas.

A novidade é as pessoas perceberem que suas vidas, e assim como as experiências coletivas de seus específicos grupos, produzem arte e pensamento. Deixem de crer na ideia de que vida e experiência que produzem arte e pensamento são através, preferencialmente, de homens brancos, da Europa, ou da nata dos EUA. Pensar na escrevivência como paradigma é muito bom. Até então, diretriz e paradigma eram das pessoas brancas e das classes privilegiadas. (EVARISTO, 2022, p. 31).

O processo de escrevivência mostra-se fortemente explícito por Conceição Evaristo no conto “Olhos d’água” porque, conforme Luiza da Silva Melo e Monaliza Rios Silva (2021, p. 249), “[...] além da realidade apresentada e criticada pela escritora, é um grito de resistência, como também fortalece e coloca todas as outras mulheres negras do seu lado.”

Como apresentado anteriormente, a união das palavras *escrever* e *viver* distingue o estilo biográfico e memorialista das mulheres negras, permitindo que a subjetividade percorra por toda a escrita, ou seja, ao produzir a escrevivência, há também uma escrita de si. Deste modo, “[...] a escrevivência constitui-se um vigoroso procedimento na valorização da relação dialógica e das constituições do indivíduo num contexto sociocultural, em que o outro seja referência para interações e percepções do mundo.” (PINHEIRO, 2020, p. 46).

Nas palavras de Conceição Evaristo (2022, p. 29), “A gente vem falando, escrevendo, mas às vezes parece que é para o vazio. As nossas vozes custam muito a ter repercussão, mas quando chegam é justamente para fazer [...] estardalhaço”. Nesse ponto de vista, a subjetividade e o ato de criação juntam-se à prática da escrevivência, meio que permitirá a construção dos sujeitos e uma relação dialógica nos entrelaçamentos de sentido do eu, do outro e do mundo. Para Mikhail Bakhtin (1997 [1979], p. 319):

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, [...] reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural). O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências.

Assim sendo, ao se comunicar, o sujeito da escrevivência é paralelamente um ser individual e um ser coletivo, que se situa com suas bases culturais, históricas, e também com as bases do grupo ao qual pertence. É uma atividade difícil, ou seja, reconhecer ao mesmo tempo o outro e o que somos, compreender nossos lugares mútuos, posicionar os nossos papéis, da mesma maneira a estrutura de nossas relações. Precisamos encontrar a forma de reconhecer e viver nossas relações, tendo consciência que somos afetados pela ideologia do racismo.

Tentando desemaranhar a natureza da organização e das estruturas que ela adota, tal e qual buscar o entendimento do que não se modifica e o que é passível de ser transformado.

Em vista disso, a atividade 8 b faz com que o/a aluno/a se coloque na posição da narradora que foi questionada pela filha, e opte por responder à pergunta "- Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?" ou por dar continuidade ao conto elaborando um parágrafo a respeito desse momento entre mãe e filha. Ao fazer isso, o estudante pratica a escrevivência brevemente e faz essa relação dialógica na qual a troca de pontos de vista sobre o mundo e os sujeitos negociam objetivação e apropriação, isto é, neste processo de troca de saberes, os sujeitos sempre são recompensados, pois o que dão em troca se conserva com eles mesmos em um processo de construção inter e intrapessoal.

Por fim, Adalberto Vitor Raiol Pinheiro (2020, p. 43) menciona que "A escrita ou imagem selecionada para a elaboração da escrevivência funciona como uma espécie de modo letrado do pensamento, favorecendo a materialização das vivências, em que o sujeito pode refletir e construir o conhecimento de forma mais explícita." Assim, o autor presume que a importância biográfica da escrevivência pode se tornar uma premissa de organizações narrativas tanto pessoais quanto coletivas, possibilitando a formação da consciência, da visão, ao discurso que cada sujeito trará acerca da própria vida.

Em suma, a escrevivência de Conceição Evaristo é uma ferramenta poderosa na luta antirracista, pois sua obra literária desafia estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira. Ao dar voz às comunidades negras e marginalizadas, Evaristo resgata suas histórias e experiências, oferecendo uma perspectiva mais ampla e humanizada da realidade. Além disso, suas obras estimulam o diálogo sobre questões raciais e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, é inegável o valor da escrevivência de Conceição Evaristo como um instrumento de resistência e transformação social.

5.2.3 Plano de Ensino 3

O Plano de Ensino 3 foi elaborado para ser desenvolvido em uma aula, por meio de duas atividades.

5.2.3. 1. Apresentação do Plano de Ensino 3

Tema: Superação

Duração: 1 aula

Objetivos de ensino e de aprendizagem: Assistir ao clipe da música “AmarELO”, do rapper Emicida, e dialogar acerca da relação das questões étnico-raciais com a escolha dessa canção. Espera-se que os/as estudantes construam sentidos e compreendam como a situação das desigualdades socioeconômicas se apresenta como um fator responsável pela piora da saúde mental das pessoas mais pobres, visto que a população mais pobre brasileira é negra, conforme dados apresentados no plano de ensino 1. Avaliar se os/as estudantes, negros/as em especial, sentem-se bem no espaço escolar.

Metodologia: O Plano de Ensino 3 foi elaborado para ser desenvolvido em uma aula, por meio de duas atividades.

Atividade 1 (1/2 aula):

Entregar uma cópia da letra da música “AmarElo” (Anexo3), do rapper Emicida, para cada aluno/a. Projetar o clipe da canção, disponível em:

https://br.video.search.yahoo.com/search/video;_ylt=AwrEofuWyGJkYQMEzG7z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3BpdnM-?p=emicida+amarelo&fr2=piv-web&type=E210BR714G0&fr=mcafee#id=2&vid=c04a2fe2d3867e88797dbb41eb90141e&action=view. (Acesso em: 20 de fevereiro de 2023).

Em seguida, pedir para os/as estudantes responderem as perguntas, entregues em uma folha:

1. Você sabe quem é Emicida? Se sim, comente curiosidades a respeito dele.
2. No início da música aparece um áudio. Quem fala neste momento, o que fala e para quem?
3. A que a pessoa do áudio se refere quando menciona que “não consegue se encaixar neste plano aqui”? Você também já teve esta sensação?
4. O que o trecho “Eu sonho mais alto que os drones” significa no contexto da música? Podemos dizer que nessa frase há uma hipérbole, isto é, uma figura de linguagem empregada com intenção de exagerar a verdade das coisas, dos fatos?
5. A fome aparece representada em qual/quais imagens no clipe?
6. “Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome” o que se deve fazer para que ocorram as mudanças?

7. Em sua opinião, por que escolheram uma favela para gravar o clipe? Quem são as pessoas mais representadas nas cenas?
8. “A meta é deixar sem chão quem riu de *nóis* sem teto”. Você consegue identificar para quem esta meta é destinada? Seria uma/s pessoa/s, uma/s instituição/ões? Justifique.
9. Neste trecho: “Estilo água, eu corro no meio das pedras/ Na trama tudo, os drama turvo, eu sou um dramaturgo/ Conclama a se afastar da lama enquanto inflama o mundo” aparecem palavras com sentido metafórico, conotativo. Explique o trecho utilizando palavras com sentido denotativo, real.
10. Quais marcas de variação linguística³⁵ presentes na letra da música?
11. Qual a mensagem que a canção proporciona?

Atividade 2 (1/2 aula):

Socializar as respostas. Promover uma conversa com a intenção de conhecer as perspectivas dos/as estudantes sobre as representações da escola e de professores/as; seus anseios em relação ao tratamento recebido pelos/as colegas e por aquilo que é ensinado; e seu sentimento de pertencimento ao mundo escolar.

A partir do trecho da música, levar os/as estudantes a refletir: “você consegue se encaixar-se neste plano aqui”? O que você pensa a respeito da escola? Sente-se bem neste espaço?

5.2.3.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 3- música “AmarElo”, do rapper Emicida

As músicas do rapper Emicida são discursos nos quais o questionamento, a crítica e a atitude responsiva ativa (BAKHTIN,1997 [1979]) estão presentes e bem marcados na materialidade do texto. Nesse enunciado, o autor/intérprete consegue testemunhar, expor e denunciar diferentes experiências, como a angústia e o racismo sofridos por ele ou por alguém próximo a ele. Em relação a esses temas, Emicida e as pessoas que participaram das filmagens do clipe musical "AmarElo" compartilham a experiência de terem morado em periferias de

³⁵ "A variação linguística é um fenômeno natural que ocorre pela diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe). Ela existe porque as línguas possuem a característica de serem dinâmicas e sensíveis a fatores como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social do falante e o grau de formalidade do contexto da comunicação. É importante observar que toda variação linguística é adequada para atender às necessidades comunicativas e cognitivas do falante. Assim, quando julgamos errada determinada variedade, estamos emitindo um juízo de valor sobre os seus falantes e, portanto, agindo com preconceito linguístico." Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-variacao-linguistica.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

grandes cidades e expõem, em forma de protesto, a exclusão social, o sofrimento e o preconceito sofridos. Eles reivindicam, por meio do discurso, melhores condições de vida, igualdade de direitos e respeito, sendo o lema da canção *perder não é opção*.

A análise da letra do rap foi baseada no *Entre Linhas: análise musical* (2022) e começa com um emocionante áudio de um jovem que relata parte de sua condição como pessoa que convive com a depressão. Na primeira estrofe, a letra menciona a importância de sonhar mesmo em situações de extrema injustiça social: "Eu sonho mais alto que os drones" (EMICIDA, 2019). O eu lírico da música se insere em um coletivo de pessoas que lutam contra as situações que lhes são impostas e usam essas adversidades como motivação para superá-las e encontrar uma luz no fim do túnel: "Combustível do meu tipo? A fome" (EMICIDA, 2019). Além disso, a letra destaca a importância de resistir para que a mudança possa ocorrer: "Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome" (EMICIDA, 2019).

Assim, percebe-se que a letra do rap apresenta uma mensagem de esperança e resistência diante das adversidades, incentivando a busca por sonhos mesmo em meio a situações difíceis e ao combate às injustiças sociais. O uso de metáforas, como a referência aos drones na primeira estrofe, e a utilização de uma linguagem simples e direta, tornam a mensagem da música acessível a um público amplo.

A música de Emicida também nos remete à necessidade de perseverança para superar as dificuldades econômicas, sociais, culturais e políticas que comprometem nossa saúde emocional. Na letra, o eu lírico compara sua postura diante dessas adversidades com a de um rio que corre no meio das pedras: "Estilo água, eu corro no meio das pedras/ Na trama tudo, os drama turvo, eu sou um dramaturgo/ Conclama a se afastar da lama enquanto inflama o mundo" (EMICIDA, 2019). É possível perceber que os fatores sociais exercem ampla influência sobre o estado emocional e psicológico, como na frase "É um mundo cão pra *nóis*", em que os menos favorecidos precisam se esforçar ao máximo para superar os problemas intencionalmente criados: "Perder não é opção, certo?/ A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto" (EMICIDA, 2019).

Dessa forma, a música enfatiza a importância de se manter firme diante das adversidades e de lutar contra as injustiças sociais. O eu lírico se coloca como um sujeito social, constituído na alteridade pelas ações e atos do outro. As visões de mundo e axiologias concebem esse sujeito por meio do seu excedente de visão, que é sua visão de mundo sobre o outro. A utilização de metáforas e a linguagem poética tornam a mensagem da música mais impactante e acessível, incentivando a reflexão e ação diante das desigualdades sociais.

Entre Linhas: análise musical (2022) também destaca que as desigualdades socioeconômicas são culpadas pela piora da saúde mental das pessoas mais pobres. Em sua música, Emicida menciona o sentimento de rebaixamento que acarreta na exclusão social: "Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso" (EMICIDA, 2019). Esse sentimento, somado a outros fatores, pode legitimar o aparecimento de pensamentos suicidas e autodestrutivos: "Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso" (EMICIDA, 2019).

Os versos da canção de Emicida evidenciam que a dignidade humana está intrinsecamente ligada à capacidade financeira dos indivíduos: "Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste/ Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro" (EMICIDA, 2019). É possível perceber que a exclusão social e a falta de recursos financeiros são fatores que contribuem para a piora da saúde mental e emocional das pessoas mais pobres. A letra da música do rapper denuncia essas desigualdades e ressalta a importância de lutar contra elas.

Além disso, é importante destacar que o clipe de Emicida conta com a participação de outros cantores que, por meio de suas vozes, protestam contra os estigmas criados na tentativa de definir as pessoas oprimidas na sociedade. Em um trecho da música, Emicida enfatiza que suas cicatrizes são coadjuvantes e não deveriam definir sua identidade: "Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes/ Elas são coadjuvantes, não melhores, figurantes/ Que nem deviam estar aqui" (EMICIDA, 2019). Em outro momento da canção, o rapper ressalta que a sobrevivência não deve resumir a vivência de uma pessoa, pois isso seria roubar o pouco de bom que ela viveu: "Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência/ É roubar o pouco de bom que vivi" (EMICIDA, 2019). Portanto, é fundamental dar voz às pessoas sem julgá-las por suas cicatrizes e mazelas, pois, como Emicida afirma, isso seria o pior dos crimes: "Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes/ É dar nosso algóz e fazer *nóis*" (EMICIDA, 2019).

E para que a escola seja um território de convívio e de encontros construtivos, ela precisa preparar ambientes que permitam o crescimento e o desenvolvimento de relações afetuosas entre crianças, adolescentes e adultos, no qual todas as pessoas se sintam seguras, amadas e respeitadas. "A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado". (FREIRE, 2003, p. 38).

O objetivo principal do plano de ensino 3 é apresentar uma sugestão de atividade que favoreça a saúde mental dos/das estudantes, em especial das crianças negras que frequentemente são expostas a situações desagradáveis e hostis. Para isso, adota-se uma abordagem dialógica, buscando compreender as representações que esses estudantes têm da

escola e dos professores, seus anseios em relação ao tratamento dos colegas e o que é ensinado, bem como seu sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Dessa forma, prioriza-se a relação entre conhecimento e aluno, considerando também o aspecto emocional, em detrimento da relação entre conhecimento e professor, como defendido por Halté (2008).

Além disso, foi incluída uma questão neste plano de aula (questão 9) sobre variação linguística, uma vez que consideramos que desconhecer as variações que a língua apresenta de acordo com as condições sociais, regionais, culturais e discursivas em que é utilizada, demonstra um estado de incompreensão da própria língua. Isso significa que os falantes não identificam as marcas linguísticas e as variedades linguísticas previstas na prática comunicativa. Portanto, abordar a variação linguística é fundamental para que os estudantes possam compreender e valorizar a diversidade linguística presente na sociedade, além de ajudá-los a desenvolver habilidades de comunicação e interação social em diferentes contextos.

Ainda, como já abordamos, a ancestralidade negra está no espaço da cultura, música, literatura e intelectualidade; e a afirmação dessa identidade negra contribui para o enfrentamento ao racismo na medida em que traz a humanidade para as pessoas, e exclui a ideia de *animalidade* (o não-sujeito social) e de *coisificação*, trazidas com a escravidão. Conforme as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006, p. 216-217),

Para os povos africanos e seus descendentes, a ancestralidade ocupa um lugar especial, tendo posição de destaque no conjunto de mundo. Vincula-se à categoria de memória, ao contínuo civilizatório africano que chegou aos dias atuais irradiando energia mítica e sagrada. Integrantes do mundo invisível, os ancestrais orientam e sustentam os avanços coletivos da comunidade.

O rapper e compositor Emicida, cujo nome é Leandro Roque de Oliveira, também representa e resgata a ancestralidade. O apelido se transforma em nome artístico e funciona como sigla: E.M.I.C.I.D.A (Enquanto Minha Imaginação Compor Insanidades Domino a Arte). Ele consegue formar um diálogo bem proveitoso entre a tradição do rap nacional, caracterizado pela abordagem de temas sociais, e a emergência de linguagens e propostas estéticas fora desse universo.

Por fim, a respeito da materialidade discursiva e das condições sociais, é necessário frisar o que reitera João Wanderley Geraldi (2015, p. 110):

Em sociedades de exclusão, fica aberto o espaço para a imposição de leituras; para a morte dos textos pela fixação de um significado único, construído por um leitor privilegiado (que dificilmente, nas atuais condições, é professor) que, lendo tem o direito de dizer a última palavra não só sobre o texto a ler ou lido, mas também em outras situações sociais.

Desta forma, o diálogo que o Emicida traz de temas sociais não deve ser podado pela postura autoritária de *repetir leitura* para a formação do leitor, como aponta Geraldi. E sim, como um diálogo para a construção de sentidos, objetivo pretendido com a atividade aqui proposta.

5.2.4 Plano de Ensino 4

O Plano de Ensino 4 foi elaborado para ser desenvolvido em duas aulas, por meio de uma atividade.

5.2.4.1. Apresentação do Plano de Ensino 4

Tema: Os resquícios da escravidão a partir do conto “Pai contra mãe”

Duração: 2 aulas

Objetivos de ensino e de aprendizagem: Colocar-se no lugar do outro e conceber-se como outro sujeito a partir dos personagens do conto “Pai contra mãe”, refletindo sobre os resquícios da escravidão a partir da leitura e construção de possibilidades e sentidos do texto.

Metodologia: O Plano de Ensino 4 foi elaborado para ser desenvolvido em duas aulas, por meio de uma atividade.

Atividade 1 (2 aulas):

Disponibilizar uma cópia do conto (Anexo D) com as questões de leitura e interpretação para cada aluno/a. Fazer um apanhado sobre o contexto de produção do conto e sobre o autor. Em seguida, orientar os/as estudantes a realizar a leitura *busca de informações*, que, como mencionado anteriormente, conforme Wanderley Geraldi (2011[1984]), objetiva responder perguntas antecipadamente estabelecidas a título de interpretação, como simulação da leitura, tornando mais real ao informar o *para quê* extrairemos as informações. Portanto, neste momento é relevante que o/ a professor/a explicita os objetivos da atividade.

Após o tempo para leitura, pedir a voluntários/as para responderem os questionamentos, e, quando julgar necessário o entrosamento, fazer a pergunta diretamente a determinado/a aluno/a. Nesta atividade, o interessante é propiciar que a cada pergunta as diferentes respostas sejam socializadas e refletidas.

1. Você já havia ouvido falar do autor do conto “Pai contra mãe”? Sabe alguma informação sobre ele além do que já conversamos? Quais foram suas principais obras?
2. Em sua opinião, por que Machado intitulou o conto “Pai contra mãe”? O que significa a preposição *contra*?
3. Como poderíamos falar, em outras palavras, a frase que encerra o primeiro parágrafo? “Mas não cuidemos de máscaras”.
4. Por que Cândido não conseguia permanecer por algum tempo nos empregos?
5. Qual o motivo da preocupação de tia Mônica com a chegada do filho da sobrinha e de Cândido?
6. Por que capturar escravizados fugidos logo se transformou numa ocupação não lucrativa?
7. O personagem Cândido é também chamado de Candinho por seus familiares. Qual a intenção do autor ao utilizar o sufixo *-inho* para dar-lhe esse apelido?
8. O que era a *roda dos enfeitados*?
9. Leia os trechos do conto e responda:
 - a) “Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.”
 - b) “Pegar-lhe escravos fugidos trouxe-lhe um novo encanto.”

A partir desses trechos, conclua por que Cândido não se importava em capturar escravizados fugidos?
10. Encontre e circule o trecho que indica o clímax do conto.
11. Explique os discursos abaixo conforme o contexto da narrativa:
 - a) “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel.”
 - b) “Nem todas as crianças vingam-se, bateu-lhe o coração”.
12. Qual a preocupação social do autor ao escrever este conto?
13. Qual/quais personagens baseiam falas em conceitos religiosos?
14. Em sua opinião, nos dias atuais temos resquícios da escravidão? Cite-os.
15. Como a posição social que cada personagem ocupava na sociedade influenciava seus discursos?
16. Refletindo atualmente sobre as palavras escravos e escravizados, podemos afirmar que elas possuem significados iguais, semelhantes ou diferentes? Justifique.

5.2.4.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 4- “Pai contra mãe”, de Machado de Assis

É por meio da arte, apresentada na arte da palavra, que expandimos a apreciação estética e a relação de alteridade com o outro, uma vez que pela leitura é possível se conceber como outro sujeito. Por intermédio do personagem, a exemplo, apreciamos o excedente de visão do autor, paralelamente ao momento que nos distinguimos, que provamos outras percepções e nos reinventamos, refletimos, alocamo-nos no lugar do outro. O outro nos (re)constitui com seu excedente de visão (LIMA, 2021).

Segundo o prefácio de *Estética e Criação Verbal*:

A criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido. Relação assimétrica de exterioridade e de superioridade, que é uma condição indispensável à criação artística: esta exige a presença de elementos “transgredientes”, como diz Bakhtin, isto é, exteriores à consciência tal como ela se pensa do interior, mas necessários à sua constituição como um todo. Assimetria a cujo respeito Bakhtin não hesita em recorrer a uma comparação eloqüente: “A divindade do artista reside em sua assimilação à exotopia superior”. (TODOROV, 1997 [1979] apud BAKHTIN, 1997 [1979], p. 6-7).

Aline Moraes Lima (2021) entende que a partir da relação de alteridade entre os sujeitos, eles se tornam melhores, se humanizam, começam a ter a capacidade de enxergar o outro e sentir-se com ele. Desta forma, a arte literária disponibilizada nas escolas deve servir de formação de sujeitos sociais, pois ela propicia o desenvolver da humanidade e o posicionamento crítico.

O conto proposto na atividade é extremamente necessário e propício para estimular a empatia e a compreensão do outro. A história apresenta dois personagens profundamente interligados em uma situação em que a alteridade do próprio personagem pode ser questionada, tendo em vista os resquícios da escravidão que afetaram não apenas a população negra, mas também as classes sociais consideradas inferiores. A narrativa evidencia como a sociedade que conviveu com a escravidão e a violência cotidianamente tornou-se intrinsecamente violenta. Desse modo, o conto contribui para a reflexão sobre a importância de reconhecer a diversidade cultural e histórica para compreender as relações sociais e as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

Relíquias de Casa Velha, lançado em 1906, é o último livro de contos publicado em vida por Machado de Assis. O conto de abertura do livro é “Pai contra mãe”³⁶, que aborda a

³⁶ Para esta pesquisa utilizamos o livro: *Contos Machado de Assis - Pai contra mãe* (apresentação e notas de Maicon Tenfen) sem ano de publicação disponível, por isso mantivemos a data original de publicação.

escravidão e as suas consequências de forma visível. Apesar de ter sido escrito após o término da escravidão, não extingue as implicações que o duradouro tempo de sua existência acarretaram. E é acerca dessas implicações e efeitos que Machado traça o enredo da narrativa.

O pesquisador Gabriel Chagas (2022) afirma que no título do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, temos algo diferente da base da era da família nuclear burguesa: pai, mãe e filhos, não colocando pai e mãe como noção de centro, mas sim pai *contra* mãe nesta centralidade. Desta forma, ao escolher o título, Machado abre o universo ficcional com um esfacelamento da estrutura familiar burguesa, invertendo a tradição. A prática de análise linguística, ou seja, a reflexão sobre a linguagem do texto para a compreensão do título é necessária, uma vez que a utilização intencional da preposição pelo autor muda o sentido da própria noção de família e anuncia ao leitor uma prévia da rivalidade do contexto da narrativa.

“A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais.” (MACHADO DE ASSIS, 1906, p. 5). Essas palavras iniciais do conto, segundo Gabriel Chagas (2022), interligam-se a dois livros para uma maior análise acerca da escravidão. Um deles é um livro chamado *A história da escravidão*, escrito por Pétre Grenouilleau, no qual o autor francês resume a história da escravidão e mostra as diferentes camadas assumidas durante a sua duração. É necessário lembrar que a escravidão não foi inventada pela expansão marítima colonial do século XV e XVI, mas sim reconfigurada, pois ela já existia na Grécia antiga, no Egito e em várias outras sociedades. A ideia de associar o corpo negro ao corpo escravizado é uma criação desses séculos citados, pois os portugueses, ao chegar à Costa Africana, fizeram o trâmite de transformar o corpo negro em mercadoria. Desse modo, o livro tenta compreender como a linguagem na escravidão mudou. Por exemplo, as escravidões da Grécia e do Egito não são a mesma do Brasil no século XVII; nem mesmo essa é igual à do século XVIII em Minas Gerais, ou seja, não existe uma escravidão, mas sim as várias formas de como a escravidão se manifestou.

Outro livro citado para a apreensão das primeiras linhas do conto “Pai conta mãe”, segundo Gabriel Chagas (2022) é a *Escravidão no Brasil*, do autor Jaime Pinski, no qual o professor retrata vários aspectos do contexto brasileiro da escravidão paralelo às resistências, e ratifica que não foi a princesa Isabel que determinou a abolição da escravidão por sua bondade, mas que a abolição foi um longo e árduo processo de muita luta e resistência.

Inicialmente, o texto também retrata os hábitos e costumes dos senhores de escravos, evidenciando seu lado desumano e grotesco. Um exemplo disso é a máscara de ferro, que era utilizada para impossibilitar o escravo de beber álcool e furtar, além de identificá-lo com maior facilidade para aplicar castigos. Machado de Assis (1906, p. 5) descreve essa prática ao

mencionar a máscara de folha-de-flandres: "A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca." É importante destacar que tapar a boca dos escravizados era uma prática comum, pois muitos deles consumiam álcool como forma de fuga daquela situação, além de comerem terra com o intuito do suicídio e como gesto de resistência (CHAGAS, 2022). Essas práticas evidenciam a violência e a crueldade que permeavam a relação entre senhores e escravos, bem como as estratégias de resistência e sobrevivência adotadas pelos escravizados.

Além disso, mostra um ofício do período escravocrata, o capturador de escravizados. Conforme Machado de Assis (1906), esse era um ofício comum da época, mantinha a lei e a propriedade a partir da prestação de serviços aos senhores, que ofertavam pagamentos pelo escravizado capturado. Cândido Neves aparece na história, cedido à pobreza, como alguém que precisa sobreviver e utiliza essa prática de ofício como saída, uma vez que esse trabalho não exigia estudos, só violência.

De acordo com Wanderley Geraldi (2015, p. 109), o campo do intertexto remete ao interdiscurso, uma vez que as vozes presentes em um texto não são neutras "[...] e suas retomadas respondem a interesses discursivos do enunciador". Em "Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel [...]." (MACHADO DE ASSIS, 1906, p. 5), Machado de Assis utiliza a palavra *ordem*. Gabriel Chagas (2022) avalia que o autor a relaciona aos ideais positivistas de Auguste Comte, implementados na bandeira do Brasil com a expressão *ordem e progresso*. Embora a fundamentação da República brasileira se dê a partir desses ideais, a ideia de ordem se traduz de uma forma muito violenta na história da Primeira República. No contexto da época, a ordem significava a eliminação de corpos e vivências que não se encaixavam no projeto de país.

Um exemplo desse projeto de eliminação de corpos e vivências indesejados é a figura de Francisco Pereira Passos, prefeito do Rio de Janeiro entre 1902 e 1906, que estudou na França e implementou a reforma Pereira Passos, também conhecida como *bota abaixo*. Segundo Gabriel Chagas (2022), Francisco Pereira Passos expulsou da cidade aqueles que considerava feios e deselegantes, numa tentativa de *uropeização*. A população trabalhadora desfavorecida, expulsa de suas casas, não teve outra alternativa a não ser erguer casebres nos morros próximos ao centro do Rio de Janeiro para permanecer próxima aos seus locais de trabalho. Desse modo, a implementação da ideia de ordem se deu de forma violenta e excludente, deixando uma marca histórica na cidade e na vida daqueles que foram expulsos de suas casas.

Machado de Assis retrata de maneira inteligente a imposição da lógica social por Francisco Pereira Passos no *bota abaixo* e também pela psiquiatria, que buscava encarcerar aqueles que não eram bem-vindos e aqueles que questionavam demais. Assim, a ideia de ordem

se torna violenta e excludente, colocando determinadas pessoas no poder e eliminando outras (CHAGAS, 2022). Nesse contexto, ao utilizar a palavra *ordem* no campo do intertexto, Machado de Assis a carrega de ideologia. Como destaca Mikhail Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), a palavra (linguagem verbal), como sendo um signo *ideológico por excelência*, está em evolução continuamente, e, assim, reflete com exatidão todas as mudanças e alterações sociais. A palavra *ordem* retrata claramente a visão bakhtiniana a respeito dessas alterações sociais.

E antes de encerrar o primeiro parágrafo, surge a frase: “Mas não cuidemos de máscaras.” (MACHADO DE ASSIS, 1906, p. 5). Frase que, dita de outro modo, poderia ser: não vamos falar disso, depois de já ter falado. Essa marca de escrita, para o pesquisador Gabriel Chagas (2022), representa o vai e volta na dialética Machadiana, algo bem comum nas produções do autor.

Dando sequência à narrativa, Cândido, também chamado de Candinho, casa-se com Clara. E a respeito dessa intimidade perversa, Gabriel Chagas (2022) avalia a utilização pelo autor do sufixo *-inho*, no qual morfológicamente o diminutivo leva a entender que o homem violento fora de casa é diferente no meio familiar. Cabe aqui uma atenta prática de análise linguística para que os/as alunos/as compreendam a utilização desse sufixo no contexto, pois o sufixo também pode ser compreendido erroneamente com a ideia de homem pequeno. Casam-se por amor e vão viver com a tia de Clara, Mônica.

Apesar dos conselhos da tia sobre os problemas que teriam se tivessem um filho, Clara engravida. Em "Nossa Senhora nos dará de comer", resposta da personagem (MACHADO DE ASSIS, 1906, p. 10), Machado de Assis dialogiza com o discurso religioso, materializado no estilo, ou seja, nas escolhas lexicais, e apresenta uma crítica irônica. Nesse contexto, a igreja católica apoiava e financiava a escravidão no Brasil no século XVII, e o uso desse léxico como meio de linguagem para pedir proteção através da barbárie da violência para lhes proporcionar comida é um retrato da violência e da desigualdade social (CHAGAS, 2022). A futura mãe insiste: "Deus nos há de ajudar, titia" (MACHADO DE ASSIS, 1906, p. 12), reforçando a presença do discurso religioso na narrativa e a crítica à sua utilização como forma de legitimação da violência e da opressão social.

Assim, a orientação emotivo-volitiva material de um herói pode ser valiosa para o autor de um ponto de vista cognitivo, ético, religioso, e então teremos a heroificação; essa orientação pode ser denunciada pelo fato de pretender indevidamente ser importante, e então teremos a sátira, a *ironia*, etc. Tudo o que é transcendente à autoconsciência do herói e que serve para seu acabamento pode ser utilizado para um ou outro desses fins (satírico, heróico, humorístico, etc.). Assim, encontraremos uma satirização que joga

com o aspecto físico, uma zombaria das ambições ético-cognitivas que jogam com a expressividade externa determinada pelo que em geral ela tem de demasiado humano, mas encontraremos, da mesma forma, uma heroificação que se fundamenta no aspecto físico (a monumentalidade na escultura); o plano de fundo, o que se passa às costas do herói e não lhe é visível nem conhecido, pode tornar risíveis sua vida e suas pretensões: um pequeno homem contra o fundo imenso do universo, *um pequeno saber contra um fundo de ignorância* [...] (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 41-42, grifos nossos).

“Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.” (MACHADO DE ASSIS, 1906, p. 13). Neste trecho, Candinho utiliza novamente a linguagem religiosa e Machado parece questionar essa imagem clerical. Quando o bebê nasce, Cândido enfrenta uma crise na atividade de seu ofício. Pelas dificuldades financeiras em que estavam, a tia aconselhou que o casal largasse o filho na roda dos enjeitados para garantir a vida não só da criança, mas também da própria família.

Conforme Vicente de Paula Faleiros e Eva Silveira Faleiros (2008), naquela época, era comum e grande o número de filhos de senhores com escravas e, segundo a moral dominante, a *família normal* era apenas a família legítima. Assim, a maioria dos filhos nascidos fora do casamento eram predestinados ao abandono; mas a pobreza também era causa de abandono. “As crianças eram deixadas nas portas das casas e, muitas vezes, comidas por ratos e porcos. Esta situação chegou a preocupar as autoridades, levando o vice-rei a propor, em 1726, duas medidas: de esmolas na comunidade e internação de crianças.” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 20). Para essa internação de crianças ilegítimas ou pobres foi implementada a Roda:

[...] um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de fora sem que fosse vista de dentro, e, assim, recolhida pela Instituição que criou um local denominado "Casa de Expostos". O objetivo desse instrumento era esconder a origem ilegítima da criança e salvar a honra das famílias. A grande maioria dessas crianças enjeitadas ou expostas era branca ou parda, filhos de brancos ou de brancos e negros. A primeira roda, na Bahia, foi criada em 1726, e a última só foi extinta nos anos cinquenta do século XX. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 20).

O episódio em que Cândido precisava deixar seu filho recém-nascido é um momento de grande tensão do conto, se contrasta ao momento em que ele prende a escrava no dia em que levaria o filho à roda. A escrava fugida, Arminda, estava grávida e evadira do cativo, e um anúncio com a recompensa ofertada dominou os desejos de Cândido. Ele imaginara que se fosse recompensado não necessitaria abandonar o seu bebê. Esperançoso, captura Arminda e a arrasta pelas ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro até o endereço de seu senhor.

No percurso, a escrava implora para que não a entregue, pois receava pela sua sorte e a do filho em seu ventre. Não comovido, Cândido entrega a escrava ao seu senhor e ganha o valor

anunciado; e Arminda, após as violências sofridas, aborta o bebê. Por fim, Cândido retorna para a casa com o filho dele.

Na parte final do conto, a fala de Cândido: “Nem todas as crianças vingam [...]” (MACHADO DE ASSIS, 1906, p. 26) retrata a frieza da personagem. Renata Figueiredo Moraes (2009, p.3), a esse respeito, analisa:

A certeza de apenas algumas crianças vingarem, e também a forma como elas vingariam é a herança da escravidão que interfere não só nos filhos dos brancos, livres, mas também nos filhos dos negros escravizados. E os filhos dos brancos, apesar de livres juridicamente, permaneceriam presos às heranças do tempo da escravidão: a miséria e a pobreza que não teriam no ofício da captura de escravos a alternativa de sobrevivência de alguns.

O autor do conto aponta a luta do pai, branco, com uma mãe, negra e escrava, e desenha um paralelo nas situações sociais de pobreza no período escravocrata, que se conservariam após seu término. Machado de Assis tratou da circunstância do trabalho no Brasil após o fim da escravidão, assim como as ocorrências problemáticas da vida de uma parte da sociedade que não se colocava nem no quadro dos proprietários e nem no de escravos. A exemplo, Cândido, Clara e Tia Mônica (MORAES, 2009). “Mais que isso, ao iniciar o seu texto mostrando os ofícios e os aparelhos que a escravidão levava, o autor também mostra o quê a abolição não deu cabo: da miséria e das diferenças sociais.” (MORAES, 2009, p. 6).

Machado de Assis, ao término do conto, nos deixa a noção de quais maternidades são possíveis, pois a maternidade da Clara, apesar de ser de família muito pobre que não tem o que comer, é possível. Já a Arminda, a escravizada, não tem uma maternidade possível, uma vez que se o bebê nascesse, seria tratado como objeto, podendo ser vendido. Desta forma, fica evidente a sub-humanidade e encerra-se o conto com a voz de Cândido, não possibilitando a escravizada de se manifestar após o aborto (CHAGAS, 2022).

Também se faz necessário retratar um pouco da biografia de Machado de Assis aos estudantes, pois ele é um dos principais nomes da literatura brasileira. E apesar disso, segundo o pesquisador Gabriel Chagas, há o mito de que o autor não se preocupava com a escravidão política de seu tempo, e sim com a existência humana e debates filosóficos da humanidade.

Para Márcia Maria Pacheco Moreira (2022, p. 17), “Machado aponta sua crítica não apenas ao comportamento individual da personagem de uma classe, mas para toda a sociedade que movimenta e engrena tal processo, já que Cândido é homem e branco, numa sociedade patriarcal e escravocrata.” Como destaca Mikhail Bakhtin acerca das relações dialógico-axiológicas, inclusive no discurso refratado no campo da arte,

Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da lingüística geral, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal. O que é representado é o elemento abstrato do fato real da compreensão responsiva ativa em seu todo, geradora de uma resposta (resposta com que conta o locutor). Esse tipo de abstração científica é justificado, mas com a condição expressa de ser concebido como uma abstração e de não ser tomado por um fenômeno real e concreto, com o risco de cair na ficção. Ora, não é isso que se passa na lingüística, na medida em que tais esquemas abstratos, embora não sejam apresentados como o reflexo da comunicação verbal, não deixam de omitir a referência à complexidade maior do fenômeno real. (BAKHTIN,1997 [1979], p.191-192).

Todo enunciado tem um autor/a e um destinatário/a, visto que se dirige a alguém. No caso deste trabalho com o conto "Pai contra mãe", o/a destinatário é o sujeito da pesquisa, ou seja, o/a estudante que participa da proposta didática, e dele/a se espera uma reação-resposta. As questões de interpretação propostas têm como objetivo estimular uma reflexão sobre os resquícios da escravidão nos dias atuais, possibilitando ao estudante colocar-se no lugar do outro através dos personagens marcantes do conto, como a escravizada Arminda e o capturador de escravizados, Candinho. Além disso, busca-se o entendimento da realidade histórico-social dos afrodescendentes, cujos ancestrais chegaram ao Brasil na condição de escravos e que, mesmo após a abolição da escravatura, ainda enfrentam os efeitos de uma cruel ideologia escravagista.

De acordo com Mikhail Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]), as ideologias presentes na moral social, ciência, arte e religião surgem a partir do cotidiano e exercem forte influência sobre ele. Essas ideologias moldam a forma como as pessoas pensam e agem, e são influenciadas por outras ideologias em um processo contínuo. O autor argumenta que todo discurso humano provoca uma resposta, seja ela de concordância ou discordância, e que é impossível haver um discurso que não esteja relacionado ao discurso de outros. Ele acredita que a compreensão de um enunciado leva o sujeito a assumir uma posição em relação ao que é sugerido, e que todas as formas de discurso estão interligadas (BAKHTIN,1997 [1979]).

No campo lexical, ou seja, das escolhas lingüísticas, a produção de sentidos é comparada a uma *fecha* por Wanderley Geraldi (2015), que destaca a importância da interação entre o leitor e o texto. Segundo o autor (2015, p. 106), “[...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações, e é nesse processo que ele se constrói como leitor.” Suas leituras prévias e sua trajetória como leitor estão presentes como condição para a compreensão do texto, e essa interação com o texto o constitui como leitor e vice-versa.

Nesse sentido, a escrita de Machado de Assis exige que os estudantes produzam significados a partir de adaptações ou formulações de hipóteses sobre o sentido das palavras

em função de seu contexto. É necessário compreender as palavras em sua condição de discurso, nos enunciados em que são proferidas e que têm vida semântico-axiológica. Dessa forma, a escrita machadiana demanda uma atenção cuidadosa à seleção de palavras e sua relação com o contexto de uso, a fim de produzir uma materialização textual coerente e significativa.

E, por fim, a proposta didática tenta trazer “[...] à cena os sujeitos da interlocução, as condições de produção, as relações com a memória e a projeção de horizontes de possibilidades de interpretação que um discurso abre.” (GERALDI, 2015, p. 109) ao tratar da materialidade discursiva e das condições sociais de pobreza no período escravocrata e após seu término. Portanto, antes da leitura do conto algumas informações são indispensáveis: uma apresentação sobre o autor Machado de Assis e as condições de produção da época, para que assim os/as estudantes compreendam o sentido da luta: um pai branco contra uma mãe negra e escrava.

5.2.5 Plano de Ensino 5

O Plano de Ensino 5 foi elaborado para ser desenvolvido em seis aulas, por meio de quatro atividades.

5.2.5. 1. Apresentação do Plano de Ensino 5

Tema: Luiz Gama, patrono da abolição da escravidão no Brasil

Duração: 6 aulas

Objetivos de ensino e de aprendizagem: Confrontar as heranças da escravidão com as lutas por liberdade e igualdade protagonizadas pelo povo negro para que os/as estudantes tenham interesse sobre temas como racismo estrutural e políticas afirmativas, a fim de conscientizá-los/las sobre a necessidade da desconstrução do racismo em nossa sociedade.

Metodologia: O Plano de Ensino 5 foi elaborado para ser desenvolvido em seis aulas, por meio de quatro atividades.

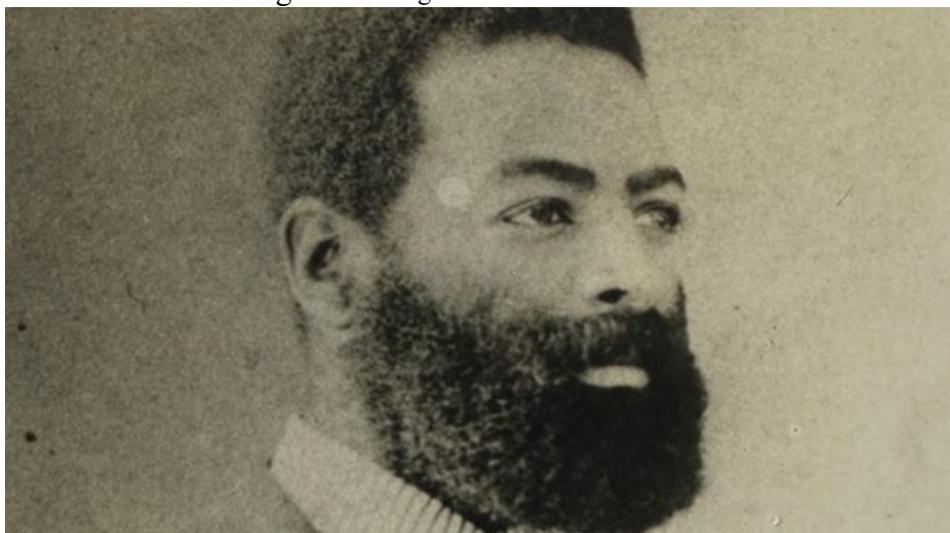
Atividade 1 (2 aulas):

Projetar o filme “Doutor Gama” (2021) para os/as alunos/as. A produção tem 90 min.

Atividade 2 (2 aulas):

Projetar a imagem de Luiz Gama.

Figura. 1. Imagem de Luiz Gama



Fonte: Reprodução/Fundo Correio da Manhã

Em grupos de 4 alunos/as responder as questões:

1. Quais foram seus sentimentos em relação ao personagem Luiz Gama?
2. O legado de Luiz Gama, tanto intelectual quanto abolicionista, é também um símbolo da contribuição de tantas outras pessoas negras que, assim como ele, foram menos prestigiados/as ao decorrer da história nacional.
 - a) Em sua opinião, por que ocorre esse desprestígio? Dito de outro modo, por que pessoas negras importantes para a nossa história não são reconhecidas como deveriam?
 - b) Você acredita que nos dias atuais a situação tenha mudado? Que tanto pessoas negras quanto brancas são valorizadas igualmente?
3. Pesquise sobre o que são as políticas afirmativas e quais são as principais ações afirmativas no Brasil, produza *slides* para apresentar aos colegas, se aprofundando em uma ação. O professor/a deve ficar atento/a para não haver repetição, anotando no quadro as ações afirmativas escolhidas. Pode-se trabalhar transdisciplinarmente em parceria com o componente curricular História.

Atividade 3 (1 aula):

Socializar as questões 1 e 2. Disponibilizar tempo para ensaiar o seminário. Cada estudante seleciona uma parte da pesquisa realizada e fica responsável por apresentá-la à classe.

Atividade 4 (2 aulas):

Cada grupo terá em torno de 15 minutos para socializar sua pesquisa aos colegas, por meio de seminário.

5.2.5.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 5 – o filme “Doutor Gama”

Bruna Bolfeld (2021), historiadora e professora, reforça que, atualmente, muito se fala no ensino de história acerca da importância de ofertar narrativas históricas em favor da causa negra, saindo do viés da escravização. Essa prática pedagógica buscaria o empoderamento e daria autoestima³⁷ às crianças negras, pois, ao perceberem que seus antepassados lutaram por justiça e obtiveram sucesso, logo, elas também podem conseguir. A historiadora afirma que pouco ainda se faz nesse sentido, seja pela rigidez do currículo escolar, seja pela falta de tempo do docente em abordar novas narrativas.

O filme “Doutor Gama”, conforme Bruna Bolfeld (2021), apresenta essa possibilidade, pois a biografia de Luiz Gama tem relação direta com o conteúdo do Brasil Império e a história da escravidão no Brasil, com as pressões inglesas para que o país efetivasse a abolição; além de questões de cunho social, a exemplo, as relações entre negros e brancos, atravessadas de tensão e conflitos no momento em que a escravidão estava sendo cada vez mais questionada.

Mas uma questão essencial que o/a docente deve ficar atento/a é para não cair no discurso da meritocracia. Gama foi escravizado, tornou-se poliglota e, apesar das dificuldades, aprendeu a ler e a se especializar na área do Direito. Entretanto, isso não denota a defesa da meritocracia ao pensar que todos teriam as mesmas condições que ele. Representa visualizar na biografia de Luiz Gama uma batalha contra os resquícios que a escravidão perpetuou no Brasil, principalmente em relação ao racismo estrutural. Representa a batalha pelo justo, pelo correto, na qual pessoas negras podem e devem alcançar o que querem (BOLFELD, 2021).

De acordo com Wilson Honório da Silva (2021), Jeferson De, o produtor do filme, afirmou à imprensa, durante o lançamento, que seu objetivo era contar a história de Gama, traçando uma trajetória pessoal semelhante a de um herói. Uma opção necessária e legítima na

³⁷ Conforme as *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006, p. 216), autoestima é um “sentimento e opinião que cada pessoa tem de si mesma. É na infância, no contato com o outro, que construímos ou não a nossa autoconfiança.” O documento menciona também que as experiências do racismo e da discriminação racial solidificam a autoestima dos/as adultos/as negros/as e apenas reelaborando uma nova consciência se é capaz de alterar o processo de crueldade vivenciado em uma sociedade desigual que não os/as respeita.

visão do historiador, já que, no Brasil, praças e avenidas costumam nomear opressores, exploradores, ditadores e invisibilizar os cidadãos e cidadãs que lutaram pela liberdade. Nesse sentido, Micheli Longo Dorigan (2022, p. 222) avalia os estudos de Lilia Schwarcz, que “[...] expõe o papel de São Paulo na transformação dos bandeirantes em ‘heróis de uma raça’, destituindo-os de seu sentido original e atribuindo a eles, uma dimensão grandiosa, enquanto símbolos do caráter empreendedor do paulistano.”

O filme brasileiro é baseado na biografia de Luiz Gama, homem negro, comercializado como escravizado quando criança por seu próprio pai. Nascido de ventre livre, quando adulto, consegue comprovar o seu direito à liberdade, tornando-se um advogado de prestígio e defendendo causas relevantes na justiça em favor da abolição ao utilizar as leis e os tribunais para libertar mais de 500 escravos. Naquela época, a escravidão ainda era legalmente permitida, lembrando que a Lei Áurea foi assinada somente em 1888.

Nas primeiras cenas do filme, aparece a cidade de Salvador de 1840, é ali que sua mãe desaparece na noite. Ela estava envolvida nas atividades rebeldes. No decorrer da história, o jovem está na região de Campinas (SP), onde aprende a ler com o auxílio de um estudante de Direito que se hospeda na fazenda em que Luiz era escravizado. Ele apaixona-se por Claudina Fortunado, a mulher que se tornaria sua esposa posteriormente, conquista sua liberdade e vai para São Paulo.

A partir de 1870 aparecem as atuações de Luiz Gama como advogado, apesar do título oficial reconhecido pela ordem dos Advogados do Brasil lhe ser concedido somente 130 anos depois de sua morte, em 2015. Boa parte do foco do filme acontece no Tribunal e na sua luta para implantar as leis da época no banco dos réus, e a produção não deixa de marcar um cenário da sua interminável luta contra as injustiças, exibindo as violações e humilhações a que os negros e negras eram submetidos e, mesmo quando livres, eram tratados como seres inferiores a animais.

No processo de produção do filme, Jeferson De contou com a ajuda da pesquisadora Lígia Fonseca Ferreira e de seu livro *Lições de resistência: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro*, lançado em 2020 pela Edições Sesc. Esse livro contribuiu para a escolha de trechos das defesas do advogado que foram incorporados ao roteiro do filme. Luiz Gama era o único negro entre dezenas de magistrados que examinaram o caso do escravo José que, após ter flagrado seu senhor violentando fisicamente e sexualmente sua esposa, também escrava, assassinou-o com facadas. Em defesa de José, Gama discursa:

Todo escravo que mata o senhor age em legítima defesa, porque quando o escravo mata o seu senhor, não estamos falando de assassinato, não, não senhores, estamos falando de legítima defesa. Não é ódio, não é vingança, não é barbárie, é pura e simples legítima defesa. Um direito de todos. (SILVA, 2021).

A esse respeito, podemos trazer as considerações de Mikhail Bakhtin a respeito da reificação, seja em sua vertente realista ou naturalista, que desumaniza o homem.

Representação de uma coisa e representação do homem (ente falante, em sua essência) O realismo coisifica o homem; ora, esta não é uma maneira de aproximação. O naturalismo, com sua propensão para a explicação causal do ato e do pensamento do homem (sua postura de sentido no mundo), coisifica ainda mais o homem. O presumido procedimento “indutivo” próprio do naturalismo nada mais é senão uma explicação causal, coisificante do homem. Por isso, as vozes (no sentido de materialização dos estilos sociais) se tornam simples indício de uma coisa (ou sintoma de processo), excluindo qualquer resposta, qualquer discussão, e nenhuma relação dialógica é possível para tais vozes. Na literatura, o homem representado é objeto e sujeito, em graus muito variáveis (conforme o dialogismo da relação que o autor estabelece com o herói). (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 340-341).

Conforme as palavras de Mikhail Bakhtin, avaliamos que tanto o realismo quanto o naturalismo têm o efeito de coisificar o homem. No entanto, no caso da realidade histórica retratada nas cenas do filme, essa coisificação também ocorreu, uma vez que os escravos não tiveram direito à voz e seus discursos foram silenciados. Foi graças a Luiz Gama, que foi nomeado herói, que o dialogismo personifica e dá voz aos escravizados. De escravizado a advogado, de objeto a sujeito, ele assume o papel central do diálogo, representando a defesa de José e de tantos outros corpos coisificados. Essa é uma história de resistência que mostra como é possível prevalecer o certo quando lutamos por justiça e igualdade com coerência, estudo e responsabilidade.

Ainda, conforme Aline Souza do Nascimento (2018), a respeito das políticas de ações afirmativas, elas são medidas que têm amparo na lei para implementação de uma discriminação positiva, isto é, um meio de constituir critérios para o reconhecimento das diferenças existentes entre os grupos sociais. Através de ações pontuais e por tempo determinado, as ações afirmativas objetivam atenuar as desigualdades históricas vivenciadas por grupos sociais, como as populações negras e indígenas no Brasil. Ao se falar dos reflexos históricos que provocam impacto até os dias atuais aos negros, é necessário destacar alguns marcos: A Lei 1 de 1837, que proibia negros de estudarem, quer eles fossem escravizados ou não. A Lei de Terras, de 1850, a qual vedava o direito da população negra de possuir propriedade. A imigração europeia, que suscitou a substituição da mão de obra negra e doação de terras para os imigrantes. A Lei

do Boi, de 1968, na qual se assegurava cota para agricultores e seus filhos, 30% para o ensino médio e 50% para ensino superior em escolas agrícolas.

Com base nisso, o conhecimento sobre as políticas afirmativas deve se consolidar nas salas de aula das escolas brasileiras, pois essas políticas são processos de construção e adaptação, mas frequentemente sofrem ataques, sobretudo de grupos que possuem condições sociais favoráveis. Tentar retirar a garantia de acesso para a população negra é uma forma da manutenção do racismo estrutural, institucional e, conseqüentemente, da manutenção dos privilégios brancos.

5.2.6 Plano de Ensino 6

O Plano de Ensino 6 foi elaborado para ser desenvolvido em duas aulas, por meio de três atividades.

5.2.6. 1. Apresentação do Plano de Ensino 6

Tema: Fortalecimento de identidades e de direitos

Duração: 2 aulas

Objetivos de ensino e de aprendizagem: Orientar os/as estudantes para o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; orientar para o combate à privação e violação de direitos a partir do diálogo e da construção de significados do texto “A última empregada”.

Metodologia: O Plano de Ensino 6 foi elaborado para ser desenvolvido em duas aulas, por meio de três atividades.

Atividade 1 (1/2 aula):

Ler o conto (Anexo E) para os/as estudantes e fazê-los/las destacar no texto as partes que demonstram que Maria não gostava de seu trabalho. Levá-los/las a pensar por que ela se sujeitava a permanecer naquele ambiente ruim por tanto tempo, e sem ao menos falar à patroa o que lhe causava incômodo.

Incluir na reflexão e na roda de conversa as condições precárias de trabalho, as restrições da liberdade e outras violações dos Direitos Humanos que configuram o trabalho escravo, como altas jornadas e agressões físicas e psicológicas, que acontecem até os dias atuais.

Atividade 2 (1/2 aula):

Procurar notícias na internet sobre trabalho escravo, com mediação da professora, e anotar informações relacionadas à raça. A seguir, um exemplo do que se espera que seja encontrado: “Em relação à raça, 83% das pessoas encontradas em situação análoga à escravidão se autodeclararam negros ou pardos, 15% brancos e 2% indígenas.” (Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/other/minas-lidera-lista-de-trabalho-escravo-com-mais-de-40-dos-casos-do-brasil/ar-AA16QxM9>; acesso em: 20 de fevereiro de 2023).

Atividade 3 (1 aula):

Apresentar as informações encontradas e, a partir desses dados, dialogar como a historicidade negada ou distorcida reflete em situações de exploração até os dias atuais. Levar o sujeito branco à reflexão que ele está num lugar de privilégios nesta sociedade e, é importante, que ele ajude no combate à privação e à violação de direitos, começando pela compreensão da realidade de luta do povo negro, que se choca com a racionalidade hegemônica que rege a teoria social e pedagógica.

5.2.6.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 6 – o conto “A última empregada”, de Ana dos Santos

A literatura afro-brasileira distingue-se por oferecer situações existenciais que nos permitem refletir sobre a questão racial. Em certas circunstâncias esse ponto é central, e algumas vezes é parte de um conflito maior, levando a uma intensa diversidade de enfoques que induzem à reflexão. Mas é importante lembrar que o texto literário pode ser composto por entretenimento, diversão e ludicidade também, no qual o autor pode arquitetar e fazer o leitor participar ativamente da leitura, fazendo com que ele se sinta na vida do personagem. E isso porque

[...] cada personagem ocupa uma posição única, a qual é a única a ocupar no todo do acontecimento. Por mais que eu vivencie cada uma delas, não compreenderei melhor o todo do acontecimento que implica um ponto de vista exotópico a cada uma das

personagens em particular e ao conjunto que constituem. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 82).

Deste modo, “A última empregada”, da autora Ana dos Santos, é um conto que, apesar do tom de diversão, traz à tona a reflexão acerca dos desgostos que Maria, mulher negra, teve que suportar na casa de sua patroa para poder dar estudos para sua filha, Dandara. A barata branca é o inseto peculiar que culmina sem a liberdade no término da narrativa, diferente de Maria, que estava livre, não precisava mais trabalhar naquela casa, pois sua filha já estava formada. A branquitude do inseto e a vontade de usá-lo para assustar a patroa, que, conforme descrição da narradora-personagem era uma mulher branca nada caprichosa, pode ser avaliado como símbolo da revolta e vingança da funcionária.

Lembramos aqui do trecho de uma entrevista de Conceição Evaristo (2022), no qual ela pensa “[...] também na escrita como vingança. Acho que tudo que as mulheres que nos antecederam não puderam falar, nós estamos falando. Forçamos caminhos para falar. Muitas mulheres estão falando, mas quantas estão caladas hoje ainda?” Podemos avaliar que Ana dos Santos, autora do conto, utiliza a *escrivivênia* para relatar um acontecimento que marca um término, no qual Maria encerra seus afazeres sem ao mesmo dizer a sua patroa coisas com as quais não concordava. “Por que ela tinha que cuspir e escarrar em cima da torneira da pia e não dentro da pia era um mistério.” (SANTOS, 2017, p. 75). Marca-se aqui a falta de voz da personagem, mas o fato de ela querer usar a barata para assustar a patroa demonstra uma atitude simbólica de inquietação.

No texto *Enegrecer a esquerda – o caminho estratégico da luta popular no Brasil*, Benedita da Silva (2022, p.52) afirma:

[...] o exemplo de mulher negra empregada [...], a maior categoria profissional do país, é emblemático. Triplamente discriminada, por ser negra, mulher e trabalhadora de baixa remuneração, ela está na pirâmide social. Constitui, ao mesmo tempo, a maioria das mulheres chefes de família da população pobre e negra que vive nas favelas e periferias de nosso país.

A descrição feita por Benedita da Silva condiz perfeitamente com a personagem Maria, negra, trabalhadora, chefe de família e discriminada. Ela pensa que o inseto é raro e pode ser estudado. Após conversa com a filha, recebe recomendações de jogá-lo no lixo. Neste momento, aparece uma ironia: “*Deixaria de presente para sua patroa no banheiro de granito branco. Para combinar!* Pena que não assistiria ao escândalo da patroa quando visse a barata branca. Escravidão acabou!” (SANTOS, 2017, p.75, grifos nossos). Pela última frase

percebemos o alívio da personagem e concluímos o quanto ela estava insatisfeita com seu emprego. As escolhas estilísticas das palavras mostram essa orientação axiológica: *presente*, *granito branco*, por exemplo.

Neste momento é relevante traçar uma discussão com os/as estudantes a respeito de condições degradantes de trabalho, restrição da liberdade e outras violações dos Direitos Humanos, que configuram trabalho escravo, como altas jornadas e agressões físicas e psicológicas que acontecem até os dias atuais.

Jefferson José da Conceição e Vânia Viana (2022, p. 66), no texto *Trabalho e Raça: os desafios históricos contemporâneos da inclusão e igualdade* apontam que

A transição da escravidão para um país de homens livres não se deu acompanhada de políticas públicas que visassem criar condições para a inclusão dos negros em condições menos desiguais na sociedade e no mercado de trabalho. Não se fez uma reforma agrária. Não se instituiu leis e programas de inclusão e apoio aos negros em termos de formação educacional e de inserção no mercado de trabalho. Não houve qualquer pagamento formal pela dívida social em função do longo período de escravidão. Em suma, não houve uma política de Estado e da sociedade que pudesse expressar um pacto social pela inclusão da comunidade formada por afrodescendentes.

Esses fatores fizeram com que a busca de inserção no mercado de trabalho como pessoas livres do povo negro fosse prejudicada. Os autores afirmam que ao romper a barreira do racismo, do preconceito e da discriminação na contratação, os negros geralmente assumem cargos com menores qualificações e remunerações.

De acordo com a teoria bakhtiniana, a realidade social reflete e, ao mesmo tempo, refrata outra realidade - a realidade ideológica, que está relacionada à valoração e à ideologia. O acesso à realidade já é mediado pela ideologia e pelas formas como vemos e percebemos o mundo, pois a realidade sofre refração perante a mediação dos signos. A branquitude, segundo Maria da Silva Bento (2002, p. 7), é caracterizada “[...] como um lugar de privilégio racial, econômico e político, na qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identidades afetivas, acaba por definir a sociedade”. Além disso, a autora afirma que a branquitude se identifica como um pacto entre os iguais na preservação de hierarquias raciais.

Dessa forma, a branquitude faz parte da nossa realidade social e é refratada a partir de sua negação pela racionalidade hegemônica. Isso significa que a branquitude é invisibilizada e negada pela ideologia dominante, que não reconhece a existência de hierarquias raciais. No entanto, essa negação não elimina a realidade da branquitude e suas implicações sociais, econômicas e políticas.

Sistemas sociais como o do Brasil, que têm como base a diferença e a desigualdade, influenciam a visão de mundo dos que estão em situação de privilégio tanto quanto daqueles que são por eles oprimidos. Desta forma, brancos são “racializados” simplesmente por viverem numa sociedade racializada. No cotidiano da vida, brancos vão consolidando uma visão de mundo sobre o que significa ser negro ou branco em nossa sociedade. Ao observar outros brancos na televisão, nos livros didáticos, revistas, na direção das instituições em geral, ao vivenciar situações diárias nas quais os negros estão sempre em situação de desvantagem, ao viver situações de preferenciamento, o privilégio branco vai sendo naturalizado (BENTO; CARONE, 2002 *apud* BENTO 2018, p. 124-125).

5.2.7 Plano de Ensino 7

O Plano de Ensino 7 foi elaborado para ser desenvolvido em 3 aulas, por meio de três atividades.

5.2.7. 1. Apresentação do Plano de Ensino 7

Tema: A pipa como elemento de resistência do poder popular dos afro-brasileiros

Duração: 3 aulas

Objetivos de ensino e de aprendizagem: Levar os/as alunos/as a compreender as sutilezas na escrita do conto afro-brasileiro. E assim como a professora, personagem principal da narrativa, fez a aula ser significativa a partir de uma pipa, tentar proporcionar esta experiência aos estudantes.

Metodologia: O Plano de Ensino 7 foi elaborado para ser desenvolvido em 3 aulas, por meio de três atividades.

Atividade 1 (1 aula):

Ler o conto “A pipa”, da autora Nana Martins (Anexo F), para os/as estudantes e perguntar o que eles acharam da história, o que mais lhes chamou a atenção. Dar espaço para voluntários responderem. Questionar o que fala a narrativa sobre:

- A realidade da escola retratada no conto;
- Os povos da África;
- As cores da pipa do Bob Marley;
- A qual pergunta a professora ficou de trazer resposta no outro dia;

- Como está a situação psicológica/ emocional da professora no início e no término do conto;
- O que significa as palavras cantadas pela professora.

Em seguida, disponibilizar o texto para leitura, a saber, “Solte pipa! Conheça o movimento dos *pipeiros* no Brasil, a história da Pipa no mundo e por quê essa brincadeira é importante na infância” (Anexo G)³⁸ e destacar o trecho:

Mas há pesquisas que mostram que a pipa já voava na África e que os escravos podem ter trazido o hábito para o Brasil: sentinelas do Quilombo dos Palmares usavam pipas feitas de folhas e palitos para avisar a chegada de algum perigo, um sinal de que a pipa já voava também na África.

Questionar se eles/elas sabem quem foi Zumbi dos Palmares e comentar que, segundo o texto, a pipa auxiliou o Quilombo dos Palmares a resistir por cem anos à invasão, até Zumbi, o líder do Quilombo, ser capturado, morto e ter sua cabeça exposta em um poste a fim de desmentir qualquer ideia de sua imortalidade.

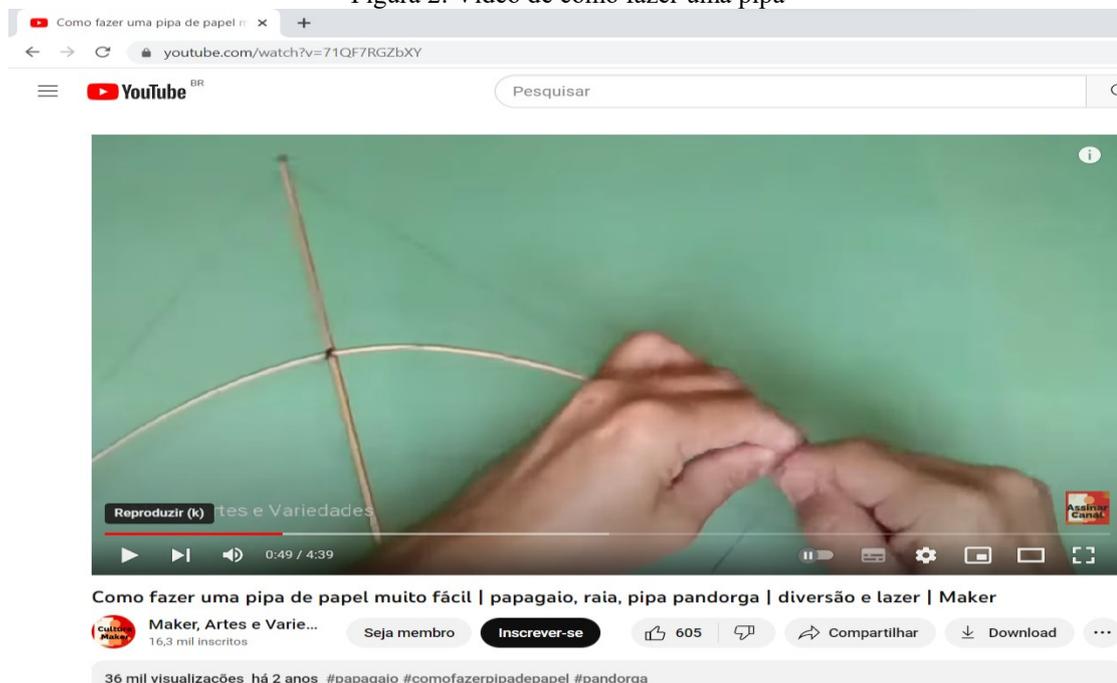
Escolher uma palavra que simbolize a luta e a resistência do povo negro e anotar no quadro.

³⁸ Disponível em: [São Paulo para crianças - Solte pipa! Conheça o movimento dos “pipeiros” no Brasil, a história da Pipa no mundo e por quê essa brincadeira é importante na infância \(saopauloparacrianças.com.br\)](http://saopauloparacrianças.com.br). Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

Atividade 2 (1 aula):

Assistir ao vídeo:

Figura 2: Vídeo de como fazer uma pipa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=71QF7RGZbXY>

Em seguida, começar a produção de uma pipa, sendo que a palavra escolhida e anotada no quadro anteriormente será escrita na parte frontal dela. Disponibilizar o material para a produção e acesso ao vídeo para assistir quantas vezes forem necessárias. Cada estudante fará a sua pipa e os/as alunos/as com mais facilidade poderão auxiliar os/as colegas.

Atividade 3 (1 aula):

Soltar a pipa no espaço aberto da escola ou proximidades (campinho). Alguns/algumas estudantes possivelmente terão maior habilidade nesta atividade, pois já empinaram pipa em outros momentos. É importante dar espaço aos que possuem essa habilidade de compartilhar as dicas de como fazê-la voar. Enquanto a pipa voa, o/a aluno comenta sobre a palavra que está escrita nela, e o porquê daquela escolha.

5.2.7.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino⁷ – o conto “A Pipa”, de Nana Martins

O conto “A Pipa” é escrito por Nana Martins, escritora e pesquisadora que possui interesse nas áreas de feminismo negro, literatura africana e afro-brasileira, estudos sobre a reconstrução da identidade negra através da resistência poética e artística e estudo de políticas públicas que combatam a desigualdade racial. Ela é autora de contos e poesias, publicados nas edições 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 do livro *Cadernos Negros*.

A narrativa tem como protagonista e narradora uma professora, que, no início da história, está tensa, pois precisa dar aula em uma comunidade que não teve um final de semana tranquilo. As crianças lhe pedem para brincar e um garoto alega que faz tempo que não pode fazer isso, pois sua casa é pequena e a rua violenta após a saída do sol. A professora entende que a escola era o lugar neutro no meio daquela tempestade caótica, já que havia quatro grupos rivais em torno desse espaço, e, por isso, deixaria seus/suas alunos/as brincarem ao sol naquele dia.

Ela então deita-se ao sol na quadra e logo percebe várias crianças ao seu lado, que começam a contar sobre as suas vidas e seus problemas em casa. Uma criança vê uma pipa voando e diz que queria ser como ela. A criança ainda afirma que a pipa é do Bob Marley. A professora questiona o porquê, mesmo já sabendo, e ela afirma ser pelas cores. A educadora então explica sobre o significado das cores: o preto, as cores dos povos da África, os Zulus, os Xhosas, os Minas, os Egípcios, os Iorubás, os Hauças, os Fulas e muitos outros, aqui chamados de negros ou pretos. O vermelho representava o sangue dos que morreram lutando pela paz; o verde, as grandes florestas e o amarelo, as riquezas que a África tinha. E ainda sobre o branco de algumas bandeiras, que representava o sonho de paz e liberdade.

Outra pergunta, a partir disso surge, e é sobre o nascimento de Bob Marley. A professora se admira da curiosidade deles e promete dar a resposta no outro dia, a partir de um livro que ela tem em casa. A educadora apenas menciona que Bob era um cantor nascido na Jamaica, que achava que a música podia levar boas energias para as pessoas. Na sequência, ela canta baixo um trequinho de um reggae dele.

As conversas continuam, e eles ficam a observar as nuvens e imaginando coisas sobre seu formato, dentre elas, algodão doce e o mapa da África. A felicidade tomava conta do momento, e uma criança diz ser esta a sua aula preferida. A professora sentiu aquele dia valer a pena, mas logo no céu um helicóptero avisa que era para levar as crianças para dentro da sala, que algo não estava bem. A autora utiliza uma comparação para descrever esse momento e terminar o conto de forma esperançosa: “Então como pipas voando no céu voltamos para a sala.

E eu cantando como o Bob: - One love, one heart, let's get together and feel all right.” (MARTINS, 2017, p. 281).

A forma como a narrativa é conduzida faz a aula da professora ser um marcante percurso, pois, como escreveu Wanderley Geraldi (2015, p. 96),

Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas. A melhor homenagem que podemos prestar àqueles que a isto se dedicaram é sabermos as dificuldades dos caminhos da elaboração das perguntas e das respostas. E somente quem aprende percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, será capaz de compreender as respostas e os caminhos antes percorridos.

A narradora/personagem do conto promoveu uma aula como acontecimento muito significativa, a partir de uma situação problema, que eram as tensões no ambiente devido à violência e a reclamação de uma criança da falta de espaço para brincar, de modo que resolveu transformar a quadra num espaço propício para a aprendizagem. O céu transformou-se em lousa e o ato de sentir fez a aprendizagem ser significativa para os envolvidos no processo. As perguntas dos estudantes foram surgindo e o percurso da aula foi sendo conduzido, pois “Ensinar não é transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito a aprender a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas.” (GERALDI, 2015, p.100).

Desta forma, o autor menciona que o conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim dele. Por isso, assim como a aula da professora na quadra, também pretendemos propiciar uma experiência marcante de aprendizagem. O momento do soltar pipas, por exemplo, pode ser uma oportunidade de surgirem perguntas que gerarão uma virada de percurso à proposta, ou em qualquer outro momento em que isso possa ocorrer.

5.2.8 Plano de Ensino 8

O Plano de Ensino 8 foi elaborado para ser desenvolvido em quatro aulas, por meio de quatro atividades.

5.2.8.1. Apresentação do Plano de Ensino 8

Tema: Reflexões antirracistas no “círculo da reconto” e na “caixinha da reflexão”

Duração: 4 aulas

Objetivos de ensino e de aprendizagem: Levar os alunos/as a interações dialógicas sobre questões étnico-raciais envoltas no cotidiano; contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes; propiciar a leitura e a discussão dos contos afro-brasileiros; mostrar a importância da representatividade negra em todos os espaços, inclusive no político; refletir sobre as condições de vida dos afrodescendentes em nosso país; discutir a respeito das desigualdades sociais e as diversas formas de violência presentes em nossa sociedade; dialogar sobre a relevância da afirmação da ancestralidade africana e negra como brasileiros.

Metodologia: O Plano de Ensino 8 foi elaborado para ser desenvolvido em quatro aulas, por meio de quatro atividades.

Atividade 1 (2 aulas):

Levar 5 contos afro-brasileiros e informações sobre seus/suas autores/as, formar grupos para leitura (4 alunos/as cada grupo). Apresentar os títulos e deixar que cada grupo faça sua escolha: “O Voto”, (Anexo H); “Voando Alto”, (Anexo I); “Maria Theresa”, (Anexo J); “Cotidiano”, (Anexo K) e “Nada será como antes”, (Anexo L).

Os/as estudantes leem o conto e a pequena biografia do/a autor/a e, em seguida, refletem sobre eles, dialogam no pequeno grupo, elaboraram observações a respeito da temática e das situações envoltas na narrativa, podendo sinalizar aspectos positivos e negativos que envolvam as questões raciais.

Os grupos podem dividir-se: dois estudantes recontam o conto (sem ler); e dois apresentam suas observações e reflexões sobre a narrativa. É importante definir quem fica responsável por cada atividade e fazer um ensaio antes do “círculo do reconto”³⁹.

Atividade 2 (3 aulas):

Antes de cada apresentação, disponibilizar cópias do texto a todos/as os/as estudantes para que eles/elas possam fazer uma leitura silenciosa e, assim, poder compreender na íntegra a narrativa, bem como poder participar fazendo reflexões e complementações no reconto oral do conto.

É necessário que, no decorrer das apresentações, o/a professor/a seja mediador/a da discussão, estimulando os/as estudantes a participarem e provocarem o debate e o

³⁹ Nomeamos desta forma a atividade, pois além da sala estar disposta com as cadeiras em forma de círculo, a intenção é que os/as estudantes recontem os contos lidos anteriormente. Esse recontar não é ler uma síntese, e sim contar o que lembram, o que prepararam e ensaiaram. Trata-se de uma atividade oral, ainda que em diálogo com o texto lido anteriormente.

aprofundamento de ideias, já que eles necessitam de ajuda para expandir os sentidos do texto e ler nas entrelinhas, por serem leitores em formação.

Atividade 3 (2 aulas):

Auxiliar os/as alunos/as na produção de um quiz⁴⁰: a “caixinha da reflexão antirracista”. Na sala de informática, formar 4 grupos por sorteio. Cada grupo construirá o seu quiz, utilizando a ferramenta *paint*, a partir de um modelo editável disponibilizado pela professora (Anexo M). A primeira etapa é criar os cartões com as indagações que levem a reflexões antirracistas. Cada cartão deve conter uma pergunta objetiva com três alternativas e somente uma resposta correta, que deve estar em negrito para conferência.

Cada equipe elabora 12 cartões e faz a arte que achar conveniente neles, seja utilizando imagens prontas da internet ou desenhando com os recursos da ferramenta *paint*. Os conteúdos para montar as perguntas devem envolver os assuntos trabalhos em sala e/ou outros conteúdos que sejam relacionados às questões étnico-raciais de conhecimentos gerais.

Exemplos de questionamentos possíveis para o quiz:

Pergunta 1- O que são políticas afirmativas:

a) São políticas sociais que auxiliam apenas os estrangeiros.

b) São políticas de combate à discriminação étnicas, raciais, religiosas ou de gênero para promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, materiais, entre outros.

c) São políticas voltadas para incluir os povos originários e afrodescendentes no mercado de trabalho.

Pergunta 2- Qual jornalista negro/a é considerado/a destaque e um dos maiores símbolos do jornalismo brasileiro, sendo o/a primeiro/a repórter a realizar matérias ao vivo na televisão no Brasil?

a) Maria Júlia Coutinho (Majú).

b) Willian Bonner.

c) Glória Maria.

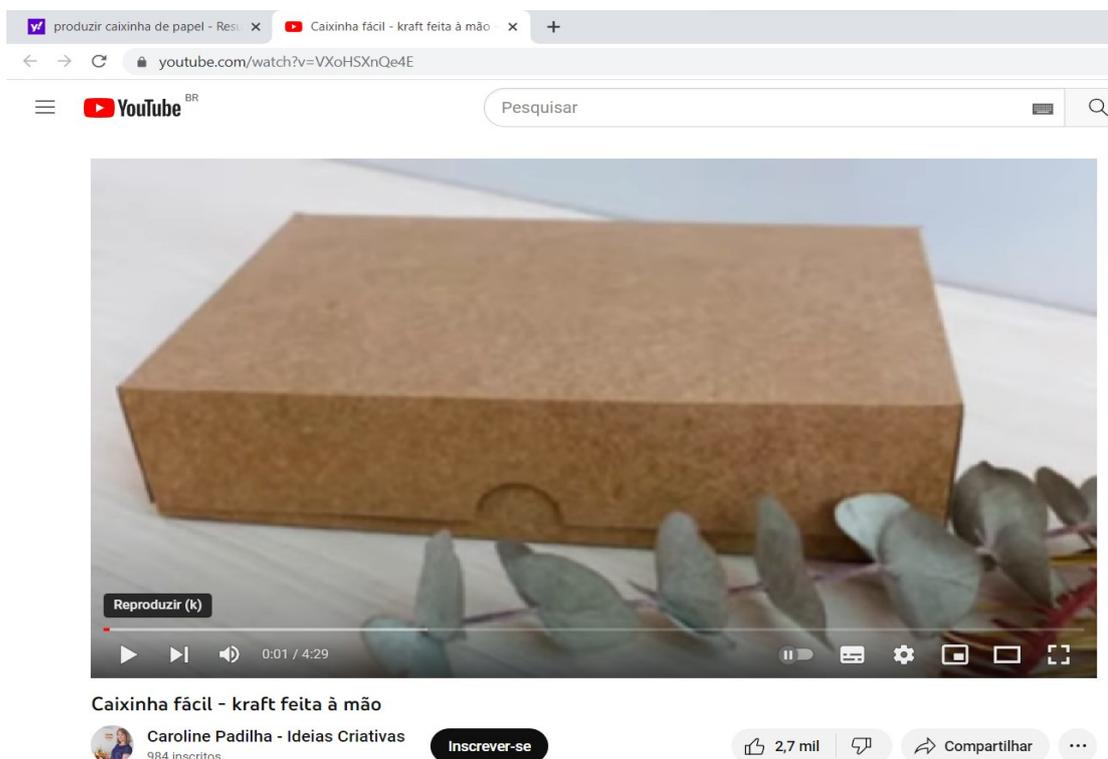
Pergunta 3- Qual das brasileiras abaixo foi uma intelectual, autora, política, professora, filósofa e antropóloga, também pioneira nos estudos sobre Cultura Negra no Brasil e co-fundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ), do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Olodum?

⁴⁰ Quiz é conjunto de perguntas que mede os conhecimentos de uma ou mais pessoas, muitas vezes em formato de jogo.

- a) Maria Carolina de Jesus.
- b) Conceição Evaristo
- c) Lélia Gonzales.**

Após a elaboração, imprimir o modelo criado pelos alunos/as em papel *couché*. E para a produção da caixinha, disponibilizar o material necessário e o vídeo com o passo a passo, conforme o link a seguir.

Figura 3: Vídeo para a produção de uma caixinha de papel



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=VXoHSXnQe4E>

Atividade 4 (1 aula):

Após os quizzes produzidos, a/o professora/o pede para um grupo testar seus conhecimentos com o outro grupo. Como são 4 equipes, sorteia-se quem joga com quem.

Regras:

- Cada equipe escolhe um aluno/a leitor/a de seus cartões e os outros quatro estudantes ficarão responsáveis por responder as questões que serão tiradas uma a uma da caixinha. Esse/a estudante leitor/a também fica responsável por anotar os pontos e embaralhar os cartões antes de iniciar a leitura.
- Cada resposta correta equivale a 10 pontos.

- Intercala-se a vez de leitura entre os grupos e estipula-se o prazo de dois minutos para que o grupo escolha a resposta correta.
- O cartão só pode ser visto pelo outro grupo após a resposta ser dada.
- São 12 perguntas, 4 delas serão respondidas individualmente e as demais podem ser discutidas em equipe.

Em seguida, faz-se um rodada dos grupos que acertaram mais e dos grupos que acertaram menos. O vencedor será a equipe que conseguir refletir e responder mais perguntas corretamente. Embora seja importante destacar que todos os participantes (e também criadores) são vencedores, uma vez que se propuseram a discutir sobre as questões. Dessa forma, apesar do quiz “caixinha da reflexão antirracista” instigar a disputa, o objetivo maior é a conscientização sobre os assuntos étnico-raciais e o apoio dos participantes de forma cooperativa para a resolução das indagações.

5.2.8.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – introdução

Paulo Freire (2003, p. 15) evidencia “[...] nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. A ética a que ele se refere “[...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa [...]. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (FREIRE, 2003, p. 16).

Ao escolher esses cinco contos afro-brasileiros do Cadernos Negros Volume 40, propomo-nos a selecionar narrativas que representem a literatura negra e tragam à tona reflexões e interações dialógicas sobre questões étnico-raciais envoltas no cotidiano e, assim, contribuam para a formação de leitores críticos e conscientes, de modo a promover a não passividade do/da estudante nesse processo de leitura, levando esses leitores a uma reação-resposta ativa de discussão da realidade na qual vivem, no caso, a do racismo. Os contos selecionados buscam demonstrar a importância da voz dos sujeitos marginalizados na construção de narrativas literárias e na transformação social.

Os contos selecionados são: “O Voto”, de Alessandra Sampaio; “Voando Alto”, de Claudia Walleska; “Maria Theresa”, de Cristiane Sobral; “Cotidiano”, de Lidiane Ferreira e “Nada será como antes”, de Ruimar Batista.

5.2.8.2.1. Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “O Voto”, de Alessandra Sampaio

“O Voto” (Anexo H), é um conto que apresenta como plano de fundo o dilema de um adolescente que precisa votar pela primeira vez e se sente pressionado por sua mãe e vizinhos a votar em candidatos que, na visão dele, não atendem às reais expectativas da comunidade.

Logo na abertura da narrativa aparece um carro de som sugerindo o voto em um dos três candidatos que fizeram melhorias no bairro na semana anterior.

Embora chateado com o barulho do carro de som, seu dia foi de reflexões. Analisava as recomendações da sua mãe e os candidatos que lhes foram impostos: votar naquele que "mais faria pelo bairro", que mais se lembraria deles no Natal com cesta básica; naquele que daria as bonequinhas brancas às crianças negras, que faria a festa das mães da comunidade com feijoada para saciar a fome daquele momento? Desta forma, passou todo o tempo angustiado com a coerção da comunidade para votar apenas num dos três, mas não queria contrariar sua mãe, que o indicara para trabalhar como cabo eleitoral distribuindo santinhos sem ao menos consultá-lo. Poderia contrariar uma ordem da matriarca? (SAMPAIO, 2017, p. 58-59).

No texto há a visão de mundo, os horizontes apreciativos do personagem marcados na linguagem: “[...] naquele que darias as bonequinhas brancas [...]”; “[...] saciar a fome daquele momento?”; “[...] passou todo o tempo angustiado com a coersão da comunidade para votar apenas num dos três [...]”. No dia da eleição, Edmarley joga os santinhos que ficara de distribuir de um dos candidatos, a pedido da mãe, fora. E aos poucos a convicção sobre o candidato que devia escolher toma conta de si, mas o escolhido por ele não foi aprovado pela comunidade. “Candidato preto não expressa confiança” (SAMPAIO, 2017, p. 60). O garoto relembra a fala de uma comerciante branca.

Assumindo as teorias de nossa pesquisa, podemos dizer que, no caso do enunciado da comerciante, “Candidato preto não expressa confiança”, não se trata somente da descrição de elementos da realidade, mas sim da associação ao imaginário coletivo, que o valora como uma afirmação pejorativa. A depreciação na fala está impregnada de vozes sociais, assumidas por uma grande parcela branca hegemônica, diferenciando a cor da pele desse outro. Pois o signo ideológico na constituição do sujeito parte do exterior para o interior, isto é, do social para o individual, e assim a palavra nada mais é do que produto de interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2006 [1929]).

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 35-36).

A partir desse tipo de avaliação nos discursos: positiva o branco e negativa o negro, naturaliza-se o estereótipo, uma opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade, e também o preconceito. Assim, o estereótipo se constitui como uma representação coletiva do *outro*.

Edmarley vota então em um homem negro, pois conhecia seu trabalho para além do bairro, sabia das suas pautas, “[...] sabia das suas preocupações com a educação para as relações raciais, formação dos jovens, cultura, combate ao racismo e à intolerância religiosa, dentre as muitas pautas que dizem respeito à cidade como um todo, mas especialmente à comunidade negra.” (SAMPAIO, 2017, p. 61). E, assim, dá seu primeiro passo na caminhada de ativista, que seguiria. Antes do término do conto, o narrador onisciente ainda nos informa que essa escolha foi traçada após lições de consciência negra aprendidas no cursinho pré-vestibular para negros.

A respeito disso, Flávio Jorge Rodrigues da Silva (2022, p. 62) reitera que “Novos anseios econômicos, políticos, culturais, materiais e simbólicos passaram a motivar a participação política da população negra brasileira, principalmente entre a juventude negra e as mulheres negras.” E, assim, desta forma estimula uma nova agenda política, mesclando raça, classe e gênero, o que seria jamais atendido, segundo o autor, pela política conversadora do país.

5.2.8.2.2. Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “Voando Alto”, de Claudia Walleska

Em “Voando Alto” (Anexo I), a narradora/personagem se perde em seus pensamentos ao ver um chinelo de madeira. Ela estava no seu país de ascendência, mas não o conhecia, e relembra uma história africana contada por sua avó sobre os escravizados deixarem um dos chinelos do par no país de origem e o outro chinelo levar para lhes fazer companhia e, assim, lembrar das suas raízes. “Minha vó me falava que mesmo escravizado eles se fortaleciam com a simbologia daquele chinelo, cientes de que um dia iriam retornar e juntar os pares.” (WALLESKA, 2017, p.131).

A vó da narradora/personagem dizia que ninguém escravizava uma mente fortalecida e, ao recordar disso, a protagonista segue o chinelo que entra em uma casa. Ali testemunha uma história, uma espécie de reunião que acontecia para entender o porquê de estar difícil de concluir o objetivo traçado. Estavam presentes: as drogas, a destruição escolar, o subemprego, o sistema único de saúde precário e seletivo, os fardados e a mídia. “- Eu estou fazendo meu papel! O genocídio negro está aí para todos verem.” (WALLESKA, 2017, p.132).

Alguns desses personagens falam seus feitos e suas tentativas. A protagonista está sem voz, não consegue gritar e, então, volta a ver o chinelo, que encontra seu par. Ela os calça, ganha força, derruba a parede com um chute e grita: “- Nunca vocês vão nos eliminar. Ninguém elimina uma mente fortalecida. Ninguém elimina um povo que conhece suas raízes.” (WALLESKA, 2017, p.134).

A personagem principal ouve então a voz de sua mãe e acorda assustada, tenta explicar o sonho a ela, mas nem precisa de muito esforço. A mãe entende e reforça que só os negros podem mudar essa história.

Grada Kilomba (2019) assinala que um aspecto do racismo é o poder, que identifica as diferentes hierarquizações na sociedade e as mantém de forma a preservar o privilégio branco. Esse poder, de que fala a autora, alimenta o nosso vilão do conto, o genocídio negro, justamente pelo fato de o racismo ser estrutural e de difícil desconstrução, pois se mantém nas próprias estruturas da sociedade, estando presente entre as instituições como a escola, a polícia e a política (ALMEIDA, 2018).

Em contrapartida, nossos/as estudantes negros/as almejam que a educação lhes consinta o reconhecimento por meio da ancestralidade e da valorização de sua raça, bem como também anseiam há anos que o espaço escolar se configure como um lugar seguro, acolhendo diferentes corpos e diferentes jeitos de ser e estar no mundo.

5.2.8.2.3. Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o *conto* “Maria Theresa”, de Cristiane Sobral

“Maria Theresa” (Anexo J) é um conto que se inicia detalhando um dia não qualquer da narradora/personagem, que se contempla no espelho e afirma como foi longo o caminho até sua aceitação: “Esse amor próprio conquistado e o autocuidado agora faziam parte do meu exercício diário de sobrevivência.” (SOBRAL, 2017, p.135).

Em seguida, ela encontra Alves, um motorista já bem conhecido e de sua confiança, que a leva para seu compromisso. Conversam e ele a aconselha a não andar só, agora que é conhecida, e lhe diz que estará ali caso ela precise. A plateia está lotada, Maria anda devagar, suas pernas tremem. “Difícil conter a ansiedade. Lá estavam os olhares, hostis, curiosos, incômodos. Depois de dez minutos, começou o protocolo habitual.” (SOBRAL, 2017, p.137).

Pensativa, ela sempre fora a mais forte, mas naquele dia sentia-se vulnerável. É mostrado um vídeo curto de sua trajetória profissional e ao final a anunciam para ocupar o cargo de Procuradora Geral do Estado do Rio de Janeiro. Maria Theresa estremece, pois era a

realização de um sonho, mas, no momento, surgem recordações ruins da fala da diretora de escola na primeira vez que fora suspensa no 6º ano:

Fizemos de tudo, mas o menino é um caso perdido, provavelmente será marginal como o pai, é comum encontrar famílias negras sem estrutura...Tentamos ajudar, mas é agressivo e ainda insiste que é menina, não podemos lidar com essa aberração, é caso de expulsão, porque não podemos permitir que ele contamine a nossa escola! (SOBRAL, 2017, p.137).

Maria diz que não se reconhecia menino e a diretora e tantas outras pessoas não a aceitavam. Não foi fácil “[...] chegar ali como a primeira mulher negra e transexual a ocupar um cargo tão importante.” (SOBRAL, 2017, p.138).

A branquitude, a masculinidade e a heterossexualidade hegemônicas nos lugares de poder configuram-se justamente nessa dimensão ideológica. Elas se referem a uma construção histórica e social e explicitam uma visão de mundo que se evidencia no cotidiano das instituições e dessa forma designam alguns como irmãos, com os quais há que se trabalhar, e outros como estrangeiros, adversários ou inimigos. (BENTO 2018, p.121).

Maria, nossa protagonista, tinha a percepção de afetar muitas realidades, impactar a hipocrisia e estar quebrando uma aliança hegemônica. Ao subir ao palco foi segura e objetiva no seu discurso; denunciaria o racismo e a violência. Maria Aparecida Silva Bento (2018, p.122) afirma que “A dimensão primária e profunda da violência, da ganância, do desejo de manter e ampliar privilégios, combina-se com instâncias mais circunstanciais, embora essas últimas nem sempre sejam verbalizadas, e essa combinação caracteriza alianças fortes e resistentes.”

A autora (2018, p.130) também menciona que as “[...] crianças negras compõem, em algumas instituições, o segmento majoritário de classes especiais que abrigam crianças diagnosticadas como *problemas*, gerando, por parte dos profissionais que cuidam delas, resistências e baixas expectativas quanto a seu futuro.” Desta forma, a fala da diretora no conto se mostra não como um fato isolado, mas como uma realidade de práticas excludentes e discriminatórias. Para Grada Kilomba (2019, p. 80-81), “[...] o racismo funciona para justificar e legitimar a exclusão de ‘Outras/os’ raciais de certos direitos”.

“[...] Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexo e não binárias... Vocês existem e são valiosas para nós! [...] Com esse compromisso, quero ser ministro de um país que põe a vida e a dignidade em primeiro lugar...”. Esse foi um pequeno trecho do discurso de posse do Ministro dos Direitos Humanos, Silvío Almeida, no dia 3 de janeiro de 2023. São palavras óbvias, segundo ele, mas que num país como o Brasil precisam ser ditas.

O ministro, homem negro e referência nos estudos raciais no Brasil, reiterou o ato enquanto alguém constituinte de um plano de governo estimulado pela expectativa do povo brasileiro em uma nova perspectiva de nação, mais justa, diversa e inclusiva, diferente dos últimos anos. Cabe complementar com as palavras de Flávio Jorge Rodrigues da Silva (2022, p. 62) sobre os desafios em cena:

O racismo e a questão racial não podem ser considerados, nas nossas análises, nos nossos documentos e nas falas de muitos de nossos dirigentes apenas como expressões ou manifestações identitárias. O combate ao racismo no Brasil passa pela mudança radical as estruturas políticas e econômicas. Continua a ser estruturante em nosso projeto político partidário de país. No momento em que estamos debatendo um Plano de Reconstrução e Transformação do Brasil, essa compreensão é fundamental: o racismo continua a ser um elemento fundante do projeto de nação das classes dominantes e da elite branca do país: no Brasil, na América Latina, no continente africano e no mundo o racismo mata!

Portanto, reiteramos que as escolhas dos contos para as aulas de leitura da nossa proposta didática são axiológicas e, por isso, para a elaboração desta proposta didática quisemos escolher um conto no qual a personagem negra, apesar de vivenciar muitos desafios e momentos turbulentos do decorrer de sua vida, fosse um exemplo de persistência e vitória. Por isso, a escolha de “Maria Theresa”, já que o conto traz a representação da força, da determinação e da luta de uma pessoa negra e transexual, vencendo as estruturas de dominação de uma forma sutil. E assim objetivamos desencadear a reflexão sobre as possibilidades do porvir.

A respeito de entender e estudar a própria marginalidade envolvida nas situações é que se cria a “[...] possibilidade de devir como um novo sujeito.” (KILOMBA, 2019, p. 69), ao que bell hooks (1990 *apud* KILOMBA, 2019, p. 69) complementa que “Estruturas de dominação trabalham na sua própria vida, à medida que são desenvolvidos pensamento e consciência crítica, à medida que se inventam hábitos novos e alternativos de ser e à medida que se resiste a partir desse espaço marginal de diferença definitivo internamente.”

5.2.8.2.4. Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “O Cotidiano”, de Lidiane Ferreira

No conto “O cotidiano” (Anexo K), o narrador onisciente conta a história do cotidiano de Marcelinho, de 13 anos, que acordava cedo cantarolando, “Os aromas de pão torrado e café misturavam-se às fumaças da metrópole. Naquele dia, a conversa diária prolongou-se.” (FERREIRA, 2017, p. 245), enquanto a mãe, dona Maria, ouriçava os cabelos do menino.

Antes de sair, ele pegou os livros e beijou os cabelos grisalhos e cerrados pelo câncer de sua mãe. Ela o lembra de levar o RG e retornar para o almoço. Ele leva consigo a caixa de

isopor nas mãos e desce o morro em direção ao ponto de ônibus. Está esperançoso de vender todos os trinta picolés, pois estava um bom dia.

Embora exista amparo legal contra a exploração do trabalho infantil, crianças e adolescentes brasileiros continuam trabalhando, com a cumplicidade de grande parte da opinião pública. “Culturalmente, o uso da mão-de-obra infanto-juvenil tem sido socialmente aceito sob a justificativa de atender às necessidades de aumento da renda familiar e de educar as crianças pela disciplina do trabalho.” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 60).

Vicente de Paula Faleiros e Eva Silveira Faleiros argumentam que o trabalho infantil marginaliza a criança pobre, privando-a das oportunidades que são proporcionadas às outras. E faz com que a infância seja vivida inapropriadamente, sem tempo adequado aos estudos, às brincadeiras, de tal modo que “[...] a criança que trabalha não é preparada para vir a ser cidadã plena e tende a contribuir para a perpetuação do círculo vicioso da pobreza e da baixa instrução.” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 74).

Dando sequência ao conto, nos primeiros trinta minutos dentro do coletivo, o menino comemorou a venda de três picolés e ali fez em tom bem alto a divulgação do produto “Lambe-Lambe”. Após fazer uma propaganda falando do preço, do sucesso e da validade, ele:

“[...] recitava um poema-revolução de Limeira:
Por menos que conte a história
Não te esqueço, meu povo
Se Palmares não vive mais
Faremos Palmares de novo
 Recebia muitos aplausos [...]” (FERREIRA, 2017, p. 246-247).

A literatura, como descrito na introdução desta pesquisa, é essencial para a formação humana e, segundo o autor Antonio Candido (1995), a arte das palavras é um direito do ser humano, uma espécie de necessidade básica das pessoas. E o personagem, ao escolher esses versos, representa o orgulho por sua historicidade afro-brasileira.

Alguns passageiros compravam para ajudar, nem tinham o interesse no picolé. O menino ia de ônibus em ônibus para fazer suas vendas. Perto do meio-dia parou na quadra e decidiu entrar em uma partida de futebol. Após seu time vencer repousaram sob a sombra de uma árvore. De repente, um estrondo e portas do local são arrombadas pela ação da polícia.

O garoto pega suas coisas e corre, corre muito em busca de sua mãe, que também estava a sua procura nas vielas da comunidade, descalça, pois não havia encontrado seus chinelos. Ela após pisar em picolés derretidos, mais a frente, vê uma das sandálias do filho e continua a

procura até achá-lo cantarolando canções de resistência. Os dois recolhem as coisas e vão para casa. E assim a última parte do conto é o começo novamente, ou seja, o cotidiano.

No pronunciamento de Abdias Nascimento (PDT/RJ115) no Senado Federal em 13/05/1998, sobre os 110 anos da abolição da escravatura, um trecho do seu discurso evidencia a violência policial face à população negra:

De escravos passaram a favelados, meninos de rua, *vítimas preferenciais da violência policial*, discriminados nas esferas da justiça e do mercado de trabalho, invisibilizados nos meios de comunicação, negados nos seus valores, na sua religião e na sua cultura. Cidadãos de uma curiosa "democracia racial" em que ocupam, predominantemente, lugar de destaque em todas as estatísticas que mapeiam a miséria e a destituição. (DSF nº 74 de 1998, 14/04/1998, *grifos nossos*).

Em seu discurso, ele destaca que as razões humanitárias ficam apagadas e as razões econômicas são as reais motivadoras da Lei de 1888. E, em consequência disso, há uma exclusão moral, que é a desvalorização do outro como pessoa, como ser humano, nos quais as pessoas excluídas moralmente são avaliadas sem valor, indignas e, assim, passíveis de serem prejudicadas ou exploradas. Segundo Maria Aparecida da Silva Bento (2002, p. 31), “A exclusão moral pode assumir formas severas como o genocídio, ou mais brandas, como a discriminação.” E, como retratado no conto, com título bem propício, “O Cotidiano”, negros pobres das cidades, favelas e periferias urbanas, sofrem corriqueiramente até os dias atuais com a exclusão moral.

Ainda, em *Pactos Narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, a autora afirma:

[...] o que se observa é uma relação dialógica: por um lado a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro lado, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente. É flagrante observar que alguns estudos das primeiras [...] décadas do século focalizaram o branco, não para compreender seu papel nas relações interraciais, mas para garantir sua isenção no processo de escravização da parcela negra da população brasileira. (BENTO, 2002, p.31).

E, para finalizar, lembramos também das justificativas biológicas forjadas para explicar a diferenciação e a escravização de pessoas, que ganhou força no discurso médico e científico, e, inclusive, na literatura; e que se materializou em outros discursos também. Esses discursos contribuíram para a manutenção dessas desigualdades e violências, conforme já sinalizamos (MORRISON, 2019). E, a partir de nossa base teórica, na qual a ideologia se materializa na linguagem, destacamos que o racismo, como ideologia dominante, espalha-se em todas as

esferas sociais e materializa-se na linguagem, nos discursos produzidos, como os da esfera policial, que reverbera em outros atos, como a violência policial contra a população negra.

5.2.8.2.5 Reflexão sobre o Plano de Ensino 8 – o conto “Nada será como antes”, de Ruimar Batista

O conto “Nada será como antes”, do autor Ruimar Batista (Anexo L), inicia-se com o narrador/personagem expondo suas origens nordestinas e dizendo que sua mãe era descendente de indígena e seu pai, de africanos. Relembra a chegada do menino aos sete anos a Teresina, no Piauí, com sua família, e como era morar na periferia. Explica sobre a prática da vizinhança e do mutirão, comum nos quilombos, que é a divisão gratuita de um animal ao matá-lo.

É retratada a simplicidade da comunidade, composta por cerca de 130 pessoas, onde a “A maioria das casas era alugada. Havia aluguéis baratos e caros. De vez em quando faltavam luz e água. Ainda bem que havia uma fonte, um chafariz e dois banheiros comunitários, um para as mulheres e o outro para os homens.” (BATISTA, 2017, p. 296). A mãe do narrador/personagem era faxineira e o pai, pedreiro.

Num certo dia, faltou água na região e sua mãe o mandou tomar banho no banheiro comunitário, como todos faziam quando isso acontecia. Ele se irritou com a situação, mas teve que ir. Ficou meia hora na fila até entrar no banheiro, que estava imundo, com muito mau cheiro.

Enquanto me banhava vivi várias emoções. Senti nojo, raiva, revolta. Um sentimento forte foi tomando conta de mim. Não consegui me conter. De repente, comecei a tremer, chorar. Chorei muito, mas chorei calado, procurei manter-me firme diante daquela situação. Fiz um juramento para mim mesmo: *Um dia hei de chegar lá, mudar de vida; vou conquistar uma vida mais digna e contribuir para a vida da minha família melhorar.* (BATISTA, 2017, p. 298, grifos do autor).

Daquele dia em diante, começou fazer de tudo para a mudança acontecer, pois queria uma vida mais digna. “Aprendi isto mais tarde, bem como que não se banha duas vezes no mesmo rio, pois não é a mesma água, nem o mesmo rio, segundo um provérbio yorubá. É, eu entrei para me banhar menino e saí do banheiro homem. Homem antes da hora.” (BATISTA, 2017, p. 299).

Relacionamos o trecho do aprendizado do personagem “[...] como que não se banha duas vezes no mesmo rio, pois não é a mesma água, nem o mesmo rio [...]” (BATISTA, 2017, p. 299) com o conceito de dialogia, pois um enunciado é um ato singular, não se repete, ao se

repetir, já não será mais o mesmo enunciado, assim como a água e o rio no provérbio yorubá e também o menino, após a experiência de banhar-se no banheiro comunitário.

Em seguida, o protagonista menciona as diversas possibilidades que a comunidade onde moravam proporcionava para *subir na vida*. Dentre algumas probabilidades complicadas que ele cita, é a de se tornar ladrão, mas o garoto escolhe investir no trabalho e educação, torna-se vendedor ambulante. Mais adiante, começou a vender picolé e, depois, teve uma experiência ruim com um patrão que ele chama de autêntico capitalista, pois pagava pouquíssimo e, ainda, numa situação de doença, na qual o menino faltou um dia e meio, deu-lhe a conta.

Após esse período de crise, ele começa a trabalhar em outra sorveteria de um dono negro, como ele. Esse era honesto e pagava bem. O garoto trabalhou até os 18 anos lá e foi para a universidade fazer administração, por inspiração em seu patrão. Nos dias atuais, mora na mesma comunidade, mas numa casa maior, é casado com uma mulher negra (a Síwájú, palavra que em yoruba significa *para frente*), tem um filho, o Láfetán (significa *extramente amado*) e administra sua pequena empresa.

Ele e sua esposa criaram “[...] uma entidade que procura apoiar as pessoas carentes da região e que se preocupa com educação e sustentabilidade. [...] O ponto de virada de minha vida foi aquele banho que tomei no banheiro comunitário quando eu tinha doze anos de idade.” (BATISTA, 2017, p. 301-302). Naquele dia do banho, ele tomou a decisão de lutar por *seu lugar ao sol*.

Paulo Freire (2003, p. 79, grifos do autor) ensina-nos: “É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...] preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade.” O autor exemplifica “Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato em cujo discurso, faiscante de desamor, anuncia seus projetos racistas? (FREIRE, 2003, p. 80). Deste modo, como educadores/as, necessitamos realizar e aprimorar a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalhamos fazem de seu contexto imediato, não desconsiderando seu saber de experiência, pois a “leitura do mundo” precede sempre “a leitura da palavra”, nas palavras de Paulo Freire (2003, p. 81). Ou seja, ao ler, vamos construindo sentidos na medida em que vamos contrapondo nossas palavras, ou seja, nossas vivências de mundo, de linguagem etc. Estamos sempre produzindo sentidos na relação dialógica. E isso é fundante na sala de aula, em que estão em relação dialógica educadores/as, estudantes e os/as autores/as dos textos trazidos para as aulas de leitura.

Portanto, o educador deve ter sensibilidade à leitura e à releitura do grupo, estimulando e instigando a nova forma de compreender o contexto (FREIRE, 2003), para que assim, como

o personagem do conto, cada estudante, em especial o/a estudante negro, vá em busca de seu lugar ao sol. Conforme Gabriel Chagas (2022), de onde você fala é um traço essencial na forma como o discurso será recebido. Sendo assim, *estar ao sol* é a garantia de que a fala do/a estudante não será silenciada. Não por nada se proibiu por tanto tempo o negro de estudar, pois o estudo é um caminho para se chegar ao sol; e ser um leitor crítico é uma possibilidade do percurso dessa viagem a ser concretizada. Por isso, a escolha desses contos para as aulas de leitura antirracista da nossa proposta didática de leitura literária.

5.3 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Ao elaborar a proposta didática de leitura literária de educação antirracista, buscamos privilegiar a leitura literária, o dialogismo e enaltecer o protagonismo em sala de aula, tanto do professor/a quanto do/a aluno/a, pois trata-se de uma pesquisa que desempenha um papel ativo na sociedade, em determinado contexto e com a participação ampla de todos os sujeitos que dela participam. O/a docente necessita incentivar e mediar o processo de leitura do texto literário em todas as etapas da proposta didática de leitura literária de educação antirracista; e ao discente incube o trabalho de exercer um papel crítico na construção de sentidos do texto e, desta forma, na construção de seu próprio conhecimento, já que a teoria sócio-ideológica da linguagem pode contribuir significativamente para dar voz aos sujeitos silenciados na história, na construção de narrativas literárias e na transformação social.

Assim, almejamos que nossa proposta de letramento literário com contos afro-brasileiros a partir de uma literatura negra renda muitas discussões, reflexões e interações sobre questões importantes de nosso cotidiano e, deste modo, contribua para a formação de leitores críticos e conscientes e garanta o não silenciamento do/da discente nesse processo de leitura, pois ele/ela é agente das buscas pelas significações, uma vez que esse/essa se lança nas situações dialógicas ilimitadas que surjam nas suas possíveis leituras, que são condições para a sua resposta ativa, a partir de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997 [1979]).

Ao lembrar das palavras de Luiz Silva Cuti (2010, p. 50), queremos destacar que a ideia de humanidade precisa ser compreendida, “[...] o dizer ‘negro’, além de desdizer o que foi dito, é um dizer-se: ‘sou humano!’”, pois corpos negros, como discutimos, acabam sendo invisibilizados e silenciados em nossa sociedade. Compreender esse novo dizer, recontar *o ponto* é uma forma de alteridade, de compreensão do discurso e da realidade, pois a partir desse recontar é possível estar em um lugar de trocas, de negociações de sentidos e de aprendizagens.

Em uma perspectiva de *educação dialógica*, por meio da leitura, criamos uma proposta dialógica, na qual o conhecimento só é válido se for empregado como forma de intervenção e transformação da realidade. Para isso, buscamos textos literários que pudessem levantar discussões e reflexões para a compreensão de parte dos conflitos raciais em nosso país e, desta forma, ir em busca de cidadãos e cidadãs mais conscientes.

Como visto, a ideologia está presente na linguagem, cada signo linguístico reflete e refrata ideologicamente a realidade. Portanto, é necessário considerar a interação dos signos linguísticos para perceber os acentos de valor que materializam e externalizam o racismo na/por meio da linguagem. A proposta didática foi motivada pela presença do racismo no contexto escolar, e o objetivo da proposta foi abordá-lo por meio de práticas de leitura que trabalhem as pistas presentes nos textos, dando oportunidade para dialogar a respeito e propondo um trabalho de educação antirracista.

Destacamos que a compreensão de texto implica a compreensão da vivência do homem em sociedade. Para que ocorra a compreensão de texto e a produção de linguagem, é necessário trabalhar a unidade interação do texto. A prática de análise linguística é relevante para a leitura dos textos, pois envolve a reflexão sobre a linguagem e a situação de interação e esfera social, e é um dos eixos de ensino e aprendizagem da BNCC, como já sinalizamos.

Com esse intuito, nosso objetivo foi concentrar esforços na criação de uma proposta didática que desenvolva habilidades discursivas relacionadas à língua, visando aprimorar a capacidade de interpretar, compreender e analisar textos e linguagens em diversos contextos, por meio da reflexão sobre a língua utilizada em práticas de linguagem. Nossa proposta didática buscou integrar a leitura de obras da literatura afro-brasileira com a educação antirracista, com o propósito de promover uma leitura literária que contribua para a luta contra o racismo.

Iniciamos o planejamento do ensino com uma problematização sobre nossa falta de conhecimento em relação às questões étnico-raciais e propomos a desconstrução de estereótipos historicamente difundidos na sociedade brasileira. Através de atividades de leitura, pesquisa e diálogo, enfatizamos a visibilidade de diversas personalidades negras importantes e em destaque na sociedade.

No segundo plano de ensino propomos trabalhar o conto "Olho d'água", de Conceição Evaristo, em que apresentamos uma atividade que permite o desenvolvimento da empatia por meio da escuta de histórias vividas pelos antepassados dos/as estudantes afrodescendentes. Além disso, essa atividade proporciona a percepção da interação verbal entre a autora, a narradora e a personagem no reencontro de mãe e filha, bem como a relação dialógica nos entrelaçamentos de sentido do eu, do outro e do mundo.

Essa atividade também oferece a oportunidade de transformar a experiência da escrevivência em uma circunstância de organização narrativa tanto pessoal quanto coletiva, ao possibilitar a formação da consciência, da visão, ao discurso que cada sujeito trará sobre a própria vida. É através da observação e da escuta do outro que se produz o próprio eu, em um processo contínuo de sair para além de si mesmo, de se fazer, desfazer e refazer, nas relações de exotopia e empatia, com seus excedentes de visão. A exotopia está relacionada à ideia de dialogismo, que é uma característica fundamental da teoria bakhtiniana. O dialogismo implica a existência de um diálogo constante entre diferentes vozes e perspectivas, que são incorporadas na criação literária e na compreensão da linguagem. A exotopia, portanto, é uma das bases do dialogismo, permitindo a expressão e a compreensão de diferentes vozes e perspectivas na literatura e na linguagem.

Na sequência dos planos, utilizamos a letra da música "AmarElo", do rapper Emicida, para estabelecer um diálogo e construir sentidos em torno de temas sociais, como a influência das desigualdades socioeconômicas na saúde mental das pessoas mais pobres. Essa abordagem destacou a visão do sujeito como um ser social, constituído na alteridade por meio das ações e atos do outro, e como as visões de mundo e axiologias concebem esse sujeito por meio de seu excedente de visão, ou seja, sua visão de mundo sobre o outro.

No plano de ensino apresentado na sequência, que tem como base o conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, exploramos os sujeitos da interlocução, as condições de produção, as relações com a memória e a projeção de horizontes de possibilidades de interpretação. Esses elementos são cruciais para abordar a materialidade discursiva e as condições sociais de pobreza, tanto durante o período escravocrata quanto após a sua abolição, evidenciando o que essa transição histórica deixou como vestígio: a miséria e as diferenças sociais. Através de reflexões dialógicas sobre os resquícios da escravidão nos dias atuais e a cruel ideologia escravagista, os/as estudantes terão a oportunidade de compreender o contexto da luta de um pai branco contra uma mãe negra e escrava, e de se colocar no lugar do outro em uma situação de alteridade por meio dos/as personagens do conto. Dessa forma, eles serão capazes de ter uma reação-resposta mais empática e consciente diante das questões raciais presentes na sociedade atual.

O plano de ensino que se segue tem como ponto de partida o filme "Doutor Gama". Nesse novo plano, buscamos abordar as heranças da escravidão e as lutas por liberdade e igualdade protagonizadas pelo povo negro. Nosso objetivo é despertar a curiosidade dos/as estudantes sobre temas como racismo estrutural e políticas afirmativas, a fim de conscientizá-los/las sobre a relevância de desconstruir o racismo em nossa sociedade.

O próximo plano de ensino inclui a leitura do conto "A última empregada", de Ana dos Santos, e uma atividade de pesquisa sobre dados étnico-raciais relacionados ao trabalho escravo. O objetivo é promover um diálogo que aborde como a negação ou distorção da historicidade reflete em ocorrências de exploração até os dias atuais. Como professora branca, é importante que eu leve o sujeito branco a refletir sobre seus privilégios nesta sociedade e a incentivá-lo a auxiliar no combate à privação e à violação de direitos, começando pela compreensão da luta do povo negro. Já em relação aos alunos/as negros/as, meu olhar exotópico também completa o deles/delas, permitindo que se percebam de outra maneira e rompam com a estrutura racista.

Portanto, por meio da leitura e da discussão crítica, pretende-se criar um ambiente inclusivo e respeitoso em relação à diversidade étnico-racial. Acredita-se que, ao compreender a realidade do povo negro e ao refletir sobre os privilégios da branquitude, ou seja, sobre seus próprios privilégios, os alunos/as estarão mais preparados para atuar como agentes de mudança na sociedade.

O próximo plano de ensino tem como objetivo a leitura do conto "A Pipa", de Nana Martins, que nos faz lembrar de Wanderley Geraldi (2015) e da *aula como acontecimento* a partir de uma situação problema: as tensões no ambiente devido à violência e a reclamação de uma criança sobre a falta de espaço para brincar. A professora, então, transforma a quadra em um espaço propício para a aprendizagem, convertendo o céu em lousa e permitindo que o ato de sentir faça a aprendizagem ser significativa para todos/as envolvidos/as no processo. As perguntas dos/as estudantes surgem espontaneamente e, assim, o percurso da aula é conduzido.

Além da leitura do conto, o plano de ensino inclui a compreensão das sutilezas na escrita do conto afro-brasileiro e a leitura do texto "Solte pipa! Conheça o movimento dos *pipeiros* no Brasil, a história da Pipa no mundo...". Com isso, busca-se proporcionar aos estudantes uma *aula como acontecimento*, a partir da produção de uma pipa, da experiência de soltá-la e da liberdade de percurso para questionar e refletir sobre a pipa como meio de resistência no Quilombo dos Palmares. Dessa forma, espera-se que os/as estudantes possam vivenciar uma experiência de aprendizagem significativa e interdisciplinar, que valorize a cultura popular e permita a reflexão crítica sobre a realidade social em que estão inseridos/as.

Por fim, a último plano de ensino centraliza-se em cinco contos do Cadernos Negros Volume 40: "O Voto", de Alessandra Sampaio; "Voando Alto", de Claudia Walleska; "Maria Theresa", de Cristiane Sobral; "Cotidiano", de Lidiane Ferreira; e "Nada será como antes", de Ruimar Batista. Essas narrativas representam a literatura negra e trazem reflexões e interações dialógicas acerca das questões étnico-raciais presentes no cotidiano.

O objetivo é contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes, de modo a promover a não passividade do/da estudante no processo de leitura. Para isso, serão realizadas atividades como o "círculo do reconto", que incentiva a discussão sobre o contexto no qual estão inseridos/as, e a produção do quiz "caixinha da reflexão antirracista". Acredita-se que a abordagem crítica e reflexiva permita aos estudantes desenvolverem a capacidade de ler e refletir sobre questões sociais complexas, promovendo a empatia, a exotopia e o respeito à diversidade étnico-racial.

A empatia é fundamental para a compreensão das experiências e perspectivas de pessoas de diferentes origens étnicas e raciais. Ao invés de impor nossa própria visão de mundo, é necessário desenvolver a habilidade de se colocar no lugar do outro e entender suas vivências. Dessa forma, espera-se que os/as estudantes compreendam a importância da literatura negra e das narrativas afro-brasileiras na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A exotopia é uma perspectiva que considera a existência de outras formas de vida e de pensamento, diferentes da nossa. Esta perspectiva implica na ideia de que não existe um único ponto de vista válido ou universal, mas sim uma multiplicidade de perspectivas que devem ser levadas em consideração.

A construção de sentidos ocorre na medida em que vamos contrapondo nossas palavras, isto é, nossas vivências de mundo, de linguagem etc. Essa construção é produzida na relação dialógica, que é essencial na aula de leitura, na qual estão em diálogo educadores/as, estudantes e autores/as dos textos selecionados. Nessa proposta didática, as atividades elaboradas buscam discutir a relevância da voz dos sujeitos marginalizados na construção de narrativas literárias e na transformação social.

Mesmo que esta proposta tenha sido planejada para uma turma de contraturno, que são as turmas em que trabalho majoritariamente nos últimos anos, acreditamos que ela possa ser desenvolvida em qualquer ano do Ensino Fundamental. Isso ocorre porque a proposta está definida com a BNCC, a qual enfatiza o “[...]desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

O aprendizado de estratégias e habilidades de leitura do texto literário deve ser desenvolvido em todos os anos de escolaridade no componente curricular Língua Portuguesa. No entanto, é indispensável que o/a docente, ao tomar as sugestões de atividade aqui apresentadas, faça os ajustes necessários à sua realidade de ensino e à dinâmica de sua turma.

Assim sendo, espera-se que a proposta didática aqui apresentada possa contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de compreender a importância da diversidade étnico-racial na construção da literatura e da sociedade como um todo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar nossas considerações finais, é necessário recuperar nosso objetivo de pesquisa: elaborar uma proposta didática de leitura literária de educação antirracista, alinhando a leitura de literatura afro-brasileira com a educação antirracista para alunos/as de Ensino Fundamental – Anos Finais, participantes, no período de contraturno, de oficinas de Linguagem e Letramento em uma escola pública municipal do Alto Vale (SC).

Para atingir esse objetivo, é importante destacar a relação intrínseca entre linguagem e visão de mundo (ideologia), evidenciando a importância dos conceitos de exotopia, empatia e alteridade, que estão fundamentados na base teórica bakhtiniana. Esses conceitos reforçam a ideia de que a linguagem é um fenômeno social e só pode ser entendida a partir da interação entre indivíduos em contextos sociais específicos, o que é essencial para a proposta didática em questão.

Nesse sentido, Mikhail Bakhtin (1997[1979]) desenvolveu a noção de exotopia, que se refere à posição do falante em relação ao mundo em que ele vive. A exotopia pode ser entendida como a capacidade de um falante de perceber seu próprio mundo a partir de uma perspectiva externa, dada pelo outro, que o vê de um modo que ele não pode ver, o que lhe permite compreender melhor as diferentes formas de vida e cultura que existem ao seu redor.

No contexto antirracista, a exotopia pode ajudar a reconhecer a riqueza e a complexidade da diversidade cultural e étnica, e a evitar a imposição de uma visão de mundo única e homogênea. Reconhecer a exotopia pode ajudar a promover o diálogo intercultural e a valorização das diferenças. Assim, podemos entender que a exotopia do outro dá a mim o acabamento.

Uma vez que a comunicação humana é necessariamente dialógica, ou seja, é sempre uma interação entre diferentes vozes e perspectivas, destacamos a importância da empatia na interação humana. Na teoria bakhtiniana, a empatia é um elemento fundamental na comunicação dialógica, pois permite que os interlocutores se coloquem no lugar do outro e compreendam suas perspectivas e pontos de vista.

A empatia, segundo Bakhtin (2012[1986]), é a base para a compreensão mútua na comunicação humana, e é essencial para que as vozes em diálogo possam se encontrar e construir um sentido compartilhado. Além disso, o autor também destaca a importância da empatia na literatura, especialmente na compreensão de personagens e narrativas. Para ele, a empatia é um elemento chave na identificação do leitor com os personagens e na compreensão das complexidades e contradições da vida humana.

Para Mikhail Bakhtin (1997[1979]), a alteridade é um aspecto fundamental da linguagem, uma vez que toda comunicação implica a presença do outro. A linguagem não é apenas um meio de transmissão de informação, mas uma forma de interação social, em que o outro é sempre presente e considerado em sua responsividade. Na visão do autor, a alteridade é um elemento fundamental para a criação e compreensão de qualquer discurso, uma vez que a compreensão do outro é necessária para que possamos entender as diferentes formas de pensar, falar e agir que existem ao nosso redor. A alteridade é um conceito que se relaciona à ideia de que a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, que ela só pode existir a partir da interação entre indivíduos, que possuem perspectivas e experiências diferentes. E embora eu nunca possa ocupar o lugar do outro, mas posso lhe ser empático, tentando me colocar em seu lugar.

Tanto a exotopia, a empatia quanto a alteridade são conceitos importantes para a compreensão da linguagem e da cultura, na medida em que nos permitem entender a complexidade das relações humanas e das formas de vida que existem em diferentes contextos sociais. Juntos, a consideração desses conceitos é fundante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a exotopia, a empatia e a alteridade, baseadas nas ideias de Mikhail Bakhtin, são utilizadas na construção de uma educação antirracista, para promover a compreensão, valorização e respeito pelas diferenças culturais e experiências das pessoas negras – por isso a escolha de contos da literatura afro-brasileira para este trabalho –, incentivando o diálogo e a interação entre diferentes vozes e perspectivas. Isso pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e antirracista.

A leitura de literatura afro-brasileira pode ser uma ferramenta importante nesse processo, uma vez que essas obras trazem à tona as vozes e experiências de autores e personagens negros e negras, valorizando suas culturas e tradições, ajudando a desconstruir estereótipos e preconceitos. Além disso, a leitura literária também pode ser uma forma de ampliar o repertório linguístico e cultural dos/as alunos/as, estimulando a imaginação e criatividade e contribuindo para a formação de leitores/as críticos/as e reflexivos/as.

A proposta didática que apresentamos consiste em uma sequência de atividades que engloba a escolha de obras literárias afro-brasileiras, a leitura e análise crítica dessas obras, a produção de textos e outras formas de expressão artística, bem como a realização de debates e discussões em grupo sobre os temas abordados na leitura. Essa proposta busca promover a construção coletiva de conhecimentos, a partir da interação e do diálogo entre docentes e discentes, valorizando suas experiências e perspectivas e buscando a construção de uma educação democrática e antirracista.

Em síntese, a proposta didática de leitura literária de educação antirracista, que alia a leitura de literatura afro-brasileira com a educação antirracista para alunos/as de Ensino Fundamental – Anos Finais no período de contraturno, pode contribuir para a promoção da valorização e do respeito às diferenças culturais e experiências das pessoas negras. Além disso, a proposta pode incentivar o diálogo e a interação entre diferentes vozes e perspectivas, fomentando a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e antirracista. Nesse sentido, a exotopia, a empatia e a alteridade, conceitos bakhtinianos fundamentais para a compreensão da linguagem e da cultura, são utilizados como ferramentas pedagógicas para a construção de uma educação antirracista, que valoriza a diversidade e o respeito à dignidade humana.

Uma vez que a capacidade humanizadora da literatura (por meio da linguagem) comanda em palavras o *caos* que nos habita, nossa proposta didática de leitura literária afro-brasileira auxilia nossos/as discentes na *superação do caos*, de que fala Antonio Candido (1995); mais particularmente, do caos do racismo estrutural.

Desse modo, em uma relação dialógica e educacional, tanto o/a docente quanto os/as discentes assumem que os diferentes contextos nos quais as pessoas se encontram são uma arena de confronto valorativo, influenciados pelas diferentes posições sociais e axiológicas que ocupamos. A partir dessa compreensão, busca-se promover um lugar de trocas, negociações e aprendizagens, objetivando a construção do novo conhecimento na sala de aula.

Nesse sentido, é importante destacar que o texto/enunciado produzido por meio da interação verbal ou em outra modalidade semiótica se altera à medida que é construído, tornando cada aula um acontecimento único. Todos os enunciados passam por um processo ativo de compreensão por parte do sujeito, na medida em que ele estabelece aquilo que entendeu dos discursos com os quais se inter-relacionou e que o constituíram.

Dessa forma, a relação dialógica e educacional se torna fundamental para a construção do conhecimento, pois possibilita a interação e a compreensão mútua entre os sujeitos envolvidos, permitindo que cada um possa contribuir com suas vivências e perspectivas para a construção de um saber coletivo e transformador.

Recordamos que o sentido de uma proposta didática depende de respostas a duas questões essenciais: *O que ensinar na educação básica?* e *Para que ensinar?*; e, assim, o/a professor determina os objetivos e os conhecimentos, cuja construção se espera dos/as estudantes. Determina-se também o sentido social da educação, o tipo de cidadão/ã que se constitui a partir dos aprendizados escolares e, ainda, a sociedade que se anseia delinear com o apoio da escola.

Embora a Lei 10.639/2003 tenha sido um importante avanço na luta contra o racismo e a discriminação no Brasil, há críticas em relação à forma como ela é abordada na BNCC e na prática pedagógica das escolas. Uma crítica comum é que a abordagem da Lei 10.639/2003 na BNCC e nas escolas muitas vezes se limita a uma visão essencialista e estereotipada da cultura afro-brasileira, sem considerar a diversidade de experiências e trajetórias dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil e no mundo. Isso pode levar a uma representação superficial e simplista da cultura negra, sem levar em conta sua complexidade e diversidade. Outra crítica é que, apesar de a lei exigir a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, na prática muitas escolas não têm recursos e formação adequada para implementar essa abordagem de forma efetiva e contextualizada. Isso pode levar a uma abordagem mecânica e superficial do tema, sem levar em conta as especificidades regionais e locais, e sem promover uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Ainda, há críticas em relação à falta de avaliação e monitoramento dos resultados dessa abordagem na BNCC e nas escolas. Embora seja importante garantir a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, é necessário avaliar se essa abordagem está sendo efetiva na promoção do respeito à diversidade e no enfrentamento do racismo e outras formas de discriminação. É imprescindível reconhecer o racismo como um elemento fundamental na estrutura das relações estabelecidas no contexto educacional, levando em conta as consequências da educação fornecida, tanto na perpetuação de valores que reafirmam as hierarquias raciais, como no impacto que essa forma de discriminação tem na formação da identidade dos estudantes. É indispensável compreender os mecanismos que geram as disparidades sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana são um importante marco na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no Brasil. Elas reconhecem a importância de se incorporar a temática racial ao currículo escolar como forma de enfrentar o racismo e seus efeitos, além de promover a construção de novas referências acerca da diversidade humana.

É importante ressaltar que a escola, como instituição social, não é neutra e pode reproduzir preconceitos e discriminações. Por isso, é fundamental que a educação seja pensada de forma crítica e reflexiva, de modo a combater o racismo e outras formas de discriminação. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço privilegiado para a construção de novas referências sobre a diversidade humana e para proporcionar discussões que ampliem a compreensão sobre igualdade e equidade.

Além do exposto, é fundamental que a instituição de ensino aprimore a capacitação dos docentes no que diz respeito ao ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, a fim de assegurar uma abordagem apropriada e contextualizada dos conteúdos. Adicionalmente, torna-se essencial a criação de espaços de diálogo e reflexão voltados para a discussão das disparidades raciais e das diversas manifestações de discriminação presentes em nossa sociedade, de modo a combater o racismo e promover a igualdade racial.

A escola pública tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária e na promoção da equidade racial. Para isso, é necessário que a escola encontre meios de debater e amenizar as desigualdades sociais, e que os debates em torno das desigualdades raciais e de gênero sejam fortalecidos e ampliados. No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados na efetivação de uma educação antirracista. Apesar de a lei 10.639/2003 estar em vigor há vinte anos, muitas escolas ainda não incorporaram adequadamente a história e cultura afro-brasileira e africana ao currículo, e muitos docentes ainda não perceberam a urgência e a importância de se discutir sobre as questões étnico-raciais.

Por isso, é necessário que as políticas públicas centralizem a questão e que haja investimentos em formação de professores e em materiais didáticos adequados. Além disso, é importante que as escolas promovam espaços de discussão e reflexão sobre as desigualdades raciais e outras formas de discriminação, de modo a combater o racismo e promover a igualdade racial. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Esta pesquisa pode ser vista como um convite para se iniciar a ampliação de conhecimentos não garantidos na formação inicial da maioria dos/as profissionais de Letras a respeito das questões étnico-raciais, pois apreendemos que uma proposta de neutralidade ideológica da prática docente é impraticável, uma vez que a não tomada de partido impossibilita o ser e o agir do professor em sua práxis pedagógica.

Por fim, com o verbo *esperançar*, não no sentido de esperar, mas acreditar e buscar fazer acontecer, encerramos as considerações finais trazendo as palavras do imortal Paulo Freire (2003, p. 102-103):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação

econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professora antirracista!! *Esperanço-me* sempre. Acredito no poder da literatura afro-brasileira em auxiliar a concretização do sonho acordado de um mundo com equidade racial.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Gabriela. **As mulheres dos anúncios**: proposta de leitura crítica nas aulas de língua portuguesa. 2020. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220430?show=full>. Acesso em 06 de agosto de 2022.
- ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 107-112.
- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011[1984], p. 11 a17.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. "Não esquecerei os esquecidos", diz Silvio Almeida em posse. Congresso em foco - Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4tKT8pOII2E&t=45s> Acesso em: 10 fev.2023.1:24
- ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-Ações. Ciência. Desenvolvimento. Democracia**. São Carlos: EdUFScar. 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1981].
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012 [1986].
- BATISTA, Ruimar. Nada será como antes. *In*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros Volume 40**. São Paulo: Quilombhoje, 2017, p. 295-302.
- BECKER, Fernando. Epistemologia. *In*: STRECK, Danilo R. *et al* (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. *In*: CARONE, Iray; (Orgs). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Notas sobre a branquitude nas instituições**. *In*: Silva, M.L; Farias, M; Ocariz, M.C; Neto, A.S. (Org.). Violência e Sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. 2018, p. 115-136.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** São Paulo, 2002 169 p. Tese (doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BOLFELD, Bruna. Análise pedagógica do filme “Doutor Gama”, por Bruna Bonfeld. **Sociodiceia**, 27 de set. de 2021. Disponível em: <https://sociodiceia.blogspot.com/2021/09/analise-pedagogica-do-filme-doutor-gama.html>. Acesso em 16 de dez. de 2022.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf>. Acesso em 11 de junho de 2022.

BRAIT, Beth. **Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais).** Guia bibliográfico da FFLCH. São Paulo: FFLCH/USP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002783877>. Acesso em 01 agosto de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 10 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em 10 de maio de 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Pronunciamento do Sr. Abdias Nascimento (PDT/RJ) na sessão de 13/05/1998.** DSF nº 74 de 1998, 14/04/1998. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/226669>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: DOU, 2003a.

BRASIL. **Lei nº 12288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

e Diversidade (MEC/SECAD). **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: DOU, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019**. Edital 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/patri/Downloads/Edital%20PNLD%202019%20-%20MINUTA%208%20RETIF%20%20-%2020.092018%20-%20MEC%20FNDE%20-%20V%207%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/patri/Downloads/Edital%20PNLD%202019%20-%20MINUTA%208%20RETIF%20%20-%2020.092018%20-%20MEC%20FNDE%20-%20V%207%20(2).pdf). Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020**. Edital 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/patri/Downloads/EDITAL_PNLD_2020_CONSOLIDADO_7_RETIFICACAO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/patri/Downloads/EDITAL_PNLD_2020_CONSOLIDADO_7_RETIFICACAO%20(1).pdf). Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021**. Edital 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022**. Edital 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/patri/Downloads/Edital_PNLD_2022_Consolidado_2_RETIFICACAO_28.09.2020%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/patri/Downloads/Edital_PNLD_2022_Consolidado_2_RETIFICACAO_28.09.2020%20(2).pdf). Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3**, de 31 de março de 2022. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do Mestrado Profissional em Letras. Disponível em:

[file:///C:/Users/patri/Downloads/RESOLUO_N_003_2021_Conselho_Gestor_Elaborao_do_Trabalho_de_Concluso_do_Cu%20\(2\).pd](file:///C:/Users/patri/Downloads/RESOLUO_N_003_2021_Conselho_Gestor_Elaborao_do_Trabalho_de_Concluso_do_Cu%20(2).pd). Acesso em 27 de julho de 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, 235-263.

CONCEIÇÃO, Jeferson José da; VIANA, Vânia; Trabalho e Raça: Os desafios históricos contemporâneos da inclusão e igualdade. *In*: GOMES, Nilma Lino *et al* (Org.). **Cadernos de igualdade racial 2**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022, p. 63 a 77.

CUTI, Silva Luiz. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 26, p. 13–71, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>. Acesso em 07 maio de 2022.

DANTAS, Carolina Vianna. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 85-98.

DE ASSIS, Machado. *In*: TENFEN, Maicon (Org. notas). **Contos Machado de Assis -Pai contra mãe**. Sivadi editorial, s/d, [1906].

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Cortez Editora, 2018.

DELMANTO. Dileta; CARVALHO. Laiz B. de. **Português: conexão e uso**. 9º ano; ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p.12-16.

DORIGAN, Micheli Longo. O Famoso racismo à brasileira: miscigenação e discriminação racial em Lília Schwarcz. *In*: MARTINS, Lara Maro *et al* (Org.). **Marxismo. Gênero e raça**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 212-230.

DOUTOR GAMA. Jeferson De. Buda Filmes. Globo Filmes e Paranoid, 2021.DVD.

DOS SANTOS, Israel. Serique; BARBERINO, Elaine. Silva. Caderno Didático de Fundamentos da Educação (REDE ITEGO). **Cadernos REDE ITEGO**, v. 1, n. 1, 26 out. 2020. Disponível em: <https://www.ead.go.gov.br/cadernos/index.php/CDP/article/view/565>. Acesso em 17 de agosto de 2022.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NO BRASIL: Racismo no Brasil #1. [Locução de]: Carolina Marcelino. Entrevistados: Nilma Lino Gomes. [S.l.] Fundação Santillana, 29 de ago. de 2022. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7bdJ19nW7JoM2COCVqAuP2?si=II997j3bQ8y9g0XlAT-8lw>. Acesso em 29 de agosto de 2022.

EMICIDA. AmarELO, 2019. Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablllo-vittar/> >. Acesso em: 28 de janeiro de 2023.

EMICIDA. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa551243/emicida>. Acesso em: 28 de janeiro de 2023. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ENTRE LINHAS: ANÁLISE MUSICAL. **AmarELO, 2019- Emicida**. Paudalho, Pernambuco. 15 set. 2022. Instagram: @analise_musical. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cii55_2rLr6/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D Acesso em: 04 nov. 2022.

ESCOLA MODELO ELLA KURTH. **Projeto Político Pedagógico**. Rio do Sul, 2019.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. “Se avançamos, foi dando murro em ponta de faca” . *In: GOMES, Nilma Lino et al (Org.)*. **Cadernos de igualdade racial 2**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022, p. 25 a 44.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS Eva Silveira; Uma visão histórica da violência contra crianças e adolescentes. *In: Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2008, p.15 -26.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS Eva Silveira; Exploração do trabalho de crianças e adolescentes. *In: Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2008, p.57-75.

FERREIRA, Aparecida de. Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 97-143.

FERREIRA, Aparecida de. Jesus; CAMARGO, Mábia. Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as) – ABPN**, v. 6, p. 177-202, 2014.

FERREIRA, Lidiane. Cotidiano. *In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio*. **Cadernos Negros Volume 40**. São Paulo: Quilombhoje, 2017, p.245-249.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afrodiáspóricas da educação. *In: KONAN, Walter; LOPES, Sammy; MARTINS,*

Fabiana. (Orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro, Nefi, 2016, p. 203 a 210.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: o manuscrito. MAFRA, Jason Ferreira; *et al* (Org.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, p. 33 - 38.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011[1984].

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2015.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. Linguagem e Educação. *In*: **BAKHTIN E A EDUCAÇÃO - A ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 2. ed., p. 155-169.

GONÇALVES, Maria das Graças. Ideologia do Racismo no Brasil: O Racismo individual, institucional e estrutural. *In*: Caderno de Estudos – Programa de Formação Continuada CEERT/FIS, 2021, p. 1 -12. Disponível em: <https://doceru.com/doc/sc8xvs1>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em 20 de julho de 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA Marcus Vinícius *et al* (Org.). **Relações Étnicos-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2011, p. 39-60.

HALTÉ, Jean-François. **O Espaço Didático e a Transposição**. Fórum Linguístico, 5(2): 117-139, Florianópolis, (jul-dez), 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>. Acesso em 18 de julho de 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2018. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: renda mensal. Rio de Janeiro, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, p. 18 - 23.

LIMA, Aline Moraes. **Por uma vida não Severina**: proposta de ação didática de Ensino e Aprendizagem de Leitura Literária na Perspectiva Dialógica da Linguagem. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MACARINI, Luciana Aparecida Bravim. **Leitura e Literatura**: Uma proposta de combate ao racismo para os sextos anos do Ensino Fundamental. 2018.181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MAIA, Paula Ana. *et al.* **Cartilha de Enfrentamento ao Racismo Institucional**. São Paulo: Abong, 2020.

MACHADO, Fernanda da Silva. **Identidades antirracistas**: ecos e ressonâncias de discursos e argumentos antiescravagista. 2019.326 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31592>. Acesso em 30 de junho de 2022.

MARTINS, Nana. A pipa. *In*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros Volume 40**. São Paulo: Quilombhoje, 2017, p.277-281.

MELO, Glenda Valim Cristina de; ROCHA, Luciana Lins; JUNIOR SILVA, Paulo Melgaço da. Raça, Gênero e Sexualidade Interrogando Professores/as: Perspectivas Queer Sobre a Formação Docente. **POIÉISIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 7, p. 237, 2013.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O LUGAR DA RAÇA NA SALA DE AULA DE INGLÊS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 7, p. 65-81, 2015.

MELO, Luiza da. Silva.: SILVA, Monaliza Rios. Olhos d'Água: Escrevivências de mulheres pretas em Evaristo. **Revista Igarapé**, Porto Velho, RO, v.14, n.2, p. 236-251, 2021.

MENDES, Maria Francisca. Bakhtin: conceitos-chave. **Revista Brasileira de Educação**,

[online], v. 12, n. 34, p. 178-179, 16 maio 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100016>. Acesso em 04 julho de 2002.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema>. Acesso em 30 de julho de 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-27.

MORAES, Renata, Pai contra mãe: a permanência da escravidão nos contos de Machado de Assis. **4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Curitiba- PR. 13 e 15 de maio de 2009, p.1 a 12. ISBN 978-85-61022-23-5. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/renatamoraes.pdf> Acesso em: 30 nov. 2022.

MOREIRA, Márcia Pacheco. **O humor satírico machadiano em uma breve análise dos contos Pai contra mãe (1906) e Mariana(1871)**. 2022. 22 folhas. TCC (graduação). Universidade de Brasília – UNB Instituto de Letras – IL Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP. Brasília- DF, 2022.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUGGE, Ernani. **Ensino Médio e Educação Literária: Proposta de Formação de Leitor**. 2011. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

NASCIMENTO, Aline Souza do. O que são e como surgiram as políticas afirmativas? **Instituto Identidades do Brasil**. 2018. Disponível em: <https://simaiigualdaderacial.com.br/site/o-que-sao-e-como-surgiram-as-politicas-afirmativas/>. Acesso em 18 de dez. de 2022.

NICÁCIO, Rovílio. Ideologia e interação em “Olhos d’água” de Conceição Evaristo. **Das Amazônias/ Revista Discente de História da Ufac**. Rio Branco– Acre. v.3, n.2, (ago-dez) 2020, p. 37-45. Disponível em: <https://doaj.org/article/80ed79f3d9284f7bb01afb5e9cd4bb> Acesso em: 24 nov. 2022.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro no Brasil republicano. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 100-106.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: Relações raciais e a Constituição do movimento negro Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Denise Souto. **O conto afro-brasileiro na sala de aula: uma proposta sob a perspectiva do letramento literário**. 2016. 101f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3101>. Acesso em 13 de junho de 2022.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol. **Escrevivência e Rotas de Cultura de aprendizagem dialógica**. 2020. 268 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: [7717749_ADALBERTO_VITOR_RAIOL_PINHEIRO_rev.pdf \(usp.br\)](https://repositorio.usp.br/handle/7717749/ADALBERTO_VITOR_RAIOL_PINHEIRO_rev.pdf). Acesso em 15 novembro de 2022.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça** – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.

Quatro momentos da literatura afro-brasileira. Produção de Gabriel das Chagas Alves Pereira de Souza. Realização de Gabriel das Chagas Alves Pereira de Souza. Coordenação de Laboratório Estudos Negros - Len. Rio de Janeiro, 2022. (435 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCkDWSt_GTLfN7BwP9VdEtYg. Acesso em 10 de agosto 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica – privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 1ª ed. 2006, p. 253-276.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul. 2010. Semestral. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8f84/a0ceba56a559433103b2b714bb553b29422d.pdf>. Acesso em 06 agosto de 2022.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça**: o mito da democracia racial e oracismo institucional no fluxo de justiça. 2006. 476 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9747>. Acesso em 02 julho de 2022.

SAMPAIO, Alessandra. O voto. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros Volume 40**. São Paulo: Quilombhoje, 2017, p.57- 61.

SANT'ANA, Olímpio Antônio. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-67.

SANTOS, Ana dos. A última empregada. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros Volume 40**. São Paulo: Quilombhoje, 2017, p.73-76.

SANTOS, Christiano Jorge. **Prescrição penal e imprescritibilidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SCHNEIDER, Fernanda Chagas; SCHNEIDER, Carolina Chagas. **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** – Planos de aula comentados. Fundação Telefônica Vivo. São Paulo, SP. 2021.

SEVERO, Cristine. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.7, n.25, p. 45 - 60, abril/jun. 2008.

SILVA, Benedita. Enegrecer a esquerda- o caminho estratégico da luta popular no Brasil. *In*: GOMES, Nilma Lino *et al* (Org.). **Cadernos de igualdade racial 2**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022, p. 51 a 55.

SILVA, Flávio Jorge Rodrigues da. Entre Esquerda e Direita, o Movimento Negro Brasileiro é de Esquerda. *In*: GOMES, Nilma Lino *et al* (Org.). **Cadernos de igualdade racial 2**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022, p. 57 a 62.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, p. 65 - 69.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Pessoas negras nos livros didáticos. *In*: GOMES, Nilma Lino *et al* (Org.). **Cadernos de igualdade racial 2**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022, p. 91 a 107.

SILVA, Stefani. A construção de uma nova identidade literária nas obras de Conceição Evaristo. **Diálogo e Interação**. Cornélio Procópio- PR. Volume 1, n 1 (2009), p.195-204, ISSN 2175-3687. Disponível em: <https://www.faccrei.edu.br/revista/index.php/revista-dialogo-e-interacao/issue/view/5/VOLUME%201%20NA%20%C3%8DNTEGRA> Acesso em: 23 nov. 2022.

SILVA, Wilson Honório da. Doutor Gama: Um filme necessário sobre o herói negro da liberdade. **PSTU**, 01 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/doutor-gama-um-filme-necessario-sobre-o-heroi-negro-da-liberdade/>. Acesso em 16 de dez. de 2022.

SOBRAL, Cristiane. Maria Theresa. *In*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros Volume 40**. São Paulo: Quilombhoje, 2017, p.135-138.

SOUZA, Paulo Renato. Prefácio à 1ª edição. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 7-8.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1–20, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i1.15822. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15822>. Acesso em: 24 jan. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986 [1985].

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. s/d.

Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em 02 de junho de 2022.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**.

Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 1995.

WALLESKA, Claudia. Voando alto. *In*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros Volume 40**. São Paulo: Quilombhoje, 2017, p.131-134.

ANEXOS

ANEXO A - Imagens da atividade 1 (Plano de Ensino 1)

Figura 4: Imagem de Abdias do Nascimento

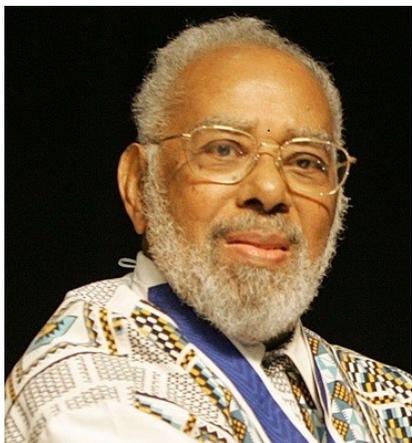


Figura 5: Imagem de Antonieta de Barros



Fonte da figura 4: <http://www.famososquepartiram.com/2011/07/abdias-nascimento.html>

Fonte da figura 5: <https://www.geledes.org.br/voce-conhece-antonieta-de-barros/>

Figura 6: Imagem de Maria Carolina de Jesus



Figura 7: Imagem de Conceição Evaristo



Fonte da figura 6: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/netas-de-carolina-maria-de-jesus-se-opoem-a-producoes-sobre-a-autora/>

Fonte da figura 7: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/29/opinion/1535572605_988143.html

Figura 8: Imagem de Grande Otelo



Fonte da figura 8: <https://esquinamusical.com.br/5-musicas-cantadas-por-grande-otelo/>

Figura 9: Imagem de Leci Brandão



Fonte da figura 9: <https://www.al.sp.gov.br/deputado/?matricula=300513>

Fonte da figura 10: <http://www.batalawashington.com/lelia-gonzalez-afro-feminist/>

Figura 10: Imagem de Lélia Gonzales



Figura 11: Imagem de Milton Nascimento



Fonte da figura 11: <https://portalcorreio.com.br/milton-nascimento-volta-joao-pessoa-em-agosto-com-nova-turne/>

Fonte da figura 12: <https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/consciencia-negra/#page11>

Figura 12: Imagem de Sonia Guimarães



Figura 13: Imagem de Sueli Carneiro



Fonte da imagem 12: <https://i0.wp.com/noticiapreta.com.br/wp-content/uploads/2022/03/sueli-carneiro-imagem-revista-trip.jpg?resize=768%2C418&ssl=1>

ANEXO B – Conto (Plano de Ensino 2)**Olhos d'água****Conceição Evaristo**

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar

sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe. E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou: Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

(In: *Olhos d'água*, 2016, p. 15-19)

ANEXO C - Letra de música (Plano de Ensino 3)**AmarElo – Emicida****Compositores: Felipe Vassao / Emicida / Dj Duh**

Presentemente eu posso me
 Considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço
 Me sinto são e salvo e forte

E tenho comigo pensado
 Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone
 Pra que amanhã não seja só um ontem
 Com um novo nome

O abutre ronda, ansioso pela queda
 Findo mágoa, mano, eu sou mais que essa merda
 Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
 Estilo água eu corro no meio das pedra

Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama, eu busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso

É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixa quieto, num tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto, vai

Tenho sangrado demais (demais)
 Tenho chorado pra cachorro (aham)

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Figurinha premiada, brilho no escuro
Desde a quebrada avulso
De gorro, alto do morro e os camarada tudo
De peça no forro e os piores impulsos

Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro

Mano, rancor é igual tumor, envenena raiz
Onde a plateia só deseja ser feliz, saca?
Com uma presença aérea, onde a última tendência
É depressão com aparência de férias

Vovó diz: Odiar o diabo é mó' boi
Difícil é viver no inferno e vem à tona
Que o mesmo império canalha
Que não te leva a sério
Interfere pra te levar à lona
Então revide, diz

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz

Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri (as duas mãos pro ar, Municipal)
Mas esse ano eu não morro (vem, vem, vem, vem)

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

ANEXO D - Conto (Plano de Ensino 4)

Pai contra mãe

Machado de Assis

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dous para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dous pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos⁴¹, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: “gratificar-se-á generosamente”, — ou “receberá uma boa gratificação”. Muita vez

⁴¹ Espertos.

o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse⁴².

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega⁴³, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.⁴⁴

Cândido Neves, — em família, Candinho, — é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma repartição anexa ao Ministério do Império, carteiro e outros empregos foram deixados pouco depois de obtidos.

Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício. Depois de várias tentativas para obter emprego, resolveu adotar o ofício do primo, de que aliás já tomara algumas lições. Não lhe custou apanhar outras, mas, querendo aprender depressa, aprendeu mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito.

Contava trinta anos. Clara vinte e dois. Ela era órfã, morava com uma tia, Mônica, e cosia com ela. Não cosia tanto que não namorasse o seu pouco, mas os namorados apenas queriam matar o tempo; não tinham outro empenho. Passavam às tardes, olhavam muito para ela, ela para eles, até que a noite a fazia recolher para a costura. O que ela notava é que nenhum

⁴² Contra quem lhe desse abrigo.

⁴³ Necessidade de um acréscimo, no caso financeiro.

⁴⁴ Observe que até agora, antes de iniciar o conto propriamente, Machado de Assis apenas explica como se procedia à captura de escravos fujões. Quando “Pai contra mãe” saiu em livro, a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil, já tinha quase vinte anos de idade. Assim, através dessa longa introdução, enquanto o escritor relembra aos antigos certos detalhes do cotidiano escravocrata, acaba por instruir seu possível público jovem. Sem as informações contidas nesses cinco parágrafos iniciais, a história de Cândido Neves ficaria um tanto vaga e sem sentido.

deles lhe deixava saudades nem lhe acendia desejos. Talvez nem soubesse o nome de muitos. Queria casar, naturalmente. Era, como lhe dizia a tia, um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que parasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras.

O amor traz sobrescritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi — para lembrar o primeiro ofício do namorado, — tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado. O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja⁴⁵, tentaram arredá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas.⁴⁶

— Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto.

— Não, defunto não; mas é que...

Não diziam o que era. Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos filhos possíveis. Eles queriam um, um só, embora viesse agravar a necessidade.

— Vocês, se tiverem um filho, morrem de fome, disse a tia à sobrinha.

— Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara.

Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi.

A alegria era comum aos três. O casal ria a propósito de tudo. Os mesmos nomes eram objeto de trocados, Clara, Neves, Cândido; não davam que comer, mas davam que rir, e o riso digeriu-se sem esforço. Ela cosia agora mais, ele saía a empreitadas de uma coisa e outra; não tinha emprego certo.

Nem por isso abriam mão do filho. O filho é que, não sabendo daquele desejo específico, deixava-se estar escondido na eternidade. Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era o fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura. Tia Mônica ficou desorientada, Cândido e Clara riram dos seus sustos.

— Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe.⁴⁷

⁴⁵ Amizade e inveja, em Machado de Assis, são sentimentos que convivem e se confundem.

⁴⁶ Gostava muito de festas, bailes, pândegas.

⁴⁷ Para o narrador do conto, a frivolidade de Clara se caracteriza pela postura conformista: ela confia seu destino a Nossa Senhora e a Deus. Espera que tudo caia do céu.

A notícia correu de vizinha a vizinha. Não houve mais que espreitar a aurora do dia grande. A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. À força de pensar nela, vivia já com ela, media-lhe fraldas, cosia-lhe camisas. A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava, é certo, ainda que de má vontade.

— Vocês verão a triste vida, suspirava ela.

— Mas as outras crianças não nascem também? perguntou Clara.

— Nascem, e acham sempre alguma coisa certa que comer, ainda que pouco...

— Certa como?

— Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem gasta o tempo?

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero, mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer.

— A senhora ainda não jejuou senão pela semana santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau...

— Bem sei, mas somos três.

— Seremos quatro.

— Não é a mesma coisa.

— Que quer então que eu faça, além do que faço?

— Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém.

— Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.

Tinha glória nisto, falava da esperança como de capital seguro. Daí a pouco ria, e fazia rir à tia, que era naturalmente alegre, e previa uma patuscada no batizado.

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de coisas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a

conversa e ia atrás do vicioso. Não o apanhava logo, espreitava lugar azado⁴⁸, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os venciam sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelo aluguéis.

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem.

— É o que lhe faltava! exclamou a tia Mônica, ao vê-lo entrar, e depois de ouvir narrar o equívoco e suas consequências. Deixe-se disso, Candinho; procure outra vida, outro emprego.

Cândido quisera efetivamente fazer outra coisa, não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício; seria um modo de mudar de pele ou de pessoa. O pior é que não achava à mão negócio que aprendesse depressa.

A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades, menos ainda que o nono, cuja narração dispenso também. Melhor é dizer somente os seus efeitos. Não podiam ser mais amargos.

— Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca!

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados⁴⁹. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dois jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente. Clara interveio.

⁴⁸ Lugar propício, oportuno.

⁴⁹ Local em que pais miseráveis abandonavam seus filhos ao cuidado de irmãs de caridade.

— Titia não fala por mal, Candinho.

— Por mal? replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo⁵⁰? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua. Enfim...

Tia Mônica terminou a frase com um gesto de ombros, deu as costas e foi meter-se na alcova. Tinha já insinuado aquela solução, mas era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor, — crueldade, se preferes. Clara estendeu a mão ao marido, como a amparar-lhe o ânimo; Cândido Neves fez uma careta, e chamou maluca à tia, em voz baixa. A ternura dos dois foi interrompida por alguém que batia à porta da rua.

— Quem é? perguntou o marido.

— Sou eu.

Era o dono da casa, credor de três meses de aluguel, que vinha em pessoa ameaçar o inquilino. Este quis que ele entrasse.

— Não é preciso...

— Faça o favor.

O credor entrou e recusou sentar-se; deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua. Não havia trabalhado para regalo dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retorquir. Fez uma inclinação de promessa e súplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.

— Cinco dias ou rua! repetiu, metendo a mão no ferrolho da porta e saindo.

Candinho saiu por outro lado. Nesses lances não chegava nunca ao desespero, contava com algum empréstimo, não sabia como nem onde, mas contava⁵¹. Demais, recorreu aos anúncios. Achou vários, alguns já velhos, mas em vão os buscava desde muito. Gastou algumas horas sem proveito, e tornou para casa. Ao fim de quatro dias, não achou recursos; lançou mão

⁵⁰ Depósito de lixo.

⁵¹ Nesse e noutros trechos, com uma sutileza a toda prova, Machado sugere em Cândido Neves aquilo que hoje conhecemos como "jeitinho brasileiro".

de empenhos, foi a pessoas amigas do proprietário, não alcançando mais que a ordem de mudança.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dois, para que Cândido Neves, no desespero da crise, começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquio e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dois dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. “Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos.” Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica arranjara de si mesma a dieta para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. Não quis comer o que tia Mônica lhe guardara; não tinha fome, disse, e era verdade. Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava. Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia. Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Tia Mônica pintara-lhe a criação do menino; seria maior a miséria, podendo

sucedem que o filho achasse a morte sem recurso. Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe. Assim se fez; o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da Rua dos Barbons.

Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que lhe cobria o rosto para preservá-lo do sereno. Ao entrar na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo.

— Hei de entregá-lo o mais tarde que puder, murmurou ele.

Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme. Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta.

— Mas...

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona.

— Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia⁵². Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

— Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!

— Siga! repetiu Cândido Neves.

— Me solte!

— Não quero demoras; siga!

⁵² Com inocência e despreocupação.

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites, — coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

— Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.

Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes coisas. Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que devera. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

— Aqui está a fujona, disse Cândido Neves.

— É ela mesma.

— Meu senhor!

— Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinqüenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor. Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enjeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

— Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.⁵³

(In: *Contos Machado de Assis -Pai contra mãe* (apresentação e notas de Maicon Tenfen), 32 p.)

⁵³ Veja como Cândido Neves, ao fim de tudo, arranja uma forma de amenizar o aborto de Arminda. Esse ato de desculpar-se a si mesmo com argumentos pouco convincentes é típico nos personagens machadianos.

ANEXO E - Conto afro-brasileiro (Plano de Ensino 6)

A última empregada

Ana dos Santos

Maria se moveu devagar para não assustar a bichinha e, habilidosamente, colocou sobre ela o copo transparente que lavava com o resto da louça suja do jantar. Em outras circunstâncias, daria uma chinelada certa na barata. Mas aquela era diferente. Era uma barata branca. Ou melhor: albina! Em seus 60 anos de existência, nunca tinha visto uma barata branca antes. Já tinha ouvido falar, mas nunca viu assim de pertinho e nunca teve a curiosidade de pesquisar.

Pesquisa no telefone com a palavra "barata" não ia dar bons resultados. A filha, recém-formada em veterinária, deu o celular grandão, de tela brilhante, de presente. Primeiro, achou bobagem, pensou que nunca ia mexer direito. Agora já assistia vídeo, usava para ver Dandara, que continuava os estudos do outro lado do mundo, pesquisava receitas, via notícias.

Até o bom e velho rádio, com os radialistas de voz gostosa que, segundo a filha, eram má influência, já tinha caído no esquecimento. Agora ouvia qualquer música pela internet.

Olhava a barata fascinada. Uma barata branquinha, quase transparente. O oposto da mão preta que agora a segurava. A bicha meio que parecia um pedaço de chocolate branco dentro do copo de vidro. Sorriu para si mesma. Será que dava para comer? Credo! Que nojo! Pensar em comer barata. Nem se fosse mesmo de chocolate branco. O chocolate mais sem graça. Puro açúcar.

A barata continuava parada, de costas para Maria. Mas, mesmo assim sem se mexer, parecia preparada para agir, sondando tudo com aqueles antenões mexendo de um lado para o outro, bem devagar. Se a tirasse do copo, sairia correndo, viria pra cima dela?

Pensou na reação da patroa se visse a barata albina. Culparia Maria por não limpar direito. Na verdade, não sabia como a barata tinha ido parar ali, no quarto andar de um apartamento de luxo, em São Paulo. Será que foi de elevador de serviço ou social? Será que subiu em cima de alguém que a carregou nas costas até ali? Ou podia ser aquela sujeira toda do André ou até mesmo a da madame. Gente porca! Só quem já teve a desgraça de olhar as cuecas daquele menino é que sabia. Graças a Oxalá pediram para ela lavar sua roupa separado. Nem sabem eles o favor que fizeram. E o banheiro da patroa? Por que ela tinha que cuspir e escarrar em cima da torneira da pia e não dentro da pia era um mistério. A barata meio que veio pro habitat natural dela, né? A imundície! E Maria continuava a sorrir.

Talvez a barata tivesse nascido ali naquela casa. Não tinha ideia de quanto tempo as baratas viviam. Imaginou que talvez a barata a conhecesse, que a observasse enquanto

cozinhas, limpava a casa. Muito bem, agora a observada era ela. Grandinha, mexendo as antenas, toda branca. Podia ser importante, rara. Talvez estudada nas universidades. Sim, mostraria à Dandara e aquela ia ser barata estudada. Secou direito as mãos, sacou o telefone do bolso, abriu o aplicativo e mandou rapidinho a foto à filha.

Oi, filha. Tudo bem? Olha. Apareceu aqui uma barata albina. Vc quer? Hahaha.

Que nojo, mãe! Joga isso no lixo. :)

Maria, que tinha bom coração, resolveu livrar a bichinha. Deixaria de presente para a patroa no banheiro de granito branco. Para combinar! Pena que não assistiria ao escândalo da patroa quando visse a barata branca. Escravidão acabou! Estava dando o fora daquele chiqueiro para sempre. Não, na mesa era melhor. Dentro do pote de açúcar. Talvez alguém nem notasse a barata branca no meio do açúcar e desse uma boa mordida. Eca!

Talvez quem mordesse a barata ia até gostar da crocância no meio do cafezinho preto. A barata branca se afogando no meio do café preto. Talvez se engasgasse na branquitude da barata. Não sabia. Depois de tudo que sofreu para que a filha estudasse, não se importava. Ao contrário da barata branca, Maria estava livre.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 73-76)

ANEXO F - Conto afro-brasileiro (Plano de Ensino 7)

A Pipa

Nana Martins

Era um dia de sol entre tantos dias chuvosos. As cores do céu refletiam-se no mar, e passar pela ponte era ainda mais agradável, por causa daquele azul que se refletia na água; meu coração se enchia de vida e a felicidade enchia meus pulmões. Apesar do dia lindo, eu sabia que naquela semana dar aula seria bem complicado; o noticiário sempre escancarava com detalhes sangrentos o que me esperava.

Desci do ônibus, olhares distantes me observavam, me sentia tranquila, sabia que o morro estava esperando por mim; mas quando me aproximava da escola a tensão tomou conta do meu corpo, e outros olhares me observavam. Eu via os carros da polícia parados no portão da escola, o final de semana havia sido tenso na comunidade.

Era apenas um dia de sol, eu dizia a mim mesma, e atravessei o portão da escola, e logo crianças perdidas, fora de seu lugar, correram para me abraçar e eu pensei: *Talvez possa ser mais que um dia de sol.*

- Bom dia, professora - um aluno gritava ao longe.

Nem bem abri a porta da sala e um aluno já perguntou:

- Professora, podemos brincar na quadra? Queremos ver o sol, faz tanto tempo que não podemos brincar!

- Por que não podem brincar?

- Minha casa é pequena, o povo do morro disse que temos que entrar em casa às seis horas, ninguém fica na rua depois que escurece, a escola é o único lugar seguro que temos para brincar.

Eu estava começando a compreender. Eles, tão pequenos, me explicavam tudo, a escola separava quatro grupos rivais, um lugar neutro no meio da tempestade; ali todos podiam brincar uns com os outros. Seria impossível dar aula naquele dia, então a quadra foi a melhor opção, e o sol invadiu o coração de todos.

Me deitei no meio da quadra e fiquei a olhar o céu, alguns alunos foram se deitando ao meu redor, enquanto outros jogavam bola na outra quadra.

- Professora, posso tocar seu cabelo?

- Sim, claro.

- Olha, é macio.

- Sim, é macio.

- Por que tem cachos tão pequenos no seu cabelo?
- Eu não sei bem por quê. Só sei que ele é assim.
- Deus deve ter gastado muito tempo enrolando seu cabelo.
- Deve ser por isso que ele é lindo assim - respondi.
- Hum-hum! Pode ser mesmo - disse a Olivia, balançando a cabeça.
- Professora... - disse Alice com uma voz suave.
- Sim?

Sabia que meu pai não gosta da gente?

- Por quê? - perguntei com um pouco de curiosidade e tristeza.
- Ele dava arroz queimado pra gente, e nos batia quando a gente tava com fome.

Ela foi me contando cada detalhe da sua vida e foi se aproximando de mim, cada vez se deitava mais perto. Quando me toquei havia tantas crianças deitadas ao meu lado...

- Professora, olha aquela pipa! Eu queria saber voar pra ser como ela. Olha, é a pipa do Bob Marley!

- Por quê? - perguntei curiosa e já sabendo a resposta.
- Por causa das cores.
- Você sabe o que significa cada uma dessas cores?
- Não.

E eu expliquei, ali deitada no chão com os olhos fixos no céu, que o preto representava as cores dos povos da África, aqui chamados de negros ou pretos, mas lá na terra deles eles possuíam outros nomes, os Zulus, os Xhosas, os Minas, os Egípcios, os Iorubás, os Hauçás, os Fulas, e muitos outros.

- Sério, professora? - disse um aluno, admirado.
- E as outras cores, professora? Conta, conta.

E continuei explicando que o vermelho representava o sangue daqueles que morreram lutando pela paz; o verde, as grandes florestas, e o amarelo, as riquezas que a África tinha, e o branco de algumas bandeiras era o sonho da paz e da liberdade. Todos eles sorriram; eles gostavam da paz porque entendiam muito da guerra.

- E por que o Bob Marley usava essas cores, profe?
- Porque ele nasceu na África - disse outro aluno debochando do amigo.

Eu ri admirada de como eles ficaram curiosos.

- Essa resposta eu dou amanhã, porque eu tenho um lindo livro em casa que conta a história dele, por hoje posso dizer que ele nasceu na Jamaica, país pertinho da gente, e que ele era um cantor que achava que a música podia levar boas energias para as pessoas.

E segui cantando baixinho: "Sayin: let's get together and feel all right. Wo wo-wo wo-wo".

-Professora, a senhora se parece com a minha mãe!

- Então ela deve ser muita linda... rrsrrsrs.

E continuamos a olhar o céu. Queria que o dia não acabasse... Observando as nuvens, eles falavam:

- Algodão doce, sorvete de nata, espuma do mar!

- Olha, profe, parece o mapa da África.

Eu era só felicidade, e eles cada vez mais perto, se aproximavam e sorriam. Um silêncio tomou conta da quadra, o céu era a lousa e ficamos por alguns segundos calados, apenas sentindo. E no meio do silêncio uma voz miúda, singela, me disse assim:

- Professora, sabia que a sua aula é a que eu mais gosto?

Sua voz suave acariciou o meu coração e aquele dia fez todos os outros valerem a pena. Eu sabia que nem o sol nem o azul do mar se comparariam àquelas palavras, eu apenas sorri até ver o Águia no céu avisando que algo não estava bem e que eu devia levar as crianças para a sala de aula.

Então, como pipas voando no céu voltamos para a sala. E eu cantando como o Bob:

- One love, one heart, let's get together and feel all right.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 277-281)

ANEXO G - Texto informativo (Plano de Ensino 7)

Solte pipa! Conheça o movimento dos *pipeiros* no Brasil, a história da Pipa no mundo e por quê essa brincadeira é importante na infância

Silvio Voce

Se você tem mais de 30 anos, quando pensa em pipa provavelmente isso te traz alguma lembrança da infância, onde algum familiar querido te ajuda a montar e a empinar uma pipa colorida no céu. E você lembra a sensação de liberdade que dava quando ela levantava voo? Em tempos de pandemia, com todo mundo fechado dentro de casa, empinar pipa, seja da varanda ou do quintal, pode ser muito mais do que uma terapia e um momento de reconectar pais e filhos. Mostra o quão importante essa brincadeira tão simples é para a infância e o quanto ela precisa ser valorizada em tempos de tablets e celulares.

Eu sou um apaixonado pelo eolismo, a arte de fazer e empinar pipas. Sou ex-técnico de aeronáutica e dediquei minha vida ao estudo e a confecção deste objeto, que é paixão de muitas crianças e, o que muita gente não sabe, é a de muitos adultos. São quase 50 milhões de brasileiros de todas as idades dedicados ao eolismo.

Você sabia que as pipas não nasceram como brinquedos? Elas foram os primeiros objetos a voar usando apenas a força do vento, sem motores, e foram inventadas na China há mais de 2000 anos – alguns estudos remontam de 6 mil anos – feitas de seda e bambu, e eram usadas para trocar sinais nos campos de batalha, durante guerras.

Também na China as pipas foram usadas por motivos religiosos, pois as pipas subiam aos céus para que o povo falasse mais de perto com seus deuses, e também para atrair sorte, prosperidade e outros desejos, de acordo com os desenhos que eram feitos nas pipas.

Com o tempo, a invenção chinesa chegou ao Ocidente. O artista renascentista Leonardo da Vinci, da Itália, fazia muitos desenhos de máquinas e engenhocas, e entre seus desenhos existem cerca de 150 máquinas voadoras inspiradas em Pipas.

Claro que muita gente tentou fazer pipas gigantes para voar nelas. Em 1894 o oficial britânico B.F.S. Baden-Powell, irmão do fundador do escotismo, fez uma pipa gigante de tela de algodão e armação de bambu e conseguiu planar a 11 metros do chão.

Em 1895 ele criou o Levitor, uma engenhoca com quatro a sete pequenas pipas presas umas às outras que suspendia o piloto até uma altura de 30 metros, mas dependia de ventos fortes. Até mesmo o pai da aviação era um apaixonado por pipas. O 14-bis, de Alberto Santos-Dumont, era um sofisticado aeromodelo de pipa com motor.

Além de transporte, as pipas foram usadas como ferramenta para a ciência, principalmente para o estudo do clima. Elas foram usadas, por exemplo, para determinar as variações de temperatura nas diferentes altitudes: usavam uma série de pipas presas numa mesma linha, cada uma carregando um termômetro.

Vamos lembrar que foi empinando uma pipa com uma chave na linha, num dia de tempestade, que o cientista Benjamin Franklin inventou o para-raios.

A pipa no Brasil

No Brasil, a Pipa chegou por volta de 1596, junto com os Portugueses, que tinham conhecido a Pipa em suas andanças pela China. Mas há pesquisas que mostram que a pipa já voava na África e que os escravos podem ter trazido o hábito para o Brasil: sentinelas do Quilombo dos Palmares usavam pipas feitas de folhas e palitos para avisar a chegada de algum perigo, um sinal de que a pipa já voava também na África.

No Brasil, hoje, o tipo de pipa mais difundido é o de papel com varetas de bambu ou de fibra. Como ninguém tem varetas de fibra de carbono nem náilon lá pelas cidades pequenas do interior do Brasil, a gente se adapta às condições locais. Fazemos pipas até de saco de lixo e jornais velhos.

Temos trabalhado muito para difundir e fazer crescer esse setor aqui, já que fora do Brasil temos grandes associações, campeonatos e um mercado que movimenta muita gente e patrocínios. Por aqui temos associações, ligas e equipes em todo o Brasil, contamos com a Associação de Pipas do Estado do Rio de Janeiro (Aperj) e a Associação Brasileira de Pipas (ABP) em São Paulo, que organizam campeonatos, revoadas, oficinas e apoiam projetos sociais em periferias, arrecadando alimentos, cadeiras de rodas, fraldas e itens de higiene.

Também tem crescido muito o número de canais e mídias que se dedicam ao mundo das pipas, como o canal Geral do Relo, que tem várias matérias sobre o setor.

O mundo das pipas também está se movimentando politicamente – tivemos a criação do Dia das Pipas (29 de Junho) e a criação da Lei 7.870 pelo governador Luiz Fernando Pezão em 2018 que tornou a pipa patrimônio cultural, histórico e imaterial do Rio de Janeiro.

Mas o mundo das pipas quer ter voz própria e participar ativamente da criação das leis que nos afetam, queremos ter voz nas câmaras e assembleias das cidades. Já contamos com a “Bancada da pipa”, que terá candidatos concorrendo nas próximas eleições, para nossa causa crescer e ganhar o respeito da sociedade.

Isso é essencial para que possamos colocar em pauta temas como a informalidade – a maioria das pessoas que se dedicam ao comércio e construção de pipas e acessórios são

informais – e a alta de espaços para podermos realizar nossos eventos e atender crianças e adultos que precisam de locais adequados para praticar essa atividade mágica e milenar.

Afinal, em uma pipa, é possível ter noções de geometria, física e matemática. É um brinquedo simples e acessível, pode-se fazer com o que temos em casa. É uma brincadeira que conecta gerações, com conhecimentos que passam de pais para filhos, e que promovem bons momentos em família. Estimula habilidades motoras, afasta das telas e da tecnologia e traz de volta um pouco do trabalho manual, tão abandonado nos dias de hoje.

Além disso, não é bom só para as crianças. Você vai ver que empinar pipa faz você jogar o estresse todo ao vento, algo essencial nos tempos difíceis em que vivemos.

Sobre o autor do texto (Silvio Voce)

Apaixonado por pipas, eolista, membro da Associação Mundial de Eolismo. Estudou no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e é ex-técnico de aeronáutica. Dá cursos, aulas e palestras sobre pipas e promove eventos que reúnem centenas de pessoas para empinar pipas em SP.

ANEXO H - Conto afro-brasileiro (Plano de Ensino 8)

O Voto

Alessandra Sampaio

Senhores moradores de Mangabeira, sugerimos que votem num dos três candidatos que fizeram melhorias em nosso bairro na semana passada: José Estrada, que asfaltou as principais ruas; João Clarão, que deu banho de luz, ou Pedro Alameda, que atendeu à solicitação das mães inaugurando o parque infantil?

Foi com essa voz vinda do autofalante do carro de som que circulava pelo bairro que o sono de Edmarley foi interrompido, quebrando a costumeira chamada para o baba.

Negro de dezesseis anos, Edmarley carregava consigo o orgulho do nome de batismo sugerido pela madrinha, fã incondicional do cantor de reggae Bob Marley.

O jovem era morador do bairro de Cabaceiras, formado por famílias humildes que lá se instalara motivadas pelo sonho de dias melhores. Seus pais chegaram atraídos pela possibilidade de trabalhar como badameiros. Com os anos, o bairro cresceu, condomínios de apartamentos se instalaram ao redor, imprensando as humildes casas. Chegaram pessoas de vários lugares com interesses de toda ordem. Nascido e crescido ali, Edmarley estudou numa escola pública do bairro vizinho, onde concluiu o ensino médio. Não havia transporte público de fácil acesso. Fazia o caminho por dentro de uma mata que separava os dois bairros. Vários casos de violência já haviam ocorrido nesse percurso, mas não tinha outra opção. Pegar dos ônibus de ida e dois de vinda todos os dias era muito para a sua condição financeira.

Era um sábado, véspera de um dia de eleição. O assunto principal que pairava na comunidade em qual dos três candidatos a vereador merecia voto. Idosos, adultos e jovens disputavam argumentos em defesa dos seus candidatos. Edmarley tinha dúvidas. Inquietava-se com a possibilidade de outra escolha.

Embora chateado com o barulho do carro de som, seu dia foi de reflexões. Analisava as recomendações da sua mãe e os candidatos que lhes foram impostos: votar naquele que "mais faria pelo bairro", que mais se lembraria deles no Natal com cesta básica; naquele que daria as bonequinhas brancas às crianças negras, que faria a festa das mães da comunidade com feijoada para saciar a fome daquele momento? Desta forma, passou todo o tempo angustiado com a coerção da comunidade para votar apenas num dos três, mas não queria contrariar sua mãe, que o indicara para trabalhar como cabo eleitoral distribuindo santinhos sem ao menos consultá-lo. Poderia contrariar uma ordem da matriarca?

No domingo, logo ao amanhecer, Edmarley despertou, banhado-se com água fria para aguçar as melhores ideias e bebeu café com mais amargura que nos dias anteriores. Passou pela porta. Tinha na face as rugas das indagações que o consumiam. Que fazer?

No caminho, passara pela porta da casa de dona Nieta, uma senhora que ficava sempre à janela, à espreita das novidades do bairro, afinal, como tantas mulheres negras, não tivera a preparação necessária para uma vida pós-aposentadoria. A casa dela tinha uma localização favorável para exercitar seu passatempo predileto: saber e compartilhar a vida da comunidade. E como não poderia ser diferente, perguntou a Edmarley em quem votaria. O adolescente, incomodado com a constante intromissão da vizinha, respondeu, em respeito aos mais velhos, apenas em pensamento: “Não interessa!”, e balbulciou um “não sei ainda...” Apertou o passo porque sabia que aquela resposta dava vazão a uma longa e demorada conversa na qual não estava nem um pouco interessado.

Edmarley chegou ao colégio eleitoral. Olhou os santinhos que tinha em mãos e começou o que seria rebeldia aos olhos da sua mãe. Caminhou até encontrar uma lixeira e olhou para os lados verificando se havia algum conhecido que pudesse denunciar à sua família o seu ato de desobediência. Certo de que não havia, jogou os santinhos fora.

O mar de dúvidas no qual estivera mergulhado até aquele momento foi sendo substituído pela convicção que tinha no candidato que não fora aprovado pela comunidade porque, como dissera, dias atrás, dona Perpétua, comerciante de tez clara e fala influente para os desavisados: “Candidato preto não expressa confiança...”

Seguiu para a seção eleitoral e, diante da urna, teve a sensação de experimentar, pela primeira vez, um pouco de liberdade. “O voto é sigiloso”, pensou. A urna era só sua e ali poderia fazer uso do seu direito sem as pressões que tivera até então.

Digitou as teclas. Na tela apareceu a imagem que era bem diferente daqueles candidatos que lhe foram impostos. Era um belo homem negro, rasta. Este, sim, Edmarley conhecia e sabia do seu trabalho para além de um bairro, sabia das suas preocupações com a educação para as relações raciais, formação dos jovens, cultura, combate ao racismo e à intolerância religiosa, dentre as muitas pautas que dizem respeito à cidade como um todo, mas especialmente à comunidade negra.

Resoluto, olhou a tecla verde e confirmou. Neste momento, Edmarley deu o primeiro passo da caminhada de ativista que seguiria futuramente. Caminho escolhido após as lições de consciência negra que aprendera no cursinho pré-vestibular para negros.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 57-61)

Alessandra Sampaio

Nasceu em Feira de Santana, BA, em 19 de junho de 1971. É graduada em Letras com Inglês na UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana e pós-graduada em Estudos Literários na mesma instituição. Atualmente reside em Salvador. É casada e considera sua filha Lindiwe Onawale seu poema mais sublime. Atua como professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação da Bahia e da Rede Municipal de Camaçari. Seu interesse pela literatura se deu na infância a partir das histórias infantis lidas por seus pais Antonio e Angelina. Esse interesse foi se aprofundando ao longo da sua caminhada acadêmica e culminou no encontro com as águas da literatura negra, elemento fundamental para a construção da sua identidade. É membro da coordenação da Quartinhas de Aruá, evento literário que acontece esporadicamente em Salvador.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p.338)

ANEXO I - Conto afro-brasileiro (Plano de Ensino 8)**Voando Alto****Claudia Walleska**

Era tarde. Meus pensamentos voavam para encontrar as mais lindas aves, nas mais lindas árvores daquele país de onde eu vim e que nunca conheci... Mas, no caminho, algo me atrapalhou.

O que seria?

Um chinelo, de madeira, apenas um dos pares, procurava o seu parceiro (o outro par).

Mas como eu sabia disso? É que me lembrei de uma das belas histórias africanas que minha avó me contava. Dizia ela que alguns escravos deixavam um dos pares de chinelo no país de origem e o outro par eles levavam para lhes fazer companhia. Assim, eles sempre se lembrariam de suas origens. Minha vó me falava que mesmo escravizados eles se fortaleciam com a simbologia daquele chinelo, cientes de que um dia iriam retornar e juntar os pares. E tal qual um sankofa, aquele chinelo procurava a sua referência para se completar.

-Ninguém escraviza uma mente fortalecida! - dizia minha vó, e ao me lembrar de tudo isso resolvi seguir aquele chinelo.

O chinelo entrou em uma casa branca e eu, convicta a testemunhar aquela história, fiquei à espreita na janela, observando do lado de fora, curiosa com o que estaria acontecendo no lado de dentro. Comecei a ouvir vozes:

-Drogas?

- Presente!

- Desestruturação Escolar?

- Estou aqui!

-Subemprego?

- Presente!

-Sistema Único de Saúde precário e seletivo?

-Pronto!

-Fardado?

-Sim, chefe!

- A Mídia está aí?

- Presente!

E a voz continuou: - Bom, convoquei esta reunião com todos para entender por que está tão difícil concluirmos nosso objetivo.

- Eu estou fazendo meu papel! O genocídio negro está aí para todos verem.

Nesse momento ouvi aplausos.

- Eu também estou fazendo minha lição de casa, pois os empregos estão cada vez mais precários e seletivos, com processo rígido de exclusão.

Novamente aplausos.

- Apesar de todas as tentativas de cotas e quebra de estereótipos, nós continuamos firme na convicção de que a hierarquia deve imperar e seguimos fazendo o jogo superficial relativo a assuntos sobre o preconceito, validando sempre o negro como inferior, bandido ou esquecido mesmo.

- Parabéns, Mídia.

Mais aplausos.

- Devo pedir desculpa, chefe, fui criado para gerar a destruição de um grupo específico, mas acabei trazendo problemas para toda a sociedade. Tá cada dia mais difícil selecionar quem eu atinjo, mas eu não desisto, não.

- Olha, Droga, você precisa melhorar suas estratégias!

- Certo, certo.

Eu simplesmente não acreditava no que estava ouvindo. Mas ao mesmo tempo não sabia o que fazer, como agir, o que dizer. O que minha avó faria nesta situação?

As vozes continuavam. Envolta em meus pensamentos, de repente vi o chinelo novamente, ele encontrou o seu par!

Tentei gritar, mas a voz não saía! Foi então que o par de chinelos voou para fora da casa e veio em minha direção. Parou em frente aos meus pés, como se me convidasse a calçá-lo. E, magicamente, os chinelos cabiam direitinho nos meus pés.

Ao calçá-los, uma força tomou conta de mim, minha voz voltou instantaneamente. Com um chute, derrubei a porta daquela casa branca e comecei a gritar:

-Nunca vocês vão nos eliminar. Ninguém elimina uma mente fortalecida. Ninguém elimina um povo que conhece suas raízes!

Naquele mesmo instante, ouvi me chamarem.

Era a voz da minha mãe, e cada vez mais alto ela me chamava.

.... Acordei assustada!

- Meu amor, o que houve?

- Mãe! Tive um sonho que... que... me trouxe à realidade!

- Como assim?

-Sei lá, mãe! Mas entendi que o racismo não é por acaso! Que ele se perpetua porque existe um objetivo.

Não precisei explicar o sonho, minha mãe entendeu na hora. Ela respirou, senti que segurou o choro e disse:

- Só a gente, ninguém mais, pode mudar essa história.

E então nós nos abraçamos.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 131-134)

Claudia Walleska

Poetisa e compositora, nascida em 1980, natural de São Paulo, capital. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Anhembi Morumbi (2005); pós-graduação em Vigilância Sanitária pela Faculdade Oswaldo Cruz (2009) e em Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - FIOCRUZ (2016). Trabalha na Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo (SES) e na Coordenação de Vigilância em Saúde do Município de São Paulo (COVISA). Militante negra, sempre gostou de escrever e tem a sua quinta participação nos *Cadernos Negros*. Participou também da *Antologia da Poesia Negro-brasileira Erótica - Pretumel de Chama e Gozo*, organizada por Akins Kintê e Cuti (2015). Acredita que literatura afro é um ato de força e resistência.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 348)

ANEXO J - Conto afro-brasileiro (Plano de Ensino 8)**Maria Theresa****Cristiane Sobral**

No dia esperado, acorde antes do toque do despertador. O banho, sempre de calcinha, foi mais demorado, as rezas foram repetidas com mais ênfase.

Havia a intrepidez costumeira, a sagacidade típica da minha personalidade. Não era um dia qualquer.

Diante do espelho, já pronta, contemplei com prazer o meu reflexo. Admirei os cabelos crespos, a maquiagem discreta, sentindo orgulho de cada traço, de cada ruga. Foi longo o caminho até a aceitação da minha identidade. Esse amor próprio conquistado e o autocuidado agora faziam parte do meu exercício diário de sobrevivência.

Ao sair do apartamento no horário programado, encontrei o Alves aguardando na recepção, sempre pontual. Entreguei o meu infalível sorriso de bom-dia.

-A senhora está muito bonita.

O Alves era uma figura rara. Bem-humorado, bom caráter, era o motorista, o guardião, um amigo com quem podia contar no enfrentamento das lutas cotidianas.

A caminho do evento tão sonhado, parecia haver certo tapete de boas-vindas naquela cidade tão cheia de contradições, até o trânsito estava incrivelmente bom, sem nenhum incidente.

- Está muito pensativa hoje. Vou colocar naquela rádio que a senhora gosta. Com esse fluxo, hoje chegaremos cedo.

Disse isso oferecendo um dos seus sorrisos amistosos. Tirei da bolsa o batom vermelho e não evitei a lágrima no olho esquerdo. Já estava à flor da pele, o dia seria intenso.

- Chegamos. Assim que estiver pronta para sair, por favor, dê um toque no meu celular, irei ao seu encontro, é melhor não andar só agora que está tão conhecida. Estarei aqui se precisar.

Ao entrar no auditório suntuoso, a plateia estava lotada. Minhas pernas estavam trêmulas, então andei devagar tentando manter a naturalidade nos gestos. Sorri e acenei para algumas pessoas que me cumprimentaram, até que uma moça simpática, cujo crachá exibia o nome Ellen Souza, me conduziu até a primeira fila, onde sentei-me no assento reservado. Difícil conter a ansiedade. Lá estavam os olhares, hostis, curiosos, incômodos. Depois de dez, quinze minutos, começou o protocolo habitual. Eu estava pensativa. Em que momento da vida teria me

preparado para estar ali, em que instante diante dos fracassos e angústias? Depois de uma vida tentando ser a mais forte, hoje conhecia o poder da vulnerabilidade.

A cerimonialista apresentou os cumprimentos iniciais. Logo depois foi exibido um vídeo curto com momentos marcantes da minha trajetória profissional. No fim da projeção, ela disse em tom solene:

- Temos a honra de convidar para ocupar o cargo de Procuradora Geral do Estado do Rio de Janeiro a senhora Maria Theresa, nos termos do artigo 132 da Constituição Federal e do artigo 176 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro.

Eu tremi. Era a realização de um sonho depois de muita luta em uma vida reinventada. Na minha memória, como um raio, veio a recordação das palavras da diretora na primeira vez em que fui suspensa da escola, no sexto ano:

-Fizemos de tudo, mas o menino é um caso perdido, provavelmente será marginal como o pai, é comum encontrar famílias negras sem estrutura...Tentamos ajudar, mas é agressivo e ainda insiste que é menina, não podemos lidar com essa aberração, é caso de expulsão, porque não podemos permitir que ele contamine a nossa escola!

Aquela mulher jamais pôde aceitar, como tantas outras pessoas em minha trajetória, que eu não me reconhecia como um menino, embora tivesse nascido assim. Sempre estive além do que dizia a minha genitália. Não foi fácil reconhecer as minhas diferenças, passar pela transição, conquistar um novo corpo, um nome, reivindicar o meu jeito de ser e existir, chegar ali como a primeira mulher negra e transexual a ocupar um cargo tão importante. Sabia que isso não mudaria a estrutura social racista, machista e homofóbica, mas poderia, sim, ser um símbolo para tanta gente sofrida neste país.

Chamada pelos fotógrafos eu voltei ao presente. Pessoas que jamais me abraçariam agora formavam fila. Alguns amigos também compareceram. Eu estava orgulhosa, mas há muito tempo havia deixado de acreditar em meritocracia, minhas realizações denunciavam uma vitória apesar do Estado, da escola, da hipocrisia social e da violência. Quando subi ao palco para a minha fala tão aguardada não houve vestígio de insegurança, sabia o que fazer. Fui sucinta.

Apresentei dados da violência, os meus planos e fiz os agradecimentos devidos. Tinha a certeza de que minha existência no espaço público não mudaria o estado das coisas, mas afetaria muitas realidades, impactaria a hipocrisia e denunciaria o racismo e a violência. Hoje sei que fui preparada para esse momento durante a vida, em cada um dos meus fracassos e perdas.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 135-138)

Cristiane Sobral

Cristiane Sobral é carioca. É escritora, poeta, atriz, diretor professora de teatro. Ganhou, em 2017, o Prêmio FAC-Secal-DE de Culturas Afro-brasileiras. Ocupa a cadeira 34 da Academia de Letras do Brasil. É mestra em Artes (UnB), especialista em Docência Superior pela Universidade Gama Filho, RJ, licenciada Educação Artística, bacharel em Interpretação Teatral (Univerdade de Brasília). Professora da SEDF, atua como Coordenador Intermediária na Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante – DF. É diretora de literatura brasileira no Sindicato dos Escritores. Escreve no blog: cristianesobral.blogspot.com.br. Página no Facebook: [@CristianeSobralArtista](https://www.facebook.com/CristianeSobralArtista) - <https://www.facebook.com>

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 349)

ANEXO K - Conto afro-brasileiro (Plano de Ensino 8)

O Cotidiano

Lidiane Ferreira

Cinco em ponto. O frio beirava os limites da cama. Precisava levantar. *Há tanta coisa para se fazer!* Repousou os pés no gélido chão. Arrumou um lado da cama. A quietude da casa interrompida pelo barulho dos ônibus, que já circulavam na cidade. Pôs a água do café para ferver.

Marcelinho, como sempre, pulou da cama cantarolando Raul Seixas e Ilê Aiyê. *Mãe, olha o pão! Vai queimar!* Tinha pegado a sua sandália envelhecida, molhou-a no banho. *Menino! Cadê a minha sandália? Está frio hoje! Onde você pôs a sua?* O garoto, no auge dos seus treze anos, gargalhava tanto que, como sempre, conseguiu amaciar o coração da mãe.

Os aromas de pão torrado e café misturavam-se às fumaças da metrópole. Naquele dia, a conversa diária prolongou-se. Falaram desde o cabelo do jornalista âncora da rede plim-plim até as dívidas que teimavam em chegar dia após dia. Faziam isso enquanto dona Maria ouriçava as madeixas brilhosas do filho. Marcelinho dirigiu-se ao quarto, fechou a cortina que dividia um cômodo e outro, pegou seus livros e sentou-se na cama. Folheou suas últimas atividades de Língua Portuguesa. Retornou à sala improvisada, beijou os cabelos grisalhos e cerrados pelo câncer. *Filho, não se esqueça do seu RG e nem de retornar para almoçar!*, disse a mãe em frente ao portão de casa, enquanto seu menino, assim como um avião no céu, dobrava rapidamente a esquina e desaparecia, deixando o rastro de alfazema.

Com a caixa de isopor nas mãos, Marcelinho desceu o morro em direção ao ponto de ônibus mais próximo. "Está um ótimo dia! Acho que consigo vender todos os picolés." Comprou trinta deles, dos mais diversos sabores e cores. Começara sua labuta.

Um, dois, três picolés vendidos em menos de 30 minutos! *Já é verão em Salvador!*, comemorou o garoto. Nos coletivos, falou o mais alto que podia. *Bom dia, senhoras e senhores. Desculpa estar incomodando o silêncio da viagem de vocês, mas venho aqui lhes apresentar o picolé do momento. O Lambe-Lambe já é sucesso nos estados do Sudeste e custa apenas um real! Para conferir a validade, basta olhar o verso da embalagem!* Após isso, recitava versos de um poema-revolução de Limeira:

"Por menos que conte a história

Não te esqueço, meu povo

Se Palmares não vive mais

Faremos Palmares de novo."

Recebia muitos aplausos e assobios após recitar esse trecho do poema. Muitas vezes, os passageiros nem estavam interessados no picolé, mas compravam para ajudar o menino-homem. Esticava-se todo, fazendo cara de imponente, e assim seguia, de ônibus em ônibus; um verdadeiro mártir do busão.

Eram quase 12 horas. Marcelinho já estava próximo à sua casa. Sabia que não podia se atrasar para a aula, mas parou na quadra e observou o baba. Decidiu entrar pro jogo: acomodou a pequena caixa de isopor ao lado das envelhecidas sandálias. Foi brincar. Um corre pra lá, um corre pra cá. Mais alguns escorregões. O jogo estava sete a três para o Esporte Clube São Roque. Venceram mais uma vez os meninos da rua de baixo. Cansados, repousaram sob a sombra de uma mangueira.

Em seguida, um estrondo. Portas arrombadas. Pegou rapidamente seu material de trabalho, calçou suas sandálias. Correu o mais depressa que pôde. Não havia portas abertas, por isso, seguiu em direção à sua morada. Em meio à ação dos *homi*, Marcelinho tropeçou na calçada, deixando as sobras de seus pro dutos espalhadas pelo chão. Continuou correndo e, finalmente, dobrou a esquina da Travessa São Roque, mas sua mãe não estava no portão. Em um ato heroico, foi em busca da sua matriarca.

Dona Maria procurava os seus chinelos. Não os encontrava em lugar algum. Saía descalça. Subia e descia as vielas da comunidade à procura da sua cria, até que seus pés sentiram um líquido gelado. Deu meia-volta e encontrou a caixa de isopor do seu menino, junto aos picolés já derretidos. Desesperou-se. Mais à frente, próximo à arquibancada do campo de futebol, um dos pés da sua sandália. Esperançosa, continuou a sua procura, até que o viu cantarolando canções-resistência. Marcelinho olhou-a com um ligeiro sorriso na face, enquanto os olhos da sua mãe abriam correntezas no chão de barro vermelho. Não teve tempo de lhe falar das suas angústias. Recolheram seus pertences, e dona Maria os embalou como no dia do seu nascimento. Decidiu ir para casa.

Cinco em ponto e, como de costume, Dona Maria já havia despertado. O frio invadia os limites da cama. Precisava levantar. Há tanta coisa para se fazer! Repousou os pés no gélido chão. Arrumou um lado da cama. A quietude da casa interrompida pelo barulho dos ônibus, que já circulavam pela cidade. Pôs o café para ferver. O odor de queimado misturava-se à fumaça da metrópole, enquanto lia novos versos do poema preferido do seu filho.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 245-249)

Lidiane Ferreira

Lidiane Ferreira, 26 anos, é moradora da periferia de Salvador e não sabe ao certo quando começou a escrever. Compreende a literatura negra como um viés fundamental para a emancipação e ressignificação da identidade negra. Amante das letras, graduou-se em Letras Vernáculas (UFBA) e, atualmente, é pós-graduanda em Gênero e Direitos Humanos, também pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. É uma das idealizadoras e membro do Projeto Enelescência, no qual busca divulgar as literaturas afro-brasileiras e africanas de língua portuguesa. Em 2016 foi organizadora e uma das poetisas presentes na antologia Enelescência - Coletânea Poética, publicada pela editora Ogum's Toques Negros. Apesar da sua escrita ter surgido do silêncio provocado pelo racismo, hoje a considera um fator de resistência, empoderamento e libertação.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 365)

ANEXO L - Conto afro-brasileiro (Plano de Ensino 8)

Nada será como antes

Ruimar Batista

"Nunca se deve consentir em rastejar quando se sente um impulso para voar."

Helen Keller

*"Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes, amanhã."*

Milton Nascimento / Ronaldo Bastos

Nasci no interior. Meu pai Joaquim e minha mãe. Serafina trouxeram a mim, meu irmão Ignácio e minha irmã Janaína para a capital por causa de uma grande seca que atingiu a maioria dos Estados nordestinos. Ah! Esqueci de falar que a minha mãe é descendente de indígenas e o meu pai é descendente de africanos.

Quando cheguei aqui em Teresina, no Piauí, eu tinha apenas sete anos de idade. Eu era o caçula. Dos sete aos quinze anos morei na periferia, aliás, sempre morei na periferia, jamais abandonei o lugar que me acolheu; o centro da cidade é que foi se aproximando de nosso bairro. Morei numa rua que parecia uma cidade do interior, lá se vivia em uma verdadeira comunidade. Apesar de existirem diferenças e disputas pessoais e entre famílias, as pessoas praticavam a vizinhança e o mutirão; eram solidárias. Você sabe o que é a vizinhança? É uma prática que, assim como o mutirão, é comum no interior ou em cidades pequenas, principalmente em quilombos. A vizinhança consiste em matar um animal de pequeno, médio ou grande porte e não vender e sim distribuir, gratuitamente, a (maior parte da, ou toda) carne para as famílias vizinhas.

As casas da comunidade onde eu morava eram pequenas, simples, tinham poucos quartos. A rua era pequena, mesmo assim nela viviam 25 famílias, aproximadamente 130 pessoas moravam lá.

Entre os vários tipos de casa, sendo a maioria de pequeno e médio porte, apenas duas eram grandes. A maioria das casas era alugada. Havia aluguéis baratos e caros. De vez em quando faltavam luz e água. Ainda bem que havia uma fonte, um chafariz e dois banheiros comunitários, um para as mulheres e o outro para os homens.

A minha mãe era doméstica; o meu pai era pedreiro. O que ganhavam mal dava para a sobrevivência da família. Aos domingos, mamãe e papai nos arrumavam, vestíamos as nossas melhores roupas e íamos para uma padaria ou para uma sorveteria, as quais se transformavam

em palco de um autêntico banquete, um banquete "chique", (muito) "sofisticado" para a nossa grande pobreza. Mamãe e papai não economizavam; a nossa felicidade compensava o seu sacrifício.

Como eu já disse antes, de vez em quando faltava água e quando isto acontecia era um deus nos acuda e ninguém acode. Eu já tinha doze anos e adorava estudar. Um dia, mamãe e papai me acordaram cedo. Mamãe disse:

- Filho, já está na hora de você tomar banho e ir para a escola.

Eu respondi:

- Está bem, mamãe! Já estou indo.

- Não! Não é aqui. Mais uma vez faltou água na região. Hoje todo mundo está tomando banho no banheiro comunitário.

Eu me irritei com aquela situação. Como não tinha outra opção, o jeito era encarar o banho lá no chafariz ou então ficar sem me banhar. Encarei o desafio. Não desisti de tomar banho, não queria chegar na escola fedendo, imundo. Não se tratava de não gostar ou gostar de me banhar. Eu adorava. Gosto e sempre gostei de me assear. Acontece que os banheiros comunitários em geral viviam lotados e eram sujos.

Dirigi-me lentamente para o local do banho comunitário, fiquei quase meia hora na fila até chegar a minha vez. Enchi um balde de água. Entrei no banheiro que estava imundo, fedorento. Subi no banquinho que existia para pessoas pequenas. Peguei uma pequena caneca e comecei o banho. O mau cheiro era insuportável. Tomei todo o banho respirando fundo, contando até cem, olhando em torno. Enquanto me banhava vivi várias emoções. Senti nojo, raiva, revolta. Um sentimento forte foi tomando conta de mim. Não consegui me conter. De repente, comecei a tremer, chorar. Chorei muito, mas chorei calado, procurei manter-me firme diante daquela situação. Fiz um juramento para mim mesmo: Um dia hei de chegar lá, mudar de vida; vou conquistar uma vida mais digna e contribuir para a vida da minha família melhorar. Disse ainda que a partir daquele dia faria o possível e o impossível para que de fato essa mudança acontecesse.

Eu disse para mim mesmo que daquele momento em diante eu passaria a fazer uma constante guerra contra a injustiça, a discriminação, a opressão, a fome, a pobreza e a miséria... A vida que vivíamos não podia ser chamada de vida. Aquilo mudaria, custasse o que custasse.

O meu banho demorou. Ainda bem que eu era o último, assim ninguém reclamou. Saí do banheiro outra pessoa. A água, se a gente permitir, lava tudo, até o nosso interior. Aprendi isto mais tarde, bem como que não se banha duas vezes no mesmo rio, pois não é a mesma água, nem o mesmo rio, segundo um provérbio yorubá. É, eu entrei para me banhar menino e

saí do banheiro homem. Homem antes da hora. Homem feito, preparado. Estava pronto. Fosse como fosse. Estava pronto para enfrentar qualquer situação.

Ali onde a gente morava havia diversas possibilidades: ser jogador de futebol, lavador de carro, camelô, ladrão... Para "subir na vida" a gente podia investir nas drogas, tornar-se traficante, garoto de programa, roubar, enveredar no mundo do crime, ou então investir no trabalho e na educação. Resolvi investir com mais vigor na educação e trabalhar como vendedor ambulante. Mais tarde passei a vender picolé e sorvete.

A minha primeira experiência no mercado de trabalho formal não foi fácil, foi complicada. O dono da sorveteria era um autêntico capitalista, só pensava em lucro. Como sabia da minha necessidade, aproveitou-se de minha situação, do meu desespero. Pagava-me menos da metade do salário mínimo. Eu repassava o que ganhava para mamãe, que ficava com 65% e me dava o restante para as minhas necessidades. Quando eu me desesperava com aquela situação, chorava sozinho em casa, às vezes até mesmo na rua. O meu almoço era regrado, pois eu comia na rua, tinha que economizar dinheiro. Raros eram os dias em que a grana dava para um lanche. Eu saboreava os lanches com prazer, usufruindo prazerosamente o tempo que eu tinha para descansar. Ir ao teatro, nem pensar; raras são as crianças e jovens da periferia que conhecem espaços como esses (conheci o teatro somente após completar vinte e um anos). Assistir a filmes e/ou shows, nem pensar.

Um dia uma doença me pegou. Tive uma febre alta. Faltei ao trabalho por um dia e meio. Justifiquei a minha ausência. Apesar de saber que faltei por motivo de doença, o dono da sorveteria me despediu. Eu chorei de raiva e por causa da grande injustiça que aquele cruel patrão estava cometendo contra mim. Superei a crise. Dizem que a crise é uma oportunidade que se abre para nós. Dizem que alguns males são para o nosso bem. Aquela crise, aquele "mal", foi para o meu bem. Eu consegui emprego em outra sorveteria. O dono dela era uma pessoa negra como eu. Ele era socialista, solidário, justo, honesto, pagava bem. Aquele emprego foi um presente para a minha vida. Trabalhei lá até completar dezoito anos. Fiz vestibular, passei para administração de empresas. A minha família decidiu fazer uma festa para mim. Meu patrão soube, juntou-se à minha família, com meus companheiros e companheiras de trabalho, e com meus amigos e amigas. Juntos organizaram uma grande festa para comemorar a minha entrada na universidade. A festa foi sensacional. Confesso que fiz, vestibular para administração porque admirava a forma como o dono da sorveteria em que eu trabalhava cuidava da sua empresa.

Hoje eu ainda moro no mesmo lugar, mas comprei um terreno maior e construí uma casa digna para a nossa família. Eu me tornei um pequeno empresário. Possuo uma empresa de

administração e elaboração de projetos. Sou casado. Casei-me com uma mulher linda, a Síwajú (palavra em yorubá que significa "para frente"). Tenho um filho de quatro anos, o seu nome é Láfetán (que em yorubá quer dizer "extremamente amado"). A minha esposa é uma mulher negra como eu. Ela já concluiu um curso superior, é formada em arquitetura.

Nós criamos uma entidade que procura apoiar as pessoas carentes da região e que preocupa-se com a educação e com a sustentabilidade. Lá existe um grupo de pessoas que ensina computação, além de elaborar e administrar projetos. Investimos, ainda, na educação formal. Existem turmas preparadas em reforço escolar (ensino fundamental e médio) e na preparação de pessoas para o vestibular.

O ponto de virada de minha vida foi aquele banho que tomei no banheiro comunitário quando eu tinha doze anos de idade. Eu disse, com outras palavras, para mim mesmo que a minha vida e a de minha família não seria como antes. Foi aquela decisão que me instigou a lutar por dignidade, cidadania e conquistar meu lugar ao sol. É por este motivo que aquele dia jamais fugirá de minha lembrança.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 295-302)

Ruimar Batista

Especialista em Administração e Elaboração de Projetos Sociais, é engenheiro agrimensor (Universidade Federal do Piauí). Militante e intelectual orgânico do Movimento Negro, também é pesquisador livre no campo de africanidades e afrodescendências, filosofias e religiões de matriz africana. Além disso, é professor de língua yorubá (Universidade Estadual do Piauí/PARFOR), escritor, poeta, letrista/compositor, roteirista (de cinema). Participou dos volumes 30 e 31 de *Cadernos Negros*. É autor do livro *Negridade*.

(In: *Cadernos Negros Volume 40*, p. 372)

ANEXO M- Molde para a produção do quiz (tamanho de folha A4) - (Plano de Ensino 8)



<p>Qual das brasileiras abaixo foi uma intelectual, autora, política, professora, filósofa e antropóloga, também pioneira nos estudos sobre Cultura Negra no Brasil e co-fundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ), do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Olodum?</p> <p>a) Maria Carolina de Jesus.</p> <p>b) Conceição Evaristo</p> <p>c) Lélia Gonzales</p> 	