Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Gisele Pereira da Silva

Diversidade para ensinar e aprender: leitura literária e representatividade para o empoderamento negro

São Gonçalo
2019

Gisele Pereira da Silva

Diversidade para ensinar e aprender: leitura literária e representatividade para o empoderamento negro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado o Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª. Dra. Norma Sueli Rosa Lima

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 TESE	Silva, Gisele Pereira da. Diversidade para ensinar e aprender : leitura e representatividade para o empoderamento negro / Gisele Pereira da Silva. – 2019. 121 f. Orientadora: Profª. Dra. Norma Sueli Rosa Lima. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Leitura – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Literatura - Teses. I. Lima, Norma Sueli Rosa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB/7 – 6150	CDU 028

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Gisele Pereira da Silva

Diversidade para ensinar e aprender: leitura literária e representatividade para o empoderamento negro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Norma Sueli Rosa Lima (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof. Dr. Júlio Cesar Machado de Paula

Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Severina Pereira da Silva *(in memorian*) e a minha irmã Mônica da Silva Stellet, amigas e companheiras da vida inteira.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos e às alunas participantes, que tornaram possível a realização desta pesquisa.

A minha família, por acreditar e me incentivar durante todo o caminho, e por perdoar e compreender minha ausência.

Às amigas e aos amigos: Andreia Oliveira, André Luiz Fernandes, Bibiana Campos, Bruno Silva, Carolina Martins, Cristiane Neves, Elaine Nobre, Fabiane Pereira, Felipe Ramos, Fernanda Godinho, José Alexandre Victoriano, Leonardo Telles, Murillo Mello, Natany Rangel, Robson Britto, Simone Nascimento e Silvia Quiquinho, que me proporcionaram apoio, cuidado, ombro, colo, livros, críticas, sugestões, incentivos, materiais, leituras, ouvidos, longas conversas e revisões infinitas, imprescindíveis para a construção deste trabalho.

Aos amigos e amigas da turma ProfLetras 2017, por todo apoio, afeto e companheirismo, pelas experiências compartilhadas e pela alegria de cada encontro.

A minha orientadora, Norma Sueli Rosa Lima, pela confiança, paciência e liberdade que me concedeu para a realização de todo o trabalho.

A todo o corpo docente do ProfLetras – FFP /UERJ, pelos ensinamentos e incentivos.

À Profª. Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP- UERJ), à Profª. Dra. Luciana da Costa Ferreira (IFRJ), membros da banca examinadora do projeto de qualificação, e à Profª. Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto (FFP- UERJ), ao Prof. Dr. Júlio Cesar Machado de Paula (UFF), membros da banca examinadora de defesa da dissertação, pela leitura atenta e por todas as contribuições.

Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer.

Conceição Evaristo

RESUMO

SILVA, Gisele Pereira da . *Diversidade para ensinar e aprender*: leitura literária e representatividade para o empoderamento negro. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Este trabalho apresenta resultados de intervenção realizada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, com o objetivo de abordar questões étnico-raciais, com base na Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, a fim de relacionar temas da diversidade étnica ao ensino de literatura, com base em COSSON (2016); KLEIMAN (2002) e SOLÉ (2006), na busca da representatividade negra para o fortalecimento de sua identidade. Nesse sentido, traz um olhar sobre a contribuição da leitura crítica de autores africanos e afro-brasileiros para o empoderamento de alunos, que não se viam representados nos materiais curriculares utilizados na escola. Essa concepção da leitura como prática social, na qual o leitor constrói os sentidos do texto a partir do contexto histórico-social em que se encontra inserido interage com os ensinamentos de BAKHTIN (2006); CANDIDO (1995;2006; 2012) e FREIRE (1978; 1981; 1985; 1997), segundo os quais a leitura oferece subsídios para compreender melhor a si mesmo e o mundo, ampliando assim, a capacidade de atuação do leitor sobre ele. Os estudos étnico-raciais que embasam esta pesquisa estão ancorados em CAVALLEIRO (2001; 2006); FONSECA (2011); GOMES (2005;2011) MUNANGA (2003;2005;2011); NASCIMENTO (2001) e SILVA (2011). Considerando que as políticas afirmativas aliadas a políticas universais e sociais, e a ações de valorização da cultura negra são fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária e inclusiva, portanto, mais justa, buscou-se oferecer aos alunos materiais e estratégias de leitura que possibilitem esse debate, a partir de uma reflexão crítica sobre o tema. A relação entre identidade e formação de leitores aqui estabelecida compreende a leitura sob a perspectiva freireana, segundo a qual ler é estabelecer uma relação dinâmica entre linguagem e realidade. Ancorada na metodologia da pesquisa-ação THIOLLENT (1982); TRIPP (2005) e FRANCO (2005), a análise das anotações no diário de campo e de transcrições de textos orais ou escritos produzidos nas aulas permitiu desenvolver uma autorreflexão sobre a prática, aperfeiçoando-a num refazimento constante, à medida que diversos significados foram sendo construídos colaborativamente entre professora e alunos, modificando, assim, os envolvidos nessa ação contínua e dialógica de conhecimento de si mesmos e do mundo através da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Literatura e identidade. Letramento crítico. Diversidade. Representatividade. Empoderamento.

RESUMEN

SILVA, Gisele Pereira da. *Diversidad para enseñar y aprender*: lectura literaria y representatividad para el empoderamiento de los negros. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2019.

Este trabajo es el resultado de una intervención realizada en una escuela primaria de octavo grado, con el objetivo de abordar las cuestiones étnico-raciales, basado en la ley 10.639/2003, que hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña en las escuelas, con el fin de relacionar temas de diversidad étnica con la enseñanza de la literatura, basado en COSSON (2016); KLEIMAN (2002); (2006), en busca de identidad y representatividad negra. En este sentido, pone un vistazo a la contribución de la lectura crítica de los autores africanos y afros al empoderamiento de los estudiantes, que no se veían representados en los materiales curriculares utilizados en la escuela. Esta concepción de la lectura como práctica social, en la que el lector construye los significados del texto a partir del contexto histórico-social en el que se se inserta interactúa con las enseñanzas de BAKHTIN (2006); CANDIDO (1995; 2006; 2012) y FREIRE (1978; 1981; 1985; 1997), según la cual la lectura ofrece subvenciones para entenderse mejor a sí mismo y al mundo, ampliando así la capacidad del lector para actuar sobre él. Los estudios étnico-raciales basados en esta investigación están anclados en CAVALLEIRO (2001; 2006); FONSECA (2011); GOMES (2005; 2011) MUNANGA (2003; 2005; 2011); NASCIMENTO (2001) y SILVA (2011). Considerando que las políticas afirmativas aliadas a las políticas universales y sociales, y las acciones de valorización de la cultura negra son fundamentales para la construcción de una sociedad igualitaria e inclusiva, por lo tanto, más equitativa, buscaba ofrecer a los estudiantes las estrategias de lectura de materiales que permiten este debate, a partir de una reflexión crítica sobre el tema. La relación entre identidad y formación de lectores aqui establecida entiende la lectura desde la perspectiva de Freire, según la cual leer es establecer una relación dinámica entre el lenguaje y la realidad. Anclado en la metodología de la investigación de acción THIOLLENT (1982); TRIPP (2005) y FRANCO (2005), el análisis de notas en el diario de campo y transcripciones de textos orales o escritos producidos en las clases permitieron desarrollar una auto-reflexión sobre la práctica, perfeccionándolo en un refazimiento constante. Como varios significados se construyeron en colaboración entre profesora y estudiantes, modificando así a los involucrados en esta acción continua y dialogante del conocimiento de sí mismos y del mundo a través de la lectura.

Palabras clave: Lectura. Literatura y identidad. Letramiento crítico. Diversidad. Representatividad. Empoderamiento.

.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: "TIA, PRETO PODE SER JUIZ?".....	10
1	**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**.....	15
1.1	**Representatividade e formação de identidades**.....	19
1.2	**Diversidade para ensinar a aprender**.....	21
1.3	**Políticas públicas de enfrentamento ao racismo na educação: trajetória de uma luta incessante**.....	24
2	**PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**.....	33
2.1	**Natureza da pesquisa**.....	33
2.2	**A pesquisa-ação**.....	34
2.3	**O ciclo da pesquisa-ação**.....	38
2.4	**O contexto social da pesquisa**.....	41
2.5	**Lócus da pesquisa: a escola Assis**.....	42
2.6	**Sujeitos da pesquisa**.....	43
2.6.1	Os alunos.....	43
2.6.2	Professora aprendiz-pesquisadora.....	43
2.7	**Metodologia do ensino de leitura**.....	47
3	**ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA (ou diário de campo de uma professora aprendiz-pesquisadora**.....	51
3.1	**Aula 1: Raça e etnia**.....	53
3.2	**Aula 2: Viajando pelo continente africano a partir dos nomes**.....	59
3.3	**Aula 3: Crônica – Um olhar branco sobre a negritude**.....	63
3.4	**Aula 4: Vista minha pele**.....	74
3.5	**Aula 5: Conto – Negrinha**.....	80
3.6	**Aula 6: Respeitem meus cabelos, brancos**.....	88
3.7	**Aula 7: Sarau Pretinho: é nóis!**.....	92
3.8	**Tem rainha negra? Tem sim, senhor!**.....	94
3.9	**E super-herói preto? Também tá tendo!**.....	98
	SIM, PRETO PODE SER JUIZ! (Considerações finais).....	103

REFERÊNCIAS..... 108
APÊNDICE – Não somos os mesmos..... 112
ANEXO A – Texto utilizado na aula 1: Raça e etnia..... 113
ANEXO B – Sinopse do filme “Vista minha pele”..... 115
ANEXO C – Conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato..... 116

INTRODUÇÃO: “TIA, PRETO PODE SER JUIZ?”

Quanto mais a gente ensina
Mais aprende o que ensinou
(...) E a sensação divina
de dominar quem domina
É que cura qualquer dor.
Pois trocar vida com vida
é somar na dividida
Multiplicando o amor
Pra que o sonho dessa gente
Não seja mais afluente
Do medo em que desaguou
Antônio Jorge Portugal

A escola tem se destacado historicamente como espaço para o compartilhamento de saberes que ultrapassam a esfera escolar, abrangendo também o campo social e o campo cultural, evidenciando não só sua importância no processo de construção de identidades como também seu papel reprodutor e mantenedor de desigualdades sociais e raciais.

Segundo MUNANGA (2005), em nossa sociedade, o racismo tem sido negado e camuflado pelo mito da democracia racial, ideologia geradora de um hiato entre o que se diz e o que se faz em termos de relações étnico-raciais. Tal contradição é um entrave a que se encare o problema do racismo no Brasil como algo passível de ser combatido, pois, curiosamente, ainda se discute a própria existência desse racismo, visto que somos frutos de uma miscigenação e, portanto, seríamos todos iguais. Esse comportamento social prejudica o desenvolvimento de ações que levem à superação da desigualdade racial, historicamente construída, especialmente porque relativiza a noção do que seja racismo, fazendo com que ele cresça como um mal invisível, que está sempre no outro.

O apagamento de marcas ancestrais como os saberes tradicionais, o protagonismo intelectual, os rituais religiosos, entre outros aspectos da cultura e da vida em sociedade, leva a uma visão deturpada e limitadora da infinitude de

possibilidades que a pessoa negra pode ter de vislumbrar e de buscar concretizar formas mais dignas de participação e de pertenças social, profissional, política, econômica e cultural.

Ao se colocarem de forma protagônica no mundo, os indivíduos determinam os seus próprios caminhos, tornando-se também exemplos que inspiram a outros ao seu redor. Sendo assim, fica evidente que a escola precisa romper com seu papel perpetuador do racismo, que vem ensinando aos alunos negros a se resignarem diante de um destino já escrito historicamente.

Essa falta de perspectivas (a ausência de futuro advém da falta do passado) foi, para mim, exemplarmente retratada na frase que ouvi de uma aluna a quem eu havia questionado sobre seus planos para o futuro profissional. Depois de um grande esforço para pensar nessa questão sobre a qual ainda não havia refletido, ela me disse que queria ser advogada, para defender “os cria" (pessoas nascidas e/ou criadas na comunidade). Eu concordei, afirmando que ela poderia ser o que quisesse, inclusive juíza, ao que ela rebateu com a pergunta sincera: "Tia, preto pode ser juiz?". Tentando dar a ela exemplos de pessoas negras que se destacam nessa profissão, dei-me conta de minha própria ignorância quanto ao tema. Na ocasião, lembrei-me apenas do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa. Instigou-me o fato de não me recordar prontamente de nenhuma mulher que tenha se destacado na mesma função.

Em uma rápida pesquisa na internet, graças aos avançados mecanismos de busca disponíveis e à incessante produção e divulgação de conteúdo referente às questões raciais pelos diversos grupos ligados, em geral, a coletivos e movimentos negros, não foi difícil encontrar exemplos de pessoas negras que se destacam em nossa história, em diversas áreas de atuação. Espantosamente, essa foi a primeira vez que me deparei com esses questionamentos.

Cabe portanto, perguntar: por que eu, professora, afro-descendente, interessada em fomentar o protagonismo de meus alunos e em combater o racismo, conhecedora das dificuldades enfrentadas por moradores de comunidades para usufruir de sua cidadania, não os conhecia ou pouco me lembrava de seus feitos? Por que fixamos o estereótipo do negro escravizado e subalterno em detrimento da imagem de poder, de beleza, de força e resistência que as histórias de nossos ancestrais nos transmitem? Por que essas imagens se diluem tanto no nosso subconsciente, chegando ao apagamento das memórias e referências fundadoras de

nossa identidade? Apagar essas marcas é a estratégia que vem sendo utilizada no processo de desumanização que se infligiu aos negros, desde o sequestro de seu continente de origem até a negação dos direitos mais básicos, passando pela depreciação de seus traços culturais e identitários.

Do incômodo gerado pela falta de respostas a tais perguntas surgiu a motivação para este trabalho, especialmente sob a constatação de que a prática literária escolar tem privilegiado textos que mostram o mundo sob uma perspectiva eurocêntrica, fazendo com que os alunos negros não tenham oportunidades de se reconhecerem em modelos de sucesso ou de acreditarem na possibilidade de ascensão social por meio da educação, posto que a escola, antes de ser um meio de libertação, tem funcionado como instrumento de reprodução do racismo, ensinando ao negro, desde a infância qual é o lugar que lhe cabe, ao ponto de uma criança, como a aluna citada anteriormente, mostrar surpresa ante a possibilidade de vir a exercer na sociedade um papel de prestígio, resignando-se perante a ideia de existirem profissões que não lhe cabem, pelo fato de ser negra.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral fazer com que a temática do racismo, do preconceito e da discriminação racial ocupe espaços importantes de discussão dentro da escola, pela sistematização de práticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais que promovam o respeito à diversidade durante todo o ano letivo, não se restringindo a datas como 13 de maio ou 20 de novembro.

As atividades propostas privilegiaram textos de autores afro-brasileiros e africanos, mas não se restringindo a estes, como um caminho através do ensino crítico da leitura para contribuir para a (re) construção e o fortalecimento da identidade negra, de modo a incentivar os alunos do ensino fundamental a buscarem crescimento pessoal, desenvolvimento social e o direito ao exercício da plena cidadania, como, por exemplo, a continuidade dos estudos, inclusive numa perspectiva de acesso ao ensino superior. Essa abordagem também busca atender ao que preconiza a Lei Federal 10.639/2003, a qual, inserida na LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se as seguintes ações: 1) verificar de que forma os educandos percebem a identidade negra; 2) buscar meios de, através da leitura, mitigar em seu imaginário o estereótipo do negro escravizado ou subjugado; 3) levá-los a identificar a representatividade negra ou sua ausência na literatura, na mídia, na legislação ou no cotidiano; 4) levá-los analisar as relações entre identidades

cuturais e os discursos, nossa história social e nossa cultura; 5) propor atividades que integrem as literaturas Africana, Afro-brasileira e Brasileira, privilegiando a recepção do texto.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, por permitir a proximidade necessária para a vivência dos problemas analisados e de seus efeitos no aprendizado dos estudantes e, assim, elaborar estratégias para intervir de maneira adequada em cada situação, de modo que contribuirá, também, para o aprimoramento da prática docente, com base nos estudos de THIOLLENT (1982); TRIPP (2005) e FRANCO (2005).

Considerando que este trabalho visa ao ensino de práticas leitoras com base no texto literário, encontramos embasamento em COSSON (2016); KLEIMAN (2002); SOLÉ (2006), que concebem a construção de sentidos no texto como um movimento realizado entre o autor e o leitor, em constante renovação. Essa concepção da leitura como prática social, na qual o leitor constrói os sentidos do texto a partir do contexto histórico-social em que se encontra inserido interage com os ensinamentos de BAKHTIN (2006); CANDIDO (1995;2006; 2012); FREIRE (1978; 1981; 1985; 1997), que afirmam que o leitor busca na literatura subsídios para compreender melhor a si mesmo e o mundo, ampliando assim, sua capacidade de agir nele, por experimentar o poder transformador da leitura.

Os estudos étnico-raciais que embasam esta pesquisa estão ancorados em CAVALLEIRO (2001; 2006); FONSECA (2011); GOMES (2005;2011) MUNANGA (2003;2005;2011); NASCIMENTO (2001) e SILVA (2011).

Este estudo está organizado em quatro capítulos que abrangem corpo teórico, metodológico, análise de dados e conclusão.

No primeiro capítulo, discorro sobre o papel social e político da leitura e mostro a concepção adotada para esse e para outros termos utilizados no presente trabalho, tais como diversidade no ensino, identidade, representatividade, raça e etnia. Ainda nesse capítulo, apresento uma síntese do percurso histórico das ações de enfrentamento ao racismo no Brasil, abordando a organização dos movimentos intelectuais e sociais negros, e sua trajetória de lutas até a aprovação e instituição da supracitada Lei Federal nº 10.639/03.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos metodológicos da pesquisa e do ensino de leitura, justificando sua escolha com base nas características do trabalho

realizado. Nesse capítulo se farão conhecer o *locus* da pesquisa, seus sujeitos e procedimentos.

No terceiro capítulo analiso e discuto os dados que resgatam os sentidos construídos pelos participantes da pesquisa no desenvolvimento da leitura crítica através de perguntas abertas, que buscam explorar e valorizar os saberes prévios dos alunos.

O quarto capítulo contém as considerações finais, nas quais apresento as respostas encontradas para minhas perguntas de pesquisa e analiso as transformações que este trabalho proporcionou em minha prática docente.

Saliento que, ao longo da pesquisa, as interações realizadas e o desenvolvimento das atividades levaram-me a refletir que este trabalho não era para meus alunos ou sobre eles, mas era um trabalho com eles.

1 **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas!
Roberto Mendes

A formação de leitores é uma tarefa que tem sido diretamente delegada à escola, especialmente porque, de modo geral e especialmente no que toca ao ensino público, ela tem a primazia na introdução do estudante ao universo literário, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, embora a leitura literária devesse estar presente desde as séries iniciais, não como mero instrumento de ensino de gramática, mas como meio de descoberta de si mesmo, do outro e do mundo. Por essa razão, entre outras, o trabalho com literatura exige que ela seja compreendida como expressão social e cultural repleta de valores que são representados de diversas maneiras, em um meio que sofre constante transformação.

Nesta pesquisa, as questões intrínsecas à construção de identidades e sua relação com a formação de leitores estão ancoradas na perspectiva freireana da leitura, que concebe o ato de ler como a ação de estabelecer uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade (Freire, 1997). Tal perspectiva mostrou-se muito adequada, uma vez que o ato de ler, dentro do ambiente escolar, permeia uma série de significados que vão sendo construídos colaborativamente entre professora e educandos, modificando, dessa forma, a todos os envolvidos nessa ação contínua e dialógica.

Tomarei por literatura, assim como preconizado por Antonio Candido, em seu brilhante ensaio *O direito à literatura*,

> [...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

Além de apresentar a concepção de leitura aqui adotada, é importante destacar, ainda, seu caráter social e político, inseparável da relação entre a literatura e as identidades, que é o cerne do presente trabalho, com destaque às narrativas, como afirma Culler:

> A literatura sempre se preocupou com questões de identidade e as obras literárias esboçam respostas, implícita ou explicitamente, para essas questões. A literatura narrativa especialmente seguiu os destinos dos personagens à medida que eles se definem e são definidos por diversas combinações de seu passado, pelas escolhas que fazem e pelas forças sociais que agem sobre eles (CULLER, 1999, p.108).

Nesse sentido, Freire enfatiza a necessidade de que se entenda criticamente o ato de ler, uma vez que este não se restringe à simples decifração da escrita, mas é antecedido pela compreensão do mundo e também se desenvolve a partir dela.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1997, p. 11).

Corroborando essa perspectiva, Antonio Candido (2012) nos diz que a literatura é um agente humanizador, que traduz o homem ao mesmo tempo que o constrói, pois supre a sua necessidade ontológica de ficção e poesia, e, assim, contribui para a formação da personalidade humana e propicia o conhecimento do mundo e de si mesmo. Candido reitera o importante papel exercido pela literatura em sua relação com o homem, especialmente no aspecto formativo:

> A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa- o Bom, o Belo, o Verdadeiro, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 2012, p. 84).

Compreende-se, assim, que a função humanizadora é intrínseca à literatura, de forma libertadora e transformadora. Candido (2006) observa também o caráter social da arte, uma vez que ela tem o condão de fomentar mudanças de atitudes no indivíduo, bem como em sua forma de conceber o mundo:

> [...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação e dos fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte (CANDIDO, 2006, p. 30).

O autor considera a literatura como “uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, através da qual propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres e os sentimentos” (CANDIDO, 2006, p. 63). Com ele concorda Cosson (2016), ao ressaltar que a literatura humaniza por propiciar ao indivíduo uma maior consciência de si mesmo e do mundo, tornando-se, portanto, mais apto para agir e se posicionar nesse contexto.

Em relação às funções da literatura, Candido (2012) nos mostra três faces de sua natureza, que unidas, fazem com que o texto literário se mostre especialmente rico e atraente para o leitor. A primeira delas está relacionada à construção de objetos autônomos, como estrutura e significado; a segunda refere-se à forma peculiar de expressão de emoções dos indivíduos, e a terceira, ao fato de constituir uma forma de conhecimento, ainda que de modo difuso e não consciente.

Embora atribua à atuação concomitante desses três fatores o efeito das produções literárias sobre o leitor, o autor ressalta a importância do primeiro aspecto, que reside no modo de construção da mensagem, que é determinante para sua caracterização enquanto obra literária ou não, pois “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. Em outro ensaio, Candido (1995) afirma que a forma de organização do texto exerce um “papel organizador sobre a nossa mente”:

> Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 1995, p. 177).

Essas observações são condizentes com a concepção bakhtiniana de língua, que propõe a linguagem como um fator de organização do pensamento e, portanto, da visão que se tem do mundo. Ao analisar a relação entre linguagem e sociedade, e buscando determinar a essência da língua, Bakhtin (2006) concebe o signo linguístico, ideologicamente, como um elemento social e não individual. Assim, a substância da língua está na interação verbal realizada por meio da enunciação, portanto, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (Idem). Reconhecendo a literatura como um texto especialmente elaborado e considerando seu potencial transformador, entende-se que ela ocupa lugar privilegiado na

construção de identidades, pois, como fato cultural, tem livre trânsito no pensamento do leitor, promovendo sua reorganização e tocando sua sensibilidade a ponto de despertar curiosidade e interesse por fatos antes não percebidos por ele.

> A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 1995, p. 177).

Candido denomina a literatura como “uma necessidade universal imperiosa” e defende o direito de fruição dela por pessoas de qualquer sociedade, pois ela proporciona “humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão” (CANDIDO, 1995,p. 180).

O ato de ler mobiliza habilidades tais como a capacidade de decodificação e interpretação, e conhecimentos prévios, entre outras capacidades, dependendo dos objetivos que se tem ao ler determinado texto, mas não se limita a nenhuma delas (SOLÉ, 2006). A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o primeiro busca alcançar seus objetivos ao realizá-la, uma vez que a interpretação que fazemos de um texto depende muito dos nossos objetivos: pesquisa, estudo, fruição, informação etc. Muitas vezes, o significado que o autor dá ao texto não é o mesmo que o leitor atribui, porque são inúmeras as possibilidades de interpretação, já que, nesse processo, são elaboradas e verificadas hipóteses, em que o leitor faz antecipações, baseadas em sua bagagem de leituras e de vivências anteriores, que o levam a construir sua interpretação (SOLÉ, 2006).

Por essas razões, não se pode perder de vista que a prática literária pressupõe a existência de “um leitor ativo que processa e examina o texto” (SOLÉ, 2006, p. 17), e que sempre deve haver um objetivo para uma leitura.

A escola tem privilegiado a leitura como objeto de ensino e, como tal, precisa ser avaliada, levando, não raro, a um tratamento meramente decodificador do texto, entretanto, ela é um fenômeno multifacetado, que abrange diversas áreas do conhecimento, sendo uma atividade simultaneamente cognitiva e social (COSSON, 2016).

Entende-se, portanto, que a leitura pode e deve ser utilizada como ferramenta de apropriação de direitos individuais e coletivos, de expressão criativa e crítica, de construção identitária e de empoderamento, por meio da representatividade, buscando desfazer estereótipos e preconceitos arraigados nos indivíduos pela imposição tradicional de modelos culturais alienantes e degradantes, como historicamente ocorre com a figura do negro, que vem sendo despojado de seus símbolos e de sua humanidade, a despeito de ter construído com seu sacrifício "uma das mais expressivas bases da nascente cultura nacional" (PESSANHA, 2003, pp 147-149). Diante da constatação da dificuldade de "educar sem discriminar", Pessanha destaca:

> Daí a necessidade de o professor fazer da experiência e da prática cotidiana o campo de sua reflexão teórica, construindo pontes entre o dizer e o fazer. E é neste campo de ação que precisamos garantir a vez e a voz dos 'marginalizados' da cultura dominante, aprendendo a compreender a diferença, a diversidade de usos, costumes e linguagens como fator de construtivo acréscimo. Portanto, de inclusão e não de exclusão e distanciamento no intercâmbio ensino-aprendizagem. Se a escola se pretende democrática não deve homogeneizar os saberes e crenças e impor seu padrão sem tentar perceber as nuances culturais e étnicas (PESSANHA, 2003,p. 147).

1.1 **Representatividade e formação de identidades**

Sem a pretensão de abranger todas as concepções que o termo "identidade" encerra, face aos estudos feitos, adotarei a perspectiva multiculturalista crítica, que Canen (2000, p. 50) afirma se tratar de um "movimento teórico e político voltado à valorização da pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos a ela relacionados". A autora destaca o caráter contínuo, provisório e contingente da identidade, e que a mesma se constitui e reconstitui nas reações sociais. Visto dessa forma, o conceito de identidade supera a perspectiva puramente biológica e valoriza os significados construídos nas redes que o sustentam.

Canen concebe a construção da identidade como um processo que abrange variáveis como "raça, etnia, religião, gênero, histórias de vida, classes sociais, cultura e outros, que se hibridizam em contextos singulares de significação" (CANEM, 2003, p.51). Sendo assim, o currículo escolar se encontra profundamente envolvido nas

relações de poder que direcionam a seleção de conteúdos privilegiados, pois reproduzem discursos que não só representam, mas também constituem essas diversidades, dando voz a algumas identidades e silenciando outras.

Na busca pela compreensão do que significa identidade negra no Brasil, Nascimento relaciona o termo ao exercício da cidadania, lembrando que a afirmação das identidades pode ser vista também como forma de resistência social à cultura dominante.

A autora ressalta que a construção da identidade se baseia na “busca de valores e referenciais de subsídio” (NASCIMENTO, 2001, p. 115), como a empreendida pelos movimentos sociais, através da contraposição dos signos e símbolos da cultura hegemônica do poder aos seus próprios, muitas vezes invisibilizados no processo de imposição da hegemonia colonial ocidental.

Neuza Souza (1983, p.17) destaca que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento da realidade”.

A classe dominante não demonstra, obviamente, nenhum interesse em exaltar a figura do negro, entretanto, deixa explícito o engajamento em todas as formas de enfraquecimento dela, haja vista a história de nossa sociedade contada nos livros didáticos, que, como bem nos lembram Dantas, Mattos e Abreu (2012, p. 9), “reforçam a presença dos negros apenas no período da escravidão e na condição de escravos, ainda que valorizem sua busca pela resistência e pela rebeldia”, e, assim, reforça-se a imagem subalternizada e animalizada no negro.

Para Nascimento (2001):

> A imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legitima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e a dominação racial. Essa distorção, a meu ver, tem impacto devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência do negro à escravidão e a representação da matriz religiosa como “cultura arcaica” ou “culto animista”, quando não “obra do diabo”. A negação da ancestralidade na sua plena dimensão humana constitui elemento essencial à desumanização dessa população. Ademais, o sistema de significações criado pelo racismo baseia-se em grande parte no alicerce ainda pouco abalado da crença na incapacidade do africano de criar civilizações (NASCIMENTO, 2001, 124).

A afirmação de que o negro deve ter orgulho de sua cor e de sua origem não encontra eco quando não há no imaginário coletivo uma comprovação material que fundamente essa afirmação. É preciso construir um arcabouço dessa representação

positiva, privilegiada dele na sociedade, a partir do qual o educando possa materializar essa imagem de sucesso em si mesmo, por meio da difusão da História e da memória africanas, ainda que isso signifique caminhar sobre “um terreno repleto de preconceitos acumulados durante o período escravagista e colonial que pavimentou a historiografia oficial e persiste até hoje no imaginário” (MUNANGA, 2012, p. 9).

Inevitavelmente, essa construção exige uma postura crítica e proativa do professor e da professora, no sentido de buscar os saberes que embasam uma prática pedagógica libertadora em vez de castradora de sonhos e liberdades. A educadora Jeruse Romão encoraja o protagonismo docente na atuação como “defensores de condições de igualdade” (2001, p 165), a fim de garantir que todos os segmentos da sociedade e da comunidade escolar se façam representar nos currículos escolares. Segundo ela:

> Superar esses limites também consiste em empenhar-se para que a incorporação desses conhecimentos sobre os afro-brasileiros na escola ultrapasse os tópicos especiais e/ou comemorativos. Falar sobre o índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13 de maio pouco contribui para que as crianças se compreendam como originárias de povos que estão além da discriminação e da escravização. A visibilidade sobre estes segmentos na sala de aula tem de fazer parte de todas as rotinas escolares (ROMÃO, 2001, p 165).

Trata-se de um movimento necessário para que a escola não permaneça atuando como formadora de indivíduos que acreditam precisar de uma “autorização” para ocuparem posições de poder e de prestígio na sociedade, de modo que a pergunta “Preto pode ser juiz?” soe definitivamente absurda e iconcebível, como, de fato, é.

1.2 **Diversidade para ensinar e aprender**

Ensinar exige que se leve em consideração as identidades individuais e coletivas, bem como suas representações históricas, especialmente quando se trata da linguagem, pois é através dela que organizamos e expressamos nosso pensamento, compreendendo ao outro e a nós mesmos. Dessa forma, o estudo da

linguagem nos põe em contato com essas identidades e representações e nos permite refletir sobre elas, seja individualmente ou em grupos (SIMÕES *et. al*., 2012). Nesse processo, tomamos contato imediato com a construção das subjetividades de nossos alunos e, por conseguinte, com a construção de suas identidades sociais. Conforme observa Silva,

> [...] tratar, pois , de ensinos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA , 2011, p. 13).

No caso brasileiro, Munanga nos revela que,

> [...] a partir da abolição, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje foram, simplesmente submetidos a um sistema educacional monocultural e eurocêntrico que nada tinha a ver com sua história, sua cultura e visão do mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tanto significativa quanto foi a violência física sofrida durante a escravidão. Da mesma maneira que muitos escravizados resistiram e sobreviveram à violência física recebida durante a escravidão que a resistência cultural foi tão forte a ponto de modelar profundamente a chamada cultura nacional (MUNANGA, 2003, p. 10).

O autor questiona, então, o motivo de o sistema educacional brasileiro não haver incorporado as contribuições africanas à cultura do Brasil, tendo começado a discutir a questão apenas após intensas reivindicações do Movimento Social Negro, e constata que:

> [...] o atraso tem certamente a ver com o mito da democracia racial, apoiado entre outros nas ideias de sincretismo cultural, de cultura e identidade mestiças, de povo mestiço, etc., que se contrapõem às ideias de diversidade e de pluralismo cultural (Munanga, 2003, p. 10).

Além disso, e apesar de ser inegável a importância da educação para o acesso e a mobilidade no mercado de trabalho e na sociedade em geral, “a maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema de educação existente” (Munanga, 2003, p. 10), o que se comprova pelo número de analfabetos negros ou afrodescendentes proporcionalmente muito alto e de universitários afrodescendentes proporcionalmente muito pequeno, em relação aos de outras descendências étnicas.

> Sem minimizar o impacto dos fatores socioeconômicos, a explicação dessa diferença está, como já foi ilustrado pelas pesquisas recentes, no racismo brasileiro com suas ambiguidades. As pesquisas mostram que até nas

> escolas mais pobres das periferias brasileiras e dentro da mesma camada social mais pobre, a situação do aluno afrodescendente é a pior de todas em matéria de repetência e evasão escolares (Munanga, 2003, p. 10-11).

Visando mitigar esses problemas, Eliane Cavalleiro afirma que :

> Os educadores devem ter atitudes que facilitem a permanência e a participação da criança na escola. Para promovermos essa relação saudável no espaço escolar e assim garantirmos uma educação anti-racista, entre outras coisas, devemos constantemente observar alguns aspectos das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2001, p.156).

A autora destaca a importância de que se observem tanto os aspectos verbais quanto os não-verbais na relação entre professoras e professores e alunos e alunas, pois tanto a linguagem quanto os gestos e atitudes são meios de evidenciar a aceitação dos educandos dentro do espaço escolar. O comportamento afetuoso demonstra que estamos dispostos a nos relacionar com todos.

> Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos (CAVALLEIRO, 2001, p.157).

Cavalleiro enumera as características de uma educação anti-racista, enfatizando que o professor deve utilizar toda e qualquer ocorrência de discriminação no espaço escolar para levar à reflexão e à ação. Segundo a autora, para que isso se efetive, a educação que se pretende anti-racista:

> Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
> Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
> Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.
> Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
> Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
> Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” nos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
> Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
> Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados
> (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Para Cavalleiro, não existe a possibilidade de uma sociedade democrática sem o comprometimento dos professores e das professoras com a eliminação de atitudes e comportamentos que propagam o racismo e "mantém relações hierárquicas entre os seres humanos" (Idem, p. 159).

1.3 **Políticas públicas de enfrentamento ao racismo na educação: trajetória de uma luta incessante**

A abolição da escravatura, decretada em maio de 1888 é considerada por Kabengele Munanga como "o único marco histórico objetivo para analisar e discutir a situação educativa do afro-descendente neste país" (apud SISS, 2003, p.9), porquanto, antes disso, o direito à educação era exclusivo às pessoas livres. O professor observa, entretanto, que a instituição jurídica da liberdade não foi suficiente para garantir aos negros a cidadania de fato, visto que a oposição entre brancos e negros, embora sob novo viés, manteve-se, com a manutenção da vantagem daqueles sobre estes, obviamente. Dessa forma, desenvolveu-se no Brasil um tipo de racismo muito peculiar, baseado no mito da democracia racial que, apesar de não institucionalizado como nos Estados Unidos ou na África do Sul, por exemplo,

> [...] o racismo à moda brasileira tem práticas incorporadas no tecido social da sociedade e no sistema educacional ilustrado entre outros pelo conteúdo racista dos livros e materiais didáticos e pela quase ausência do negro no ensino superior de boa qualidade, etc. (MUNANGA apud SISS, 2003, p.9).

Em consonância com os apontamentos de Munanga, Cavalleiro (2006) distingue o racismo como um dos componentes responsáveis pelo fracasso escolar de alunos (as) negros (as) e nos fala da importância das políticas públicas afirmativas.

> A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (CAVALLEIRO, 2006 p. 21).

Até chegar à aprovação da lei supracitada, percorreu-se um longo e tortuoso caminho de lutas sociais de base, a fim de conquistar direitos civis, políticos e sociais.

A histórica luta social do Movimento Negro nacional perpassa uma lenta sensibilização do Estado brasileiro às demandas por educação.

Nas últimas décadas do século XX, segundo Siss (2003, p. 16),

> [...] movimentos sociais como o Movimento Negro Nacional, o Movimento de Mulheres, o Novo Movimento Sindical e outros, ou reemergiram ou potencializaram suas ações no cenário político nacional nos últimos anos do regime autoritário pós-1964.

Tais movimentos organizaram-se pela reivindicação de direitos, muito marcadamente, pelo direito à educação e pelo combate à discriminação racial e às desigualdades sociais, atingindo grande repercussão no final desse mesmo século, em paralelo à transição democrática pela qual passou o país no fim da década de 70, tendo sido essa abertura política muito influenciada pela força crescente desses movimentos sociais.

Nesse contexto, o debate sobre a questão racial voltou a ser um tema central nas discussões políticas, configurando-se como um dos mais relevantes na conquista de justiça social e para o processo de consolidação da democracia. Marcos importantes como a criação do Movimento Negro Unificado - MNU, em 1978, assinalaram o teor político da luta contra a discriminação racial e reorganizaram o movimento negro, estabelecendo uma nova agenda política de combate ao racismo, articulada em três eixos, de acordo com Guimarães (2005, p. 228):

> (a) recuperação da autoestima negra, por meio da modificação de valores estéticos, da reapropriação de valores culturais, da recuperação de seu papel na história nacional, e do avivamento do orgulho racial e cultural; (b) combate à discriminação racial, por meio da universalização da garantia dos direitos e das liberdades individuais, incluindo os negros, mestiços e pobres; (c) combate às desigualdades raciais, por meio de políticas públicas que estabeleçam, a curto e médio prazo, um maior equilíbrio de riqueza, prestígio social e poder entre brancos e negros.

A esse respeito, Siss reafirma que:

> [...] a questão das diversidades étnico-cultural e racial, bem como as reações que estabelecem com o papel desempenhado pela educação nos processos de conquista de cidadania pelos afro-brasileiros não é um fato recente, embora nas últimas décadas do século passado essa questão tenha ganhado mais visibilidade, sem chegar a ser, é uma questão emergente por estar colocada entre nós há mais de um século (SISS, 2003, p. 17).

A importância da formulação dessas denúncias e reivindicações se evidencia quando elas tomam forma de conquistas no âmbito da lei, como é o caso da Constituição Federal, de 1988, a partir da qual a criminalização do racismo, tratado como contravenção pela Lei Afonso Arinos, de 1951, passou a ser abordado de forma mais contundente e radical, tornando essa prática em crime imprescritível e inafiançável.

Mesmo assim, Siss destaca que, não obstante todas as realizações do Movimento Negro,

> [...] a implementação das políticas sociais visa, quase sempre, à redução dos indicadores de pobreza e à correção de desigualdades sociais, estabelecendo uma ordem social mais justa. Mas a eliminação das desigualdades é, em primeiro lugar, projeto dos próprios grupos tornados desiguais (SISS, 2003, p. 17).

Há questões intrínsecas ao racismo no Brasil, em especial, a ideia da existência de uma democracia racial, que inviabiliza a eficácia da aplicação da lei, como, por exemplo, a subjetividade dos critérios para se identificar a prática do racismo (Gomes, 2005)

Dessa forma, embora seja inconstestável o valor político da criminalização e punição da discriminação racial através da lei, outras medidas se fazem necessárias para combater as desigualdades raciais arraigadas na história de nosso país, pois ela não contempla o enfrentamento ao preconceito racial, como bem observa Nilma Lino Gomes (2005):

> O preconceito é um julgamento negativo prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos". [...] A palavra discriminar significa "distinguir", "diferençar", "discernir". A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivem. (GOMES, 2005, p. 54/55).

Diante do exposto por Gomes, fica claro que, apesar de estarem intimamente relacionadas, cada forma de manifestação do racismo demanda maneiras diferenciadas de enfrentamento, seja pela via legal e punitiva, seja através de ações e políticas públicas voltadas à sua reversão.

É evidente que o debate em curso na sociedade brasileira, pelo menos desde os anos 1980, tem trazido à tona questões relativas à necessidade de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, assim como tem favorecido a perspectiva de valorização da diversidade sociocultural, ainda que este debate e as políticas que o acompanham sejam permeados por polêmicas e dissensos.

No bojo do processo de redemocratização do país, cada vez mais se consolida a perspectiva de investimento em uma educação antirracista ou uma educação das relações étnico-raciais, entretanto, somente nos anos 1990, a ideia de uma educação voltada para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial ganha destaque em documentos oficiais e programas curriculares surgidos no contexto das grandes reformas educacionais que marcaram essa década, no Brasil (GOMES, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's –, publicados nos anos 1990, encontram-se entre os documentos oficiais que operam com a ideia de valorização da diversidade cultural. Além de comparecer no volume dedicado à disciplina História, essa ideia ganha destaque nos chamados "temas transversais", que contam com um volume denominado "Pluralidade Cultural". Se, por um lado, vem se consolidando uma perspectiva de valorização e investimentos na abordagem da diversidade, ao mesmo tempo, tal questão suscita polêmicas e expõe divergências (Mattos e Abreu, 2012).

O processo de divulgação dos PCN's exemplifica alguns dos conflitos e embates aí envolvidos. Muitas das críticas suscitadas no documento dizem respeito ao tratamento dado à questão da pluralidade cultural neste documento curricular. Segundo Mattos e Abreu, "muitos críticos do texto dos PCN's o acusam de estar baseado numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos [...]" (Mattos e Abreu, 2006, p. 119). As autoras ponderam, entretanto, que ele se abre a múltiplas interpretações e revelam uma preocupação dos autores com

> [...] não dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, fossem elas culturais, lingüísticas *(sic)*, étnico-raciais, regionais ou religiosas. (MATTOS e ABREU, 2012, p. 119)

O investimento no trato da diversidade pode ser observado, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, através de seu artigo

26, parágrafo 4º, onde se pode ler: “O ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na *Conferência Mundial de Combate ao racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlatas*, ocorrida em Durban/África do Sul, no ano de 2001, ao lado de mudanças no cenário político nacional no início do século XXI constituem um contexto favorável ao surgimento de um novo conjunto de leis e normatizações, acompanhadas de políticas públicas e outras iniciativas visando ao enfrentamento das desigualdades raciais.

Em âmbito federal, merecem destaque: o Decreto nº 3.551, de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, dentre os quais se enquadram os registros de patrimônio afro-brasileiro; o Decreto 4.228, de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas; a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR – juntamente com a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto nº 4.886/2003). Nesse sentido, uma série de ações empreendidas pelo movimento negro brasileiro em sua luta histórica em prol da educação culminaram na aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003, que, sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula Da Silva, a qual tornou obrigatório aos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica incluírem em seus currículos o ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira. Na mesma esteira, a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (GOMES, 1995, p. 40).

A Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos vêm ao encontro das demandas dos movimentos sociais que lutam pela superação do racismo na sociedade e na educação escolar, considerando a escola como “uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã” (Idem, p. 41). Ensinar História e cultura da África aos alunos brasileiros parece ser a maneira mais eficaz para se romper de vez com a estrutura eurocêntrica que tem, tradicionalmente caracterizado a formação escolar brasileira.

Segundo Gomes (2011, p. 56),

> O fato de a Lei nº 10.639/03 ter sido incorporada na LDB (Lei nº 9.394/96) revela que ela pode ser considerada a experiência de ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção de igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de princípio orientador para toda a educação básica e é dever das escolas públicas e privadas. O desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores (as).

Uma vez sancionada a lei, percebe-se que um dos principais entraves à sua implementação está diretamente relacionado à formação docente, pois salvo raras exceções, os cursos de licenciatura não incluíam em seus currículos disciplinas sobre a História ou a Literatura africanas. Para Gomes (2011, p. 56), é necessário que a Lei seja vista como algo além de mera resposta do Estado à reivindicação de um movimento social, pois exige localizar a reflexão sobre o "surgimento da legislação no contexto das lutas e dos saberes da comunidade negra, organizados e sistematizados pelo Movimento Negro", reconhecendo a ação dos negros como sujeitos históricos e incluindo esse debate "nos pocessos e práticas de formação docente."

> Para tal, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores (as) no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, anda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores (Gomes, 2011, p. 57).

A fim de regulamentar a Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação, subordinado ao Ministério da Educação e Cultura aprovou o parecer 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propondo uma série de ações pedagógicas a serem aplicadas pelas escolas.

Sendo assim, a escola deve se configurar como elemento fundamental na construção de uma educação para a diversidade, e é com esse objetivo que o presente trabalho se desenvolve, unindo-se a essas vozes na luta por igualdade, liberdade e respeito por nossas raízes étnicas, ao revelar um dos diversos olhares possíveis sobre o tema e também narrando uma das batalhas − que fazem parte dessa mesma luta −, seu percurso, seus impasses, suas conquistas e descobertas.

Busca-se descrever o caminho percorrido na busca de respostas aos questionamentos feitos anteriormente − 1) Por que, apesar de todo o meu interesse, eu ainda desconhecia as inúmeras personalidades negras de nossa história?; 2) Por

que continuamos a reproduzir o estereótipo inferiorizado do negro em nossa sociedade?; 3) Por que os traços da nossa ancestralidade têm sido insistentemente suprimidos de nossa cultura e de nosso imaginário?; 4) Como a escola pode atuar na reversão desse quadro?

Ao mesmo tempo que o desconhecimento acerca do tema, dificultou o desenvolvimento do trabalho, a princípio, este também foi um elemento motivador para sua realização, uma vez que ele não é outra coisa senão uma evidência da importância de se abordá-lo, a fim de tornar a prática pedagógica um instrumento que possibilite romper com as "estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais" (SILVA, 2011).

> Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores (as) e pesquisadores as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que "naturalmente" integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (SILVA, 2011, p. 16).

Dessa forma, a questão "como ensinar o que se está aprendendo?" colocou-me no mesmo plano dos meus discentes, deixando muito claro meu papel de professora, aprendiz e pesquisadora, o que me levou a considerar adequada a dinâmica da pesquisa-ação para o desenvolvimento desse fazer científico e transformador.

Não obstante as numerosas iniciativas e a quantidade de sujeitos e grupos empenhados na efetivação das leis promulgadas, visando a combater o racismo e à valorização da diversidade sociocultural em nosso país, a introdução da temática africana e afro-brasileira, e também indígena, como conteúdo curricular obrigatório nas escolas de educação básica depende, no entanto, da conjugação de inúmeros fatores, grande parte deles relacionados ao contexto específico de cada instituição escolar e de cada sala de aula, em particular, o que torna as mudanças, por mínimas que sejam, muito lentas.

O parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma sua intenção de:

> [...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas,sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Assim, é grande a nossa responsabilidade enquanto professores e professoras, ao assumirmos tal compromisso, pois ele requer de nós uma imensa dose de coragem e de disposição para nos instigarmos a produzir materiais pedagógicos próprios ou a utilizar de forma crítica os que já temos, enriquecendo-os com dados históricos e culturais que venham a contribuir para uma melhor compreensão do papel do negro na construção do nosso país.

> É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10).

O documento aborda, ainda, a necessidade de que a formação de professores contemple essa temática e que a escola esteja preparada para com ela trabalhar de forma sistemática.

> Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 10).

Nascimento (2001) é taxativa ao afirmar que a simples afirmação da diversidade e do respeito aos valores alheios é insuficiente para que se inculque essa consciência:

> Para construir uma compreensão efetiva da pluralidade cultural e combater a discriminação racial é preciso criticar a hegemonia do etnocentrismo ocidental e revelar os mecanismos da dominação patriarcal e colonial. No caso do Brasil, isso significa desvelar as significações racistas da linguagem e dos conteúdos didáticos, bem como nomear as atitudes agressivas contidas em piadinhas, apelidos e incidentes aparentemente "sem importância". O impacto desses fatos sobre a formação de uma personalidade infantil pode ser devastador. Somente a intervenção do educador seria capaz de neutralizar a carga de sentidos pejorativos investidos na psique da criança (NASCIMENTO, 2001, p. 124).

Gomes (2011) acrescenta que a sanção da lei supracitada e a implementação de suas diretrizes:

> [...] são medidas de ação afirmativa voltadas para a educação básica que pressionam, também o ensino superior. Por isso, mais do que uma legislação ou elemento adicional na estrutura burocrático-normativa, essa lei e as suas diretrizes podem ser interpretadas como expressão da luta do Movimento Negro e como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos/corpóreos por ele sistematizados.

O presente trabalho pretende ser uma modesta contribuição à construção do que a autora chama de "subjetividades mais democráticas, nos dizeres de Santos(1996)". No capítulo a seguir, discorro sobre a metodologia adotada para a persecução dos objetivos estabelecidos na tentativa de obter respostas às questões até aqui apresentadas.

2 **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

Seu conhecimento acadêmico
chega na perifa?
Frase grafitada em um muro.

2.1 **Natureza da pesquisa**

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza interventiva, denominada pesquisa-ação, tendo como marca principal, o fato de possibilitar novas perpectivas para o fazer pedagógico e para a produção acadêmica, transformando tanto o pesquisador quanto os colaboradores, continuamente. Segundo Tripp (2005, p. 449), “o conhecimento obtido na prática rotineira tende a permanecer com o prático individual e o obtido na pesquisa-ação destina-se o mais das vezes a ser compartilhado com outros na mesma organização ou profissão.”

O caráter coletivo da pesquisa-ação coaduna-se com o pensamento de Freire, um dos norteadores teóricos do plano ideológico desta pesquisa, especialmente quando este destaca a importância de que, de vez em quando, nos entreguemos à tarefa de pensar, trabalhar e criar juntos, num movimento dialógico do qual emerge um discurso “vivo, livre, espontâneo e dinâmico”, ressaltando, contudo, que “a vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, não sacrificam em nada a seriedade da obra ou a sua necessária rigorosidade” (Freire 1985, p. 11).

Essa atmosfera dialógica foi sendo construída ao longo deste estudo, envolvendo seus atores, no intuito de fortalecer sua experiência democrática, para que suas expressões orais e escritas sejam, cada vez mais, frutos de uma atitude mental fomentada pela consciência crítica. A esse respeito, Freire (1978, p. 13) afirma que “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra.”

O sucesso da pesquisa depende do engajamento e da cooperação da comunidade escolar, participando ativamente, pois essa interação é imprescindível

para a construção social do conhecimento, posto que a pesquisa-ação “é realizada em um espaço de interlocução em que os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” Thiollent (2002, p. 4), mostrando-se muito adequada ao movimento gerado pelo letramento crítico, que traz à tona a consciência do indivíduo sobre seu papel social, oportunizando o aprimoramento de sua participação na sociedade, a partir do fortalecimento de sua subjetividade e de sua identidade.

Todas as atividades propostas objetivaram proporcionar aos alunos um ambiente propício à ampliação sua leitura do mundo, utrapassando seus limites de forma democrática, respeitando as diversidades, quais sejam raciais, de gênero, de etnia, de opinião ou de qualquer outra espécie.

Além disso, esperava-se contribuir, através da leitura literária, para que a identidade negra fosse representada e reforçada positivamente na sala de aula, de modo a transpor os muros da escola e efetivamente provocar mudanças na forma como os jovens alcançados por esse trabalho se vêem e se posicionam no mundo enquanto protagonistas de sua história, bem como analisar quais práticas se mostraram mais eficientes no ensino de leitura para o alcance dessa meta, ampliando o debate e a reflexão sobre a importância de uma educação antirracista e empoderadora do aluno negro.

2.2 **A pesquisa-ação**

No intuito de realizar ações que pudessem contribuir para mitigar alguns dos problemas encontrados, de provocar novas reflexões sobre as questões raciais na turma, ao mesmo tempo, angariar seu interesse em participar ativamente nesse processo, o projeto de intervenção foi concebido com base nos pressupostos da pesquisa-ação, que Tripp (2005) define como:

> ’[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática’, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, efrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significados, originalidade, validade, etc.)” (TRIPP, 2005, p. 445).

Considerando que a investigação-ação permite a proximidade necessária para a vivência dos problemas analisados e de seus efeitos no aprendizado dos estudantes e, assim, elaborar estratégias para intervir de maneira adequada em cada situação, esta metodologia mostrou-se muito adequada aos objetivos deste trabalho, o que veio a se confirmar ao longo da pesquisa.

Como qualquer processo de investigação-ação, a pesquisa-ação segue um ciclo de aprimoração da prática no qual se intercalam, sistematicamente, ações empíricas e a investigação sobre a prática (TRIPP, 2005). É durante o processo que se aprende sobre a prática e sobre a investigação em si, pois o planejamento e sua implementação são descritos e avaliados com o objetivo de melhorar a prática num aprendizado contínuo e concomitante à investigação. Entretanto, esse tipo de pesquisa distingue-se da prática, apesar de ser pragmática e da pesquisa científica tradicional, uma vez que "ao mesmo tempo que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e pela ética da prática" (Idem).

Geenwood e Levin (2006) também defendem um tipo de pesquisa em que teoria e prática se associem para "uma interação contínua entre as pessoas e seu ambiente", e na qual as ações se desenvolvem de acordo com o projeto do pesquisador, em busca dos resultados esperados, considerando a importância de todas as contribuições dos participantes. Segundo eles, a pesquisa-ação mostra-se muito propícia à produção de conhecimento útil à pesquisa social e vem a ser um importante instrumento nos "processos democráticos da sociedade" (Idem, p.101). Para os autores, a pesquisa-ação trata-se de:

> [...] uma intervenção na qual há uma co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. Os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados [...] concentra-se no contexto; seu objetivo é resolver problemas da vida real em seu contexto. (GREEWOOD E LEVIN, 2006, p.102)

Os pressupostos da pesquisa-ação oportunizaram a construção coletiva de conhecimentos sobre o próprio contexto do lócus da pesquisa, a sala de aula, identificando problemas e agindo sobre eles, na tentativa de introduzir o estudo das questões étnico-raciais no ensino de Língua Portuguesa. No decorrer da aplicação da pesquisa, ficou evidente o papel determinante da interação e da participação dos

alunos nas atividades propostas, para que elas resultassem em uma aprendizagem significativa. Inicialmente, alguns alunos resistiam ao debate sobre essa temática, como se não houvesse mais nada a ser dito ou pensado sobre o assunto, o que é compreensível, justamente por tocar numa ferida que permanece aberta, de modo que, por diversas vezes, esse desinteresse foi um obstáculo à realização das atividades.

O conhecimento das teorias aqui descritas descortinou alguns dos mecanismos e origens dos problemas, possibilitando elaborar de forma mais assertiva o projeto de intervenção e pôr em prática ações de estímulo à leitura que contribuíram para abrir seus olhares às questões raciais de forma crítica e para que alguns começassem a descobrir sua identidade negra, outros, para ratificarem um sentimento que já os inquietava, despertando seu interesse sobre o tema ao ponto de trazerem suas contribuições para os debates em sala de aula. O amadurecimento dos alunos enquanto leitores enriqueceu os debates, à medida que iam se apercebendo de sua capacidade de interagir com o lido e ganahando segurança para expor seus pensamentos e opiniões. Essa disposição para o diálogo nos permitiu delinear novos caminhos para ações futuras, o que nos alinha ao pensamento de Tripp, apresentado anteriormente.

O autor relata que a pesquisa-ação “foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa-participante, pesquisa-empírica e pesquisa-experimental”, sendo posteriormente aplicada em diferentes campos, tais como a política, a administração, o desenvolvimento comunitário, a agricultura e os negócios bancários, entre outros, assumindo, em cada um deles, particularidades diversas na forma de se conduzir o processo de investigação. (TRIPP, 2005, p. 445). Ele considera que “ a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Idem) e afirma que, mesmo dentro da educação, surgiram variedades distintas de pesquisa-ação, quer relacionadas à técnica, ao desenvolvimento profissional do professor ou à crítica social, o que possibilitou descrevê-la como uma categoria de atividades.

Dentro dessa linha de raciocínio, é importante ressaltar que a escolha da pesquisa-ação foi um fator de crescimento profissional, justamente por possibilitar investigar e buscar soluções factíveis para questões que já me instigavam, bem como

favoreceu uma maior aproximação dos meus alunos, ao me permitir vê-los não como objeto de pesquisa, mas como companheiros de trabalho e sujeitos das ações do estudo em tela. Suas contribuições foram fundamentais para a refacção dos planos de aula, buscando levar para as aulas oportunidades de enfatizar a importância de seus saberes e pontos de vista no processo de ensino e aprendizagem.

Tripp (2005) enfatiza a importância da prática e do contexto na metodologia da pesquisa-ação, na qual o pesquisador considerará a qualidade do trabalho que realiza no dia a dia como ponto de partida para o início da investigação, buscando compreender a prática, no intuito de obter o aprimoramento não só de seu próprio trabalho como também melhorias para seus colaboradores. Concordando com Tripp, Engel (2000) reforça o papel agregador da pesquisa-ação, que a distingue entre outras metodologias:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como 'independente', 'não-reativa' e 'objetiva'. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p.182)

Tais características realmente são visíveis no processo da pesquisa-ação, especialmente no que tange à necessidade de que todos os sujeitos da pesquisa estejam envolvidos nele. Ainda que não tenhamos obtido a unanimidade, foi possível observar uma interação muito mais rica quando se conseguia captar o interesse de maior número de alunos.

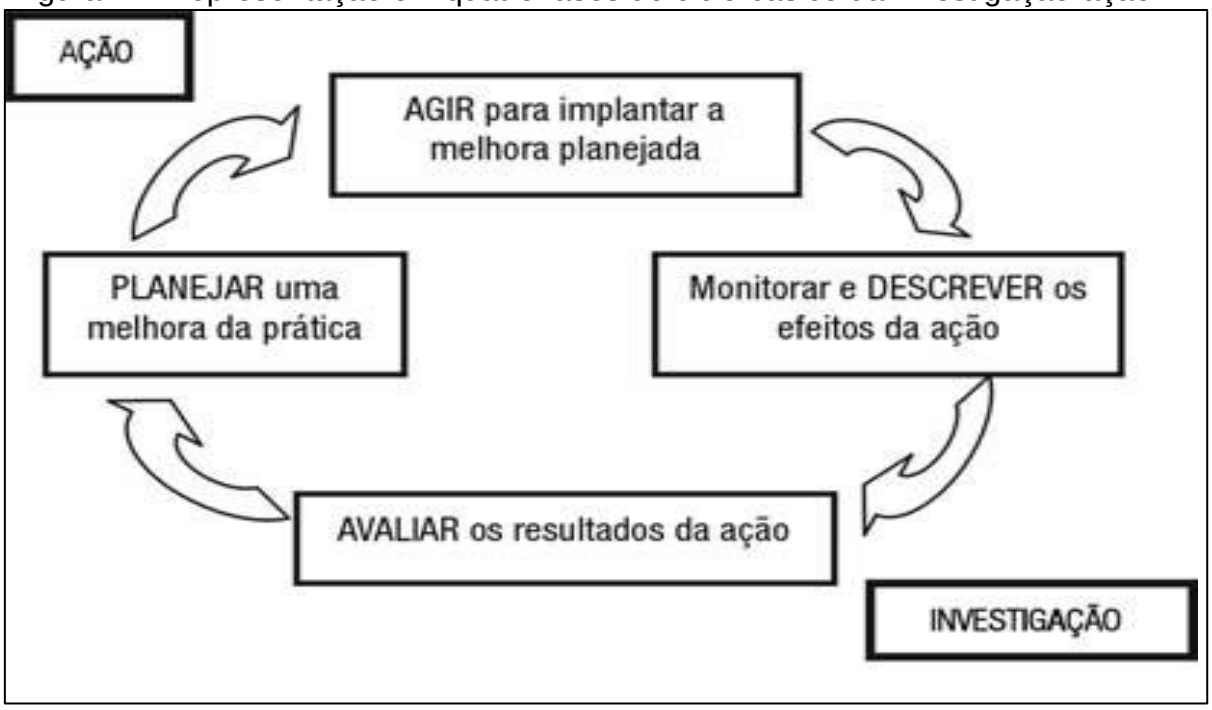
De fato, ao se sentirem parte da investigação, os alunos assumiram a postura de pesquisadores e se sentiram à vontade para trazerem suas contribuições, ainda que tímida e lentamente, e que não tenha observado o mesmo efeito na totalidade dos participantes. Da mesma forma, o processo de aplicação da intervenção foi trazendo oportunidades de modificar e aprimorar algumas concepções minhas, tanto em relação ao ensino de leitura quanto à abordagem das questões étnico-raciais. A literatura nos fornece material riquíssimo para esse debate, entretanto, é necessário ter conhecimentos mais sólidos acerca do contexto africano, do continente, de sua cultura e suas peculiaridades, a fim de se explorar de forma mais ampla toda essa riqueza.

Engel (2000) também destaca o fato de a pesquisa-ação permitir a atuação do pesquisador sobre determinada situação no intuito de modificá-la ao longo do processo, que é cíclico. Os resultados são avaliados, verifica-se a validade dos procedimentos adotados na resolução dos problemas anteriormente diagnosticados e, dessa forma, obtém-se a melhoria das condições cotidianas. Esse caráter autoavaliativo da pesquisa-ação permite que o trabalho seja reformulado mesmo durante seu desenvolvimento, sendo reajustado de acordo com as necessidades identificadas.

2.3 **O ciclo da pesquisa-ação**

Tripp menciona um ciclo a ser desenvolvido pela pesquisa-ação, a qual ele vê como um tipo de investigação-ação, “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. (TRIPP, 2005, p. 445)

Figura 1 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, 2005, p. 446.

O esquema cíclico da pesquisa-ação apresentado por Tripp, no diagrama 1, é composto das seguintes etapas: planejamento, implementação, *a* ação para implementar a melhora planejada; o monitoramento e descrição dos efeitos da ação; a avaliação dos resultados da ação, o que pressupõe uma dinâmica ativo-reflexiva, a qual viabilizou os propósitos deste trabalho.

> A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. (TRIPP. 2005, p.447),

Neste estudo, a etapa do planejamento se deu a partir da identificação de textos apresentados na apostila de Língua Portuguesa do 8º ano, fornecida pela Secretaria de Educação (SME). Conquanto nem sempre concordássemos com a forma como esses textos eram trabalhados nas apostilas, resolvi partir desse material para estimular a leitura crítica por parte dos alunos, que já vinha sendo nosso objeto de trabalho desde o início do ano.

Foram planejadas atividades que incorporassem o debate acerca das questões raciais aos textos da apostila, trazendo outros que com eles guardassem uma relação intertextual, buscando a participação e o protagonismo dos alunos na identificação de elementos por eles considerados interessantes, dentro dessa temática.

As atividades foram realizadas no ano letivo de 2018, e seu *corpus* constitui-se basicamente de anotações no diário de campo e observações durante o desenvolvimento de cada atividade, com o objetivo de acompanhar a participação da turma e verificar se os objetivos estabelecidos estavam sendo alcançados. Foi prestigiada a produção oral dos estudantes, no sentido de estimular a expressão verbal e desenvolver uma rotina de ouvir-refletir-interagir acerca dos textos trabalhados durante as aulas.

Esse movimento cíclico da pesquisa-ação é relatado por Tripp (2005, p. 446), no desenvolvimento de diversos tipos de investigação-ação, como a pesquisa-ação, a aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação, a aprendizagem experimental, o ciclo PDCA, a prática deliberativa, a pesquisa práxis, a investigação apreciativa, a prática diagnóstica, a avaliação-ação, a metodologia de sistemas e a aprendizagem transformacional. Todos eles foram realizados em diferentes campos do conhecimento e, recebendo nomes variados pelo fato de os pesquisadores terem aplicado o ciclo desconsiderando ações anteriores.

> Qual tipo de processo se utiliza e como ele é utilizado depende dos objetivos e circunstâncias. Até como 'os mesmos' objetivos e circunstâncias, pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante. Tudo isso afetará os processos e os resultados. O ponto importante é que o tipo de investigação-ação utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situações (e seus facilitadores e restrições). (TRIPP 2005, p.446)

A esse respeito, Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação, não tem o objetivo de simplesmente compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo, especialmente, por seu caráter crítico, que se revela quando o pesquisador e seus colaboradores, de forma coletiva, extraem da prática as mudanças a serem realizadas. Para a autora,

> [...] a pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 486).

Essa consciência foi muito importante para que pudesse ser valorizada a espontaneidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo, e o duplo papel de pesquisador e participante, assumido pelo pesquisador, intermediando a conscientização dos participantes da necessidade de mudança de percepção e de comportamento. Concordo com a autora, especialmente quando afirma que:

> Ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; entre pesquisador e pesquisado (FRANCO, 2005, p. 488).

Segundo Franco (2005) a investigação sobre a prática educativa deve contemplar princípios como a "ação conjunta entre pesquisador-pesquisados", a realização da pesquisa no próprio ambiente onde as práticas acontecem, o "desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade, a "superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina", "ressignificações coletivas das compreensões do grupo" e "desenvolvimento cultural dos sujeitos".

A autora ainda apresenta três dimensões da pesquisa-ação, a saber: a dimensão ontológica (referente à natureza do objeto a ser conhecido), que diz respeito à realidade social da prática a ser investigada com o objetivo de buscar melhorias; a dimensão epistemológica (referente à relação sujeito-conhecimento) que se refere ao

envolvimento do pesquisador com o universo pesquisado e com a construção do conhecimento; e a dimensão metodológica (referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador), que está relacionada à instauração de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. As atividades interventivas desta pesquisa foram realizadas considerando-se esses três aspectos. Ela também se refere aos ciclos da pesquisa-ação como “espirais cíclicas”:

> Desde Lewin até Elliot, afirma-se que uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomando continuamente sob forma de espirais cíclicas, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e, ainda, por meio de tais espirais, dá-se o tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo – práticos e pesquisadores (FRANCO, 2005, p. 493).

Assim como Franco (2005) nos ensina, foi possível vivenciar esse movimento de ação-reflexão proporcionado pela pesquisa-ação, evidenciando que a associação desses elementos é de fundamental importância para o profissional da educação.

2.4 **O contexto social da pesquisa**

Cada sala de aula apresenta seus desafios e obstáculos à promoção de um ensino de qualidade e a pesquisa-ação promove um conhecimento profundo do contexto social, podendo o profissional usar esse conhecimento para buscar alternativas com o objetivo de superar esses obstáculos.

Um aspecto interessante da pesquisa-ação mencionado por Franco (2005) é que ela proporciona uma integração entre os sujeitos envolvidos no processo. Durante o tempo de aplicação das ações e avaliação dos resultados, pude conhecer muito melhor os meus alunos, compreender muitas de suas dificuldades e reais necessidades, o que dificilmente ocorreria fora desse contexto investigativo. Essa integração motivada pelo tipo de pesquisa transformou o espaço da sala de aula em um lugar de interação, de troca de saberes e construção coletiva de conhecimento, pois, embora o ambiente já fosse agradável e raramente conflituoso na turma participante, considero que o engajamento nos debates e na busca por compreender

os mecanismos de construção e recepção do texto por parte dos alunos trouxe um expressivo ganho epistemológico a todos os envolvidos.

Ainda outra questão importante destacada pela autora é que a prática instaurada pela pesquisa tende a se tornar familiar para o pesquisador, embora, de início, a implementação de ações diferentes das tradicionais e já naturalizadas possam parecer uma mudança muito grande. E, como, geralmente, as mudanças podem causar desconforto e incertezas dentre os participantes, pode parecer algo complicado de se implementar. No entanto, quando se percebe os benefícios que essas ações trazem, elas são integradas mais facilmente à prática cotidiana, colaborando assim para a transformação da realidade.

2.5 **Lócus da pesquisa: a escola Assis**

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Jornalista Assis Chateaubriand, doravante, escola Assis, localizada na entrada do Morro dos Macacos, no boêmio bairro de Vila Isabel, que fica na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Devido ao fato de estar inserida em uma comunidade profundamente dominada pelo tráfico de drogas a escola Assis tem sua rotina constantemente alterada em decorrência dos constantes confrontos armados, seja devido a embates com facções criminosas rivais ou às incursões da polícia à comunidade, na chamada “guerra ao tráfico de drogas”, que, têm como principais vítimas os jovens negros moradores das comunidades alijadas de direitos sociais básicos e dos bens culturais disponíveis na cidade.

À época da pesquisa, a escola Assis atendia a 406 alunos do 6º ao 9º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental em dois turnos, que funcionavam das 7h30min às 12h e das 13h às 17h30min, tendo uma diretora geral, um diretor adjunto e um coordenador pedagógico; corpo docente composto de 20 professores, sendo 3 de Educação Física, 2 de Matemática, 3 de História, 1 de Ciências, 2 de Geografia, 5 de Língua Portuguesa, 2 de Artes Plásticas, 2 de Inglês e 12 funcionários de apoio, sendo: 1 agente administrativo, 1 secretária escolar, 1 agente educador, 3 merendeiras, 1 funcionária residente, 2 professores readaptados e 3 auxiliares de serviços gerais terceirizados. Além do quantitativo de funcionários de apoio ser

insuficiente para atender às demandas da escola, o estabelecimento também não conta com porteiro ou orientador educacional.

2.6 **Sujeitos da pesquisa**

2.6.1 Os alunos

A pesquisa teve como interlocutores esta professora-pesquisadora e os 30 (trinta) alunos do 8º ano do ensino fundamental, turma 1801, no turno matutino, para a qual lecionei no ano de 2018 na escola mencionada. Os estudantes participantes têm entre 13 e 16 anos de idade.

2.6.2 Professora aprendiz-pesquisadora

Lecionando em duas escolas municipais, uma localizada no bairro periférico de Miguel Couto, pertencente ao município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense e outra, que foi a escolhida para realização desta pesquisa, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, é plenamente possível perceber a persistência da exclusão dos afro-brasileiros do nosso sistema educacional, que, embora não seja legalmente expressa, atualiza-se, conforme as palavras de Siss (2003, p. 14), “através da inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subalternizados frente ao grupo racial branco”.

Tal constatação reafirma a relevância da Lei 10.639/03 e, mais ainda, de sua difusão e implementação nas escolas, bem como a necessidade premente de se dar voz aos atores deste trabalho, que se revelou solitário e árduo, na tarefa cotidiana de desenvolver a pesquisa em meio aos compromissos profissionais nas duas escolas e sem o necessário amparo material para sua concretização.

Durante a realização desta pesquisa, encontrei dificuldades que não são exclusivamente minhas, mas infelizmente, compartilhadas, em diferentes graus, pela

quase totalidade de colegas de profissão, gerando questões como: “É possível um professor não empoderado empoderar seus alunos?” ou “Como superar os obstáculos à formação continuada?”. Contraditoriamente, por diversas razões, o cotidiano escolar nos afasta da pesquisa científica, uma vez que ela aparenta ser algo muito distante da nossa realidade, por obedecer a critérios de seleção e de permanência muito restritos, exigindo uma dedicação que o típico professor do Ensino Fundamental não reúne condições de praticar.

Soma-se a isso o fato de os manuais teóricos de pedagogia serem escritos, não raro, por quem nunca lecionou em uma turma do ensino fundamental ou desse segmento já se afastou há muitos anos, e enumeram ações e deveres que o docente deve adicionar a sua prática, muitas vezes em uma linguagem extremamente rebuscada e descontextualizada do chão da escola. Se não podemos deles prescindir como orientadores de nossa prática, deveríamos pensar em caminhos menos autoritários e mais próximos à realidade de quem lida com crianças e jovens, os quais têm muito a ganhar ou a perder, de acordo com as convicções daqueles que lhes ensinam. O conhecimento precisa estar mais acessível, especialmente àqueles responsáveis pela formação de indivíduos sociais.

Nesse sentido, SOARES (2011), citando Bourdieu, nos diz que “’uma lei ignorada é uma natureza, um destino; uma lei conhecida aparece como uma possibilidade de liberdade’. E uma possibilidade de luta, de transformação.” E questiona:

> Tem o pesquisador o direito de sonegar o conhecimento que produz àqueles que têm direito a essa possibilidade de liberdade, porque são os que mais diretamente estão submetidos a leis que desconhecem?
> Tem o pesquisador o direito de apenas enunciar aos pares o conhecimento que produz, fugindo ao compromisso social e obrigação ética de revelá-lo aos diretamente envolvidos na realidade que investigou? De criar para estes a possibilidade de liberdade, de que fala Bourdieu, a possibilidade de, desveladas as leis sociais, optar por conservá-las ou transformá-las? (SOARES, 2011, p.p. 95-96)

Considerando que o conhecimento precisa transcender o âmbito acadêmico e não circular apenas entre nossos pares, merece nossa atenção a reflexão acerca do risco que corremos, ao realizar nossas pesquisas, de perpetuar práticas excludentes tendo justamente a língua, esse elemento potencialmente libertador, como veículo.

A esse respeito, MOREIRA (2011, p.p. 119-120) nos fala sobre a necessidade de estarmos atentos para evitar que a voz do pesquisador “se apresente como voz

privilegiada, a voz de quem conhece e é capaz de bem expressar os anseios e as necessidades de indivíduos e grupos”

> Trata-se, em síntese, de evitar que o pesquisador, ao procurar estimular, ao propor sugestões para o professorado, o faça como aquele de *sabe* o que o professor *precisa* fazer, o faça, em outras palavras, como o bem-sucedido modelo a ser seguido. (MOREIRA, 2011, p. 120)

No caso deste trabalho, por exemplo, se seu objetivo é desenvolver em nossos jovens o protagonismo e envolvê-los no processo investigativo da pesquisa durante esse fazer, para, assim alcançar sua criticidade em relação à leitura e às questões étnico-raciais, faz sentido pensar que, de algum modo e preferencialmente, ele precisa alcançar o professor que está na sala de aula, que raramente tem o privilégio de dar continuidade aos estudos acadêmicos.

Durante esta pesquisa, tive oportunidade de ler muitos outros trabalhos do gênero e, em algum momento, dei-me conta de que estava, assim como muitos outros pesquisadores, seguindo essa receita de simplesmente dizer o que deve ser feito em sala de aula para se atingir um ou outro objetivo pedagógico, quando, na verdade, na maioria das vezes, nós simplesmente não sabemos o que fazer diante de muitas das situações que se nos apresentam no cotidiano, não previstas nos manuais nem nos nossos planos de aula.

Em nosso fazer docente, lidamos cotidianamente com questões sociais, econômicas, políticas, ideológicas, morais, entre tantas outras, enfim, questões que perpassam todas as esferas da vida humana. Pegamos tudo isso, multiplicamos pela quantidade de alunos e outras pessoas com quem lidamos profissionalmente e reduzimos todo esse universo de subjetividades ao conteúdo a ser aplicado, às burocracias a serem cumpridas e seguimos.

Dessa forma, o ser professor vai, pouco a pouco, tornando-se uma atividade enfadonhamente braçal, porque se vai perdendo toda a capacidade de encantamento pelo novo, pelo universo que habita cada aluno que tocamos. Nossa humanidade nos afasta do humano em nós, pois de fato, é humanamente impossível lidar com toda essa grandeza diariamente sentindo tudo tão profundamente. A casca que criamos nos protege, ao mesmo tempo nos afasta de exercermos o magistério da forma idealizada pelos manuais e, consequentemente, por nós que os seguimos, mas vai além, e nos priva de sermos o melhor que podemos ser, por ignorarmos o valor contido na simplicidade cotidiana.

Lutamos, então, para superar esses embaraços cotidianos a fim de nos tornarmos como aqueles que ditam as regras, um daqueles que pesquisam. E, ao estrearmos nessa seara, repetimos os passos de quem já trilhou o mesmo caminho, escrevendo para leitores que nos vão avaliar e para publicar textos, ensaios e artigos que apresentaremos em simpósios nos quais diremos o que é “X” e como se faz. Corroborando essa reflexão, MOREIRA (2011) questiona:

> Não caberia ao pesquisador expor-se um pouco mais, apresentando o leitor como ele, pesquisador, atua, como ele, pesquisador, aplica a pedagogia que defende e que deseja ver difundida? Não caberia discutir e avaliar os resultados que ele, pesquisador, tem colhido? Não caberia maior dose de humildade? Não caberia conceber o leitor como um sujeito cujos estudos e experiências propiciaram o domínio de certos conhecimentos e de certas habilidades? (MOREIRA, 2011, p. 120).

Essas indagações me acompanharam desde a construção do projeto desta pesquisa, entretanto, a princípio, refletia preocupações sobre como fazer com que o conhecimento a partir dela produzido chegasse aos meus alunos. Questionei a linguagem acadêmica e suas formalidades, pois ela seria também, a meu ver, naquele momento, um empecilho para o alcance desse objetivo. Nas palavras de Moreira (2011) “Como garantir uma linguagem clara sem sacrificarmos as sutilezas teóricas e políticas de nossas ideias, sem nos rendermos à superficialidade, ao senso comum?”

Hoje, finalizando este capítulo sobre a pesquisa ação, metodologia utilizada, percebo que ela me ensinou a fazer o que tinha em mente, entendendo que talvez meus alunos leiam este texto, embora não sejam os leitores para quem escrevo. Continuo defendendo uma escrita acadêmica mais simplificada e despojada de rebuscamentos, acessível ao ponto de ser eficiente no que se propõe, que é compartilhar práticas de combate ao racismo na escola, especificamente nas aulas de língua portuguesa, mas ainda com mais perguntas que respostas.

“Complexificar a análise significa, necessariamente, tornar a linguagem mais sofisticada, os textos mais herméticos?” (MOREIRA, 2011, p.122). As questões permanecem, mas é fato que desenvolver esta pesquisa-ação levou-me, enquanto pesquisadora, ao empoderamento que eu buscava para meus alunos, os quais passaram a ser considerados colaboradores, me empoderando e sendo empoderados junto comigo pelos conhecimentos que produzimos juntos e não pelos que eu, pretensiosamente, julgava estar levando a eles.

Em capítulo anterior, mencionei a importância da formação do professor para o sucesso da educação étnico-racial. Aqui, retomo o assunto para ressalvar que essa formação carece de incentivos que ainda parecem muito distantes da realidade atual do magistério, especialmente, em tempos de ataques tão duros e insistentes, na esfera governamental, à educação, à intelectualidade, às artes, à diversidade e à cultura de forma geral.

2.7 **Metodologia do ensino de leitura**

A leitura pode ser agrupada, segundo Leffa, (1999 apud. Cosson, 2016, p. 39), em três grupos teóricos: o primeiro é centrado no texto, compreendendo o ato de ler como o processo de extração do sentido do texto, ainda de modo superficial e com foco em seu conteúdo informativo; o segundo privilegia o leitor e percebe o ato de ler como atribuição de sentido ao texto, partindo do leitor para o texto. Já o terceiro grupo compreende a leitura como resultado da interação entre ambos, o que leva o ato de ler ao patamar de atividade social.

Para Cosson (2016, p. 40), esses três modos de compreender a leitura, em vez de se chocarem, complementam-se, devendo ser pensados como um processo linear, que envolve três etapas, a antecipação, a decifração e a interpretação, que descreverei, resumidamente, a seguir.

A antecipação engloba as diversas operações realizadas pelo leitor antes de partir para o texto propriamente dito. “Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto [...] quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (COSSON, 2016, p. 40).

A decifração trata do domínio do leitor sobre as letras e palavras.

> Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados (COSSON, 2016, p. 40).

A interpretação refere-se às relações estabelecidas pelo leitor ao processar o texto, de acordo com seu conhecimento do mundo. “Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2016, p. 40-41).

Nessa dinâmica, o leitor faz inferências a partir das reflexões acerca do provável conteúdo do texto, observando aspectos possíveis nesse contato preliminar. Em seguida, parte para a decifração da palavra e então, posteriormente, atribui sentidos a isso, mobilizando o arcabouço de experiências que traz consigo, realizando um novo movimento reflexivo, agora, com base em sua visão de mundo.

Essa perspectiva está em consonância com o pensamento de Freire, para quem “o ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”, de maneira que “[...] ler um texto põe em ação todo o conhecimento de mundo (aqui entendido como o conjunto de todas as experiências que se possui)” (MICHELETTI, 2006, p. 16), privilegiando, portanto, a dimensão social e política do ato de ler.

> Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON 2016, p. 11-12).

Cosson considera que os processos de letramento literário e da leitura literária por fruição guardam diferenças entre si, e defende que a literatura deve ser ensinada na escola:

> [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2016, p. 23).

Assim, o letramento literário seria desenvolvido na escola, utilizando-se de estratégias de leitura para atingir a proficiência da leitura literária. Para isso, Cosson (2016) propõe dois tipos de sequências de ensino e aprendizagem: a básica e a expandida.

A sequência básica apresenta quatro etapas, quais sejam: a motivação, que consiste na preparação do aluno, geralmente de forma lúdica, para que ele adentre o texto; a introdução, na qual se faz a apresentação do autor e da obra; a leitura do texto em si, sob a supervisão do professor e, por fim, a interpretação, na qual o aluno faz inferências, com base em suas experiências (sua leitura do mundo), para construir um sentido para o texto (COSSON, 2016).

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor,

> [...] não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura [...] mas sim [...] porque nos oferece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2016, p. 32).

A Sequência Expandida nada mais é que uma expansão da sequência básica, como o nome já sugere, acrescentando-lhe outras cinco etapas, a saber: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e experiência reveladora. A diferença de uma sequência para outra consiste na complexidade do trabalho a ser desenvolvido, de acordo com as necessidades e propósitos do grupo que irá realizá-la (COSSON, 2016, p. 30). No caso específico desta pesquisa, optamos por trabalhar apenas com a sequência básica, mas em alguns casos, naturalmente foram acrescentadas outras etapas previstas na sequência expandida, o que facilitou a compreensão textual.

Os autores mencionados destacam a importância de se valorizar o conhecimento prévio do aluno e de guiá-lo na leitura, a fim de que ele perceba esse caminho de reconhecimento do texto, para que possa dialogar com ele e tecer relações com outros textos lidos, a partir dos conhecimentos que tem. Quando o aluno entende que pode repetir esse processo sozinho, em toda leitura que fizer, ganhando cada vez mais autonomia para se colocar como sujeito participativo no mundo e, no caso do estudo em tela, reconhecer nas obras lidas referências de sua ancestralidade, dentro de uma perspectiva positiva e edificante.

As estratégias de leitura aplicadas seguem ao princípio da criticidade acerca dos textos lidos, mesmo aqueles para fruição ou puro deleite (ressalte-se a importância de que os alunos encontrem prazer em suas leituras). O que se busca é

a difusão da literatura afrocêntrica e não o fim da utilização da literatura “branca” canônica.

Além disso, espera-se que, ao se deparar com qualquer uma delas, o aluno seja capaz de formular suas hipóteses e refletir sobre o lido, sobre quem o escreveu e a quem se destina, sabendo que o ponto de vista do autor é apenas e tão somente um entre tantos possíveis ou, como Solé (2006, p.18) bem assinala, que “o significado do texto se contrói por parte do leitor.”

Para atingir tais objetivos, privilegiei o uso social da oralidade, no intuito de favorecer a competência dos educandos no uso da palavra e conferir a devida importância às suas vozes, pois, segundo Souza (2001), ao fazer isso,

> [...] tanto o aluno negro quanto o não-negro ganham a oportunidade de, literalmente, tomar a palavra como algo vivo, ressuscitá-la para o questionamento e a problematização tão necessários para a vida em sociedade (SOUZA, 2001, p. 180).

A autora questiona os usos da oralidade dentro e fora do ambiente escolar, detendo-se na sua relação com o conceito de letramento, entendendo-o como:

> Um conjunto das práticas e dos usos sociais que envolvem tanto a leitura como a oralidade realizados pelos sujeitos, em distintos contextos socioculturais. Neste caso, ser letrado requer, além de possuir conhecimentos básicos em relação à língua e ao seu funcionamento, ser capaz de articular essas nformações, atribuindo-lhes valores. Tal domínio serviria tanto para detectar e enfrentar solicitações e situações, de maneira consciente e crítica, como para intervir e propor modificações no meio em que se vive (SOUZA, 2001, p. 181).

Souza ressalta, ainda, que o processo de letramento não se limita à escola, e que é fundamental conhecermos a realidade dos educandos a fim de captar as “diferentes possibilidades de uso da linguagem, escrita ou oral”, sendo necessário “abandoar o olhar ingênuo e despolitizado, compreendendo que o aluno é um sujeito social, inserto num tempo e num espaço marcados pelos códigos, valores da sociedade em que vive” (Idem, p.182). E ainda afirma que:

> Quando se trata de uma sociedade excludente como a nossa, o acesso aos canais de letramento, principalmente os formais, é, ao mesmo tempo, condição para a inserção social e privilégio de poucos ndivíduos. Tal constataçãoevidencia ainda mais a contradição que marca esse processo. Diante disso, vale indagar até que ponto a escola tem respondido a esta questão, desenvolvendo práticas e estratégias pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos falantes e atuantes (SOUZA, 2001, p. 182).

3 **ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA (ou diário de campo de uma professora-aprendiz-pesquisadora)**

> Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.
>
> *Paulo Freire*

Este capítulo contém a descrição das atividades de intervenção realizadas com a turma, ressaltando as participações dos alunos e avaliando se essa abordagem das relações raciais nos textos selecionados despertou tanto o protagonismo dos alunos como uma reflexão crítica acerca dessas leituras e de que forma percebi as respostas afirmativas ou negativas recebidas.

A fim de tornar mais simples a leitura e a compreensão dos objetivos e da trajetória realizada nas atividades, apresentarei nesta seção os planos de cada aula. Os textos utilizados estão elencados integralmente nos anexos, ao final deste trabalho. Os planos serão seguidos de uma descrição do desenvolvimento das atividades e, quando necessário, de uma breve descrição ou resumo dos textos e vídeos utilizados. As interações com os alunos foram gravadas em áudio, com seu consentimento e mediante assinatura de autorização pelos responsáveis, sendo alguns diálogos transcritos integral ou parcialmente, a fim de captar as reações dos alunos aos textos apresentados e como se colocam no discurso antes, durante e após as leituras.

Esperava-se também que esse recurso nos ajudasse a verificar se, ao longo do tempo, eles se sentiriam mais à vontade para expressar suas opiniões, pois, em geral, ainda estão habituados a apenas ouvir o professor, na melhor das hipóteses, ou simplesmente, ignorar a exposição oral e aguardar (não necessariamente em silêncio) pelo momento de copiar algo escrito na lousa ou responder a alguma questão na apostila ou no caderno. Isto posto, é importante lembrar que os diálogos transcritos não necessariamente ocorreram sem alguma desordem ou reiterados pedidos de silêncio por parte desta professora, como já é esperado em uma sala de aula,

entretanto, reproduzi apenas os trechos relevantes para o experimento, suprimindo as repetidas interjeições e os “sermões” utilizados para conter os excessos dos meus colaboradores.

A modalidade expressiva privilegiada nessas aulas foi a oralidade, conquanto algumas produções escritas ou imagéticas tenham sido solicitadas durante as aulas, estas não serão reproduzidas aqui, salvo algumas exceções. O objetivo foi propiciar aos alunos um espaço de escuta de si mesmos e do outro, posto que a linguagem oral é fundamental em nossa vida, como fator de socialização, de organização dos pensamentos, de construção de conhecimentos e de experiências, sendo também uma das principais formas de ingressarmos no mundo, e tendo, portanto, o poder de ampliar nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

Além disso, pretendia-se fugir ao modelo já conhecido pelos alunos, no qual toda leitura vem seguida de uma produção textual ou questionário sobre o lido. Até mesmo em relação aos filmes, os alunos já demonstram esse “trauma” com perguntas como: “Vai ter pergunta depois?” ou demonstram desânimo por terem de prestar contas da leitura ou do vídeo posteriormente, especialmente quando o tema não lhes desperta o interesse, não gerando neles, portanto, motivação para falar, quanto mais para escrever a respeito.

Embora, em termos avaliativos, alguns estudiosos considerem necessário obter algum “controle” sobre essas leituras, vejo que quanto mais livre essa leitura puder ser, melhor para todos os envolvidos.

Alguns relatos de alunos dão conta de como podem se sentir motivados quando lhes são dadas oportunidades de compartilhar seus saberes. Freire nos encoraja, enquanto professores e professoras, à adoção de uma abordagem dialógica do ensino, pautada na escuta, para uma educação libertadora:

> Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizandos ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia (*sic*) popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar

> também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. (FREIRE, 1989. p.17)

A prática que embasou toda a produção desta dissertação visa à formação do leitor crítico, neste caso, sob o recorte da educação étnico-racial, visando ao empoderamento do aluno por meio da observação crítica da representatividade negra ou da ausência dela nos textos trabalhados, tornando possível a replicação desse conhecimento no cotidiano pelo educando, a fim de que se perceba como sujeito social, capaz de interferir no mundo, a ponto de modificar realidades.

3.1 **Aula 1: Raça e etnia**

Conteúdos	Raça e etnia Leitura de texto informativo Leitura de tabelas
Objetivos	Conceituar os termos raça e etnia Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema Estimular a formulação de hipóteses e inferências Desenvolver o pensamento crítico e o debate a partir da leitura e da escuta do outro Estimular a expressão oral
Desenvolvimento	Sondagem inicial sobre o tema. Os alunos serão estimulados a dizer o que entendem por raça e por etnia. Cada aluno receberá uma ficha contendo a seguinte pergunta:

	Dentre as seguintes alternativas, você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça: *( ) amarela ( ) preta ( ) parda ( ) branca ( ) negra ( ) indígena* Explicar que o termo autodeclaração étnico racial denomina um documento no qual o indivíduo afirma sua identidade étnico-racial e que esse documento tem sido utilizado nos acessos ao ensino público por meio de cotas. Estimular os alunos a compartilharem suas respostas e a discutirem as razões dessas escolhas. Distribuir cópias do texto Raça e etnia e pedir que leiam silenciosamente e que sublinhem termos que acharem relevantes ou necessitem de esclarecimentos. Reiniciar a leitura, analisando cada tópico de interesse dos alunos. Verificar se, depois de lido o texto, alguém deseja alterar sua autodeclaração e por quê. Exibir o vídeo Diversidades – Diversidade étnico racial e verificar se acham importante levar esse assunto para a sala de aula
Recursos didáticos	Textos; fichas contendo uma questão de múltipla escolha
Tempo estimado	2 horas/aula
Avaliação	Retomar oralmente os conceitos trabalhados e as respostas à questão proposta, verificando se as alteram ou mantêm, de acordo com o que foi discutido
Referências	https://www.youtube.com/watch?v=_S7BGkp2cSw Acesso em 03/06/2018 https://www.diferenca.com/raca-e-etnia/ Acesso em 24/03/2018

Inicialmente, perguntei aos alunos se conheciam o termo etnia. Um aluno respondeu que achava ser “alguma coisa que tem a ver com negros”. Perguntei o que

seria raça. “Raça é um tipo de bicho, por exemplo, cachorro labrador” , respondeu-me outro. Perguntei, então se há alguma diferença entre uma palavra e outra, se elas têm o mesmo significado. A maioria achava que significavam a mesma coisa. Um aluno disse que “raça é a espécie humana e etnia é do país que ele nasceu”. Outro afirmou achar que “ raça tem a ver com a cor da pele e etnia tem a ver com tribos”. Um terceiro disse que “raça é para falar dos animais”. Sempre que levo alguma questão para debate em sala de aula, já espero uma “balbúrdia” inicial, pois os alunos dessa turma, apesar de já estarem bastante familiarizados com o debate, levam algum tempo para se organizar. Parecem se esquecer da premissa básica da conversação, que são os turnos de fala. Todos querem falar ao mesmo tempo, geralmente, para se opor à fala do colega, seja ela qual for. Algumas vezes, estão a dizer o mesmo que outro colega acabou de falar, mas se portam como se se tratasse de ideias opostas. Depois desse bate-papo inicial, entreguei a eles uma pequena ficha de papel em que havia a seguinte pergunta: *Dentre as seguintes alternativas, você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça:”*

O objetivo dessa atividade era abordar esse tema de maneira reflexiva, e também verificar como se autodeclaravam. As opções de respostas eram 6: amarela, preta, parda, branca, negra e indígena. Propositalmente, foram incluídos os termos “negro” e “preto”, com o objetivo de avaliar a reação dos alunos a esses termos. Expliquei que deveriam responder sobre como se enxergavam em relação à classificação de raça ou etnia Durante a realização, destacou-se o seguinte diálogo entre dois alunos:

(ALUNO A) - O que você acha pior, preto ou negro?

(ALUNO B) - Ah, não sei...Vou marcar pardo pra não ter confusão.

(ALUNO A) - Mas tu é preto! Olha pra sua pele e esse cabelo aí!

(ALUNO B) - Mas a minha mãe é branca, ela até tem cabelo liso!

(ALUNO A) - Isso não quer dizer nada! Minha avó é branca e eu sou negro.

(ALUNO B) - Mas a gente escolhe pela cor da pele ou pela nossa família? E outra: não sou eu que decido? A professora falou que é como a gente se vê, e eu me vejo pardo, né professora?

(ALUNO A) - É sério que tu olha no espelho e vê pardo? Vou nem falar mais nada…

Como os dois alunos falavam em um tom que os outros pudessem ouvir, logo outros se envolveram na conversa e surgiram vários questionamentos, sobre cor, raça e etnia.

Dentre os 30 alunos participantes, a maioria (15 alunos) se declarou parda, 9 se declararam negros, 2 indígenas, 3 brancos e 1 preto. Essa questão gerou um burburinho entre os alunos, que consultavam uns aos outros. Terminada a atividade, perguntei se queriam falar sobre suas respostas. Um aluno disse que se declarou pardo, mas que não sabia se estava certo. Outro disse que achava que era negro, mesmo tendo a pele clara. Assim, foram compartilhando suas respostas e dúvidas, que, em geral, estavam relacionadas à cor da pele ou à ascendência.

Então, passamos ao texto escolhido para tratar do assunto: cada aluno recebeu uma cópia impressa do texto sobre raça e etnia, que encontra-se no Anexo A deste trabalho. A opção por trabalhar com uma tabela na definição desses termos deve-se à facilidade de compreensão que esse tipo de texto proporciona, pois, segundo Angela Kleiman, (2002), esse tipo de texto libera a memória de trabalho, permitindo ao leitor fazer abstrações mais complexas:

> A capacidade de perceber o todo com base nas partes, de construir relações globais a partir de pistas locais, exige grande capacidade de abstração do leitor. Podemos criar condições para o desenvolvimento dessa capacidade mediante a leitura de textos mais simples, que, pelo fato de não exigir demais quando do processamento de aspectos linguísticos locais (relacionados à sintaxe da frase, relações coesivas, léxico), permitem-lhe voltar sua atenção à tarefa de depreensão de aspectos estruturais globais.
> Entre os textos mais simples, que assim facilitariam o aspecto processual da leitura, podemos pensar em tabelas e gráficos, que, além de serem textos curtos, mostram visivelmente relações entre as diversas informações, ou ainda em textos que explicitam as relações entre as informações, mediante títulos, subtítulos, parágrafos enunciatórios, e elementos de coesão na retomada e na antecipação da informação (KLEIMAN, 2002, p. 87) .

Solicitei que fizessem a leitura silenciosa e que sublinhassem os trechos ou palavras que julgassem importantes para a compreensão do texto, para, em seguida, o relermos juntos. Esse é um procedimento que não costumo adotar na leitura de textos literários, pois o aluno tem a oportunidade de exercitar a compreensão global pelo contexto, não precisando interromper sua leitura diversas vezes, em busca do significado de palavras. No caso em tela, considero útil. A turma já estava habituada à disposição das cadeiras em círculo em nossas aulas, de modo que já estavam organizados desta forma desde o início. Após a leitura individual, li com eles o texto e

fomos discutindo cada ponto. Ao final da leitura, perguntei se os termos raça e etnia haviam sido esclarecidos satisfatoriamente e se se sentiam seguros para diferenciá-los. A maioria respondeu afirmativamente. Aos que deram resposta negativa, perguntei o que eles não tinham compreendido. Um aluno deu a seguinte resposta: “Eu até entendi, professora, mas para mim continua sendo tudo a mesma coisa, porque não importa se é raça ou se é etnia, mas na hora que a polícia chega no morro, é em cima dos pretos que eles vêm”. Alguns alunos concordavam balançando a cabeça positivamente. Perguntei por que eles achavam que isso acontecia. Os alunos se entreolharam, deram respostas curtas ou inaudíveis. Um silêncio estranho, e até doloroso, ainda que breve, pairou na sala. Senti que toquei numa ferida ainda aberta. Percebi que essa era uma pergunta que também se faziam, mas ainda não haviam conseguido elaborar uma resposta satisfatória, tampouco eu tinha uma para lhes dar. Apenas o racismo justificava esse tratamento “diferenciado” entre negros e brancos (ou pardos). Eu não pretendia lançar esse tema fortuitamente, nem queria induzi-los a uma resposta, mas parece que havia ali um entendimento tacitamente estabelecido, mas não compreendido nem digerido. Será que a dor de falar sobre isso vinha sendo escondida sob esse silêncio gritante?

Engana-se quem pensa que nossos alunos não têm nada a dizer ou que não se preocupam com seu futuro ou com questões sérias como o racismo, pois basta ouvi-los de verdade para perceber que até ou principalmente seus silêncios nos dizem muitas coisas. A sala de aula, agora alçada à qualidade de *lócus de pesquisa* nos desperta tantos questionamentos que vão se perdendo no turbilhão de tarefas e burocracias típicas da atividade docente, nos afastando assim de nossa humanidade e das questões que remotamente nos instigaram a sermos professores. Lembrei-me de um professor da graduação (mais especificamente, da disciplina Filosofia da Educação) que dizia que ser professor deve ser fonte de uma eterna inquietação. Ele afirmava que no dia em que essa inquietação se esgotasse, estava acabada a carreira docente, pois é impossível ser professor sem incomodar-se. No momento em que fazia esses apontamentos, meu incômodo não cabia naquela sala de aula, de tão grande. Fiz essa anotação no diário de campo, aos garranchos, enquanto o breve silêncio era substituído rapidamente pelas brincadeiras e gritos dos alunos.

Perguntei, então, se mantinham as respostas dadas na atividade anterior. Um dos alunos que se declararam indígenas mudou sua resposta para pardo, pois, segundo ele, agora tinha entendido que ele não era somente indígena, mas “uma

mistura de índios e negros". Outro aluno afirmou ter assinalado a resposta "pardo" porque "ser preto é muito ruim", e outro, que ficou em dúvida entre preto e negro, pois não via diferença. Essa questão também provocou o pensamento da turma: "Preto é cor, negro é raça.", "Não se deve dizer preto e sim negro.", "Preto é feio.", "Negro mostra mais respeito."

Sem mais respostas, passei à próxima atividade, que consistia em assistir a um vídeo sobre o tema.

O vídeo, além de trazer esclarecimentos sobre raça e etnia, também introduzia a discussão sobre "racismo" e a desigualdade social causada por ele. Ao final, os alunos já utilizavam termos como "racismo", "racista", "preconceito" e "discriminação" para falar sobre as questões abordadas, como se ao assistirem, tivessem obtido uma confirmação do que pensavam ou uma autorização para usar tais palavras, ou ainda, uma resposta à pergunta que pairava ("Por que isso acontece?").

Nosso tempo já se esgotava, e considerei alcançado o primeiro objetivo, que era provocar a reflexão sobre o tema, para que começassem, por si mesmos, a perceberem a importância de se discuti-los. Nesse momento, expliquei aos alunos que estava realizando uma pesquisa de mestrado cujo tema era a abordagem dessa temática na sala de aula, que existe uma lei que trata do ensino das questões étnico-raciais e que gostaria de contar com a participação da turma, no que obtive uma resposta positiva da maioria.

Ao explicar sobre a participação dos alunos na pesquisa, falamos sobre autorização de uso de imagem e som. Expliquei que, embora não pretendesse usar nenhum desses dois recursos na dissertação, seria bom entregar uma declaração de autorização desse uso para que os alunos e seus responsáveis preenchessem e assinassem, pois em algum momento poderia citá-los. Uma aluna sugeriu criarmos nomes fictícios para cada um deles e a ideia foi muito bem aceita pelo grupo, que imediatamente, começou a escolher seus pseudônimos. Outra aluna ficou encarregada de recolher esses nomes, e ficou combinado que, na próxima aula, eu levaria uma cópia da lista de presença da turma, para que ela pudesse anotar ao lado o pseudônimo de cada um. Um aluno disse que sua mãe havia lhe informado que seu nome significava "querido, amado" e que ele queria um pseudônimo que tivesse o mesmo significado. Então, tive a ideia de usar nomes de origem africana. Pedi que pesquisassem esses nomes e suas origens e significados, para então escolherem o de que iria designá-los nesta pesquisa.

Ficou combinado que trariam, já na próxima aula, dali a dois dias, os nomes escolhidos e sua origem e significado.

3.2 **Aula 2: Viajando pelo continente africano a partir dos nomes**

Objetivos	Confeccionar uma lista de pseudônimos africanos, a partir da lista de presença da turma Identificar o continente africano no globo terrestre e localizar países dentro dele Ampliar os conhecimentos sobre o continente africano Valorizar a cultura africana, a partir do reconhecimento de alguns grupos étnicos e seus idiomas
Desenvolvimento	Disposição das cadeiras em círculo Utilizar a pesquisa de nomes realizada previamente pelos alunos para substituir as nomes dos alunos na lista de presença pelos pseudônimos Identificação do lugar de origem dos nomes no mapa africano Debate: O que sabemos sobre África? Google Maps: Uma visita ao continente africano Proposta de pesquisa sobre as contribuições dos povos africanos à nossa sociedade.
Recursos didáticos	Lista de chamada da turma; mapa mundi; notebook; projetor
Tempo estimado	2 horas/aula
Avaliação	A avaliação será processual, considerando a participação do aluno no debate e na realização das atividades propostas
Referências	https://www.taofeminino.com.br/filhos/nomes-africanos-para-bebes-s1915765.html

A princípio, o objetivo dessa aula era aproveitar uma ideia que surgiu da interação com os alunos como uma oportunidade de ampliar nossos conhecimentos sobre a língua africana,através do significado dos nomes, mas o envolvimento deles com essa atividade foi tão animador que ela teve outros desdobramentos interessantes. Prevendo que alguns alunos não realizariam a pesquisa, levei uma lista impressa, extraída do site taofeminino.com, de modo que todos puderam escolher seus nomes africanos para confeccionarmos a lista.

Dessa atividade, obtivemos a seguinte listagem de nomes (o nº 21 não foi preenchido porque na listagem original esse número não corresponde a nenhum aluno), com seus respectivos dialetos e países:

Número	Nome	Significado	Idioma	País
1	**Imani**	Fé	Suaíli	Tanzânia
2	**Aziza**,	Preciosa	Suaíli	Tanzânia
3	**Hanna**	Felicidade	Hausa	Nigéria
4	**Aduke**	Muito amada	Iorubá	Nigéria
5	**Adimu**	Rara	Suaíli	Quênia
6	**Latifa**	Gentil	Suaíli	Quênia/Tanzânia
7	**Thabo**	Felicidade	Sesotho	Lesoto
8	**Amir**	Príncipe	Suaíli	Uganda
9	**Garai**	Tranquilo	Shona	Zimbábue
10	**Malaika**	Anjo	Suaíli	Quênia
11	**Kayin**	Criança muito aguardada	Iorubá	Nigéria
12	**Nala**	Rainha	Suaíli	Tanzânia
13	**Malik**.	Monarca	Somali	Somália
14	**Ohini**	Chefe	Akan	Gana
15	**Limber**	Alegria	Tiv	Nigéria
16	**Mandisa**	Doce, meiga	Xhosa,	África do Sul
17	**Akin**	Homem valente, guerreiro, herói	Iorubá	Nigéria
18	**Simba**	Leão	Suaíli	Quênia/Tanzânia
19	**Kumi**	Vigoroso	Akan	Gana
20	**Bem**	Paz	Tiv	Nigéria
21				
22	**Anaya**	Olhar para Deus	Ibo	Nigéria

23	**Fayola**	Sorte caminha com honra	Iorubá	Nigéria
24	**Kito**	Precioso	Suaíli	Quênia
25	**Niara**	Aquela que tem grandes propósitos	Suaíli	Quênia
26	**Tan**	Leão	Tswana,	Botsuana
27	**Obi**	Coração	Ibo	Nigéria
28	**Ngozi**	Bênção	Ibo	Nigéria
29	**Jalil**	Exaltado, honrado	Suaíli	Quênia
30	**Shena**	Quieta, calma, reservada	Tutsi	Ruanda
31	**Nyashia**	Princesa africana bonita	Suaíli	Quênia

Em um mapa *mundi,* localizamos a África, em seguida, em um mapa desse continente, fomos identificando cada uma das regiões às quais os nomes pertenciam, sinalizando com alfinetes essas regiões. Tínhamos em nossa lista nomes provenientes de 11 países diferentes, como mostra o trabalho que produzimos nessa aula.

Figura 2 – Mapeamento dos nomes africanos

Fonte: A autora, 2018.

Ao questionar sobre que ideias a palavra “África” lhes suscitava, obtive respostas como: ” zebra, safári, leão, fome, tribos, deserto, pobreza, macumba, roupa colorida, girafa, savana, feitiçaria, falta de água, gente preta, negros, escravos,

escravidão, Timão e Pumba, Simba, miséria, lá é tudo deserto, Wakanda (em referência ao filme Pantera Negra), floresta, vodu" e variações destas. Também mostraram surpresa ao descobrir que a África tem 55 países. Alguns disseram que pensavam ser "tudo um país só".

Após essa conversa, utilizamos o aplicativo G*oogle Maps* no notebook que levei, para conhecermos algumas dessas regiões. Cada aluno pôde "passear" um pouquinho pelo país de seu interesse. Foi uma atividade marcada por muita agitação, pois, enquanto alguns alunos estavam muito animados e interessados na atividade, outros queriam brincar e acabaram atrapalhando um pouco, mesmo assim, houve muita participação dos estudantes, que fizeram perguntas e também demonstraram interesse em conhecer melhor a África. Como as imagens da pesquisa eram projetadas no quadro branco, todos puderam ver os locais visitados pelos outros. Ficaram surpresos ao se depararem com imagens de grandes centros urbanos, algo realmente inesperado pelos que acreditavam que em África só havia desertos e paisagens naturais. As pirâmides egípcias suscitaram perguntas como: "Como eles fizeram isso?"; "Eles carregaram essas pedras todas nas costas?"; "Foram os escravos que construíram?"; É verdade que tem um monte de múmia lá dentro?"

Conversamos sobre as contribuições africanas em nossa cultura e arte citando também outras áreas em que esses povos já haviam desenvolvido tecnologias e conhecimentos, trazendo-os para o ocidente quando foram sequestrados e escravizados, de modo que sugeri levarem essas questões também aos professores de História, Geografia, Ciências e Matemática, para saberem mais sobre a influência desses povos nessas áreas.

Solicitei uma breve pesquisa sobre as contribuições africanas na nossa sociedade, que deveria ser entregue em duas semanas. Foi concedido que os trabalhos fossem feitos em duplas ou trios à escolha dos alunos. Entreguei aos alunos uma lista de referências para sua pesquisa e expliquei como deveria ser a organização e a apresentação do trabalho. Quando perguntei se tinham alguma dúvida sobre essa tarefa, nenhum aluno fez nenhuma pergunta adicional sobre como fazer o trabalho; alguns perguntaram quantos pontos valia e se podia fazer no caderno.

3.3 **Aula 3: Crônica – Um olhar branco sobre a negritude**

Objetivos	Reconhecer as características do gênero textual Crônica Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos Estimular a formulação de hipóteses e inferências sobre o texto lido Desenvolver o pensamento crítico e o debate a partir da leitura e da escuta do outro
Desenvolvimento	Disposição das cadeiras em círculo Sequência didática básica (COSSON, 2016), consistindo em: Motivação: vídeo clip da música Linda e preta Inferências sobre como a mulher negra é apresentada Introdução: breve biografia do autor Fernando Sabino e breve análise do período histórico e dos costumes à época da publicação do texto que será lido Leitura compartilhada o texto A última crônica, na página 29 da apostila LP8, 1º Bimestre. Resposta às questões propostas na apostila
Recursos didáticos	Vídeo na plataforma Youtube, projetor, notebook, caixa de som, apostila fornecida pela SME
Tempo estimado	4 horas/aula
Avaliação	Respostas dos alunos às questões propostas
Referências	COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. COUTO, Nara & BITTENCOURT, Jarbas. *Linda e Preta*. 2016 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zAU5dlKcG0Q. Acesso em 12/05/2018

	RIO DE JANEIRO, Prefeitura da cidade do. *Caderno de Língua Portuguesa, 8º ano/* aluno, 1º Bimestre. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 29-33. SABINO, Fernando. *A companheira de viagem.* Rio de Janeiro*:* Record, 1965. In: RIO DE JANEIRO, Prefeitura da cidade do. *Caderno de Língua Portuguesa, 8º ano/* aluno, 1º Bimestre. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 29-33.

Cada aluno recebeu uma cópia da letra da música “Linda e Preta”, que, segundo a intérprete, “convoca as mulheres a falarem por si e protagonizarem suas histórias”. Assistimos ao vídeo clip da música e que, dentro da sequência didática proposta por COSSON (2016), foi a nossa motivação para a leitura seguinte. O vídeo continha imagens de várias mulheres negras sorrindo e dançando, ao ar livre, ao som da música-tema. Pedi que os alunos observassem como a mulher negra aparece nesse vídeo e como ela é cantada nos versos da canção. Fiz perguntas como: Em que lugar elas estão? Como se vestem? Parecem felizes? Alguma delas parece estar sofrendo ou em situação de perigo e dor? Mostrei uma imagem da intérprete da música, uma mulher literalmente linda e preta. Perguntei a eles se achavam que faria alguma diferença se a intérprete fosse branca. Alguns responderam que não. Outros acharam que não fazia sentido uma mulher branca cantar, ao que outros responderam que a mulher branca poderia estar admirando a beleza da negra, e Aziza (A partir desta aula, passo a identificar os alunos, nos diálogos transcritos, pelos nomes que escolheram na atividade anterior) disse: “Ah, tá... Duvido que uma pessoa branca ia falar que preto é bonito! Ainda mais sendo mulher!”. Aduke (negra) respondeu: “Ah, mas cabelo duro é feio mesmo, não tem nada de lindo!”. Perguntei-lhe o que seria um “cabelo duro”, e ela apontou para a colega e disse, em tom de brincadeira: “É um cabelo tipo o da Nala”. A amiga riu: “Duro é o seu! Só porque tá de trança, acha que tem cabelo bom”. Mais uma vez, perguntei o que é um “cabelo duro”. Pedi que ela me explicasse o que ele tem de ruim, na opinião dela. A aluna disse que é o cabelo “que a água não entra”. Alguns alunos riram: “É, parece até bombril!”, disse Kayin. Perguntei: “O que é um cabelo bom? “Cabelo bom é tipo... (Latifa olha em volta, como procurando um exemplar, mas logo desiste, pois parece se lembrar de algo) O da secretária da escola! O cabelo dela é lindo, lisinho! Os dedos não grudam nele!” Perguntei: “E o meu cabelo é bom ou ruim?” Shena responde: “Ah... O seu é cacheado, professora! É bonito, não é duro! Seu cabelo balança!” Obviamente, o

cabelo da professora não seria “ruim”. Perguntei-lhes sobre as razões para considerarem um cabelo bom ou ruim, pedi que pensassem mais a respeito e sobre como se sentiam em relação aos seus próprios cabelos. De onde surgiu essa caracterização? Como eu não esperava essa rica discussão sobre os cabelos, combinei que voltaríamos a conversar sobre o assunto em outra aula, pois precisávamos seguir com o planejado para aquele dia. A verdade é que comecei a ter várias ideias para abordar esse tema e encontrei nele uma ótima oportunidade para aprofundar a questão do racismo.

Voltando à canção, os alunos relataram, em geral, que ela transmite uma visão positiva e bonita da mulher negra, de valorização. Passamos à leitura da apostila oferecida pela Secretaria de Educação (SME), nas páginas que abordam o gênero crônica. Trata-se, na verdade, de uma continuação do estudo desse gênero, que já vinha sendo trabalhado nas páginas anteriores. A partir da página 25, passamos à caracterização do gênero, vemos o tipo de narrador, e a crônica em questão é “A última crônica”, do escritor Fernando Sabino.

A própria apostila já se encarrega do que seria a introdução dentro da sequência didática, com uma breve biografia do autor. Também observamos as referências do texto e o seu ano de publicação (1965). Dessa vez, lemos juntos o texto já de início. A essa altura, os alunos já estavam habituados a compartilhar a leitura em voz alta, e íamos fazendo as observações necessárias ao longo dela. Se julgássemos necessário reler o texto, o fazíamos sem problemas.

Pedi a um voluntário que iniciasse a leitura e, como era de nosso costume, a cada novo parágrafo, um aluno diferente tomava a voz. O texto foi fragmentado na apostila, justamente para ir abordando, aos poucos, os conteúdos de que se pretendia tratar com sua leitura, entretanto, combinamos de fazer a leitura integral do texto, sem considerar necessariamente essas pausas, fazendo-as apenas para inserir as nossas observações quando pertinentes.

O primeiro parágrafo foi lido sem problemas por Mandisa. O texto tratava de um cronista que buscava um tema para sua última crônica do ano que findava, algo que merecesse sua atenção. No segundo parágrafo, lido por Tan, ele encontra esse algo:

“Ao fundo do botequim, um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da

humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome." (grifos meus)

Neste ponto, Tan, que é um de meus alunos mais questionadores, já levanta as sobrancelhas ao ler "casal de pretos". A leitura continua e percebo sua inquietação, ou melhor, indignação. No próximo período, ele não se contém e interrompe a leitura:

TAN — Ah, professora! Negrinha? Eu sabia que ia aparecer um troço desses! Quando ele falou "casal de pretos", eu já tava vendo!

PROF.ª — E o que você achou disso, Tan?

TAN — Racista, né?

PROF.ª — Por quê?

TAN — Porque ele podia ter dito " um casal", "uma família", "uma menina", "uma garotinha"... Mas ele preferiu dizer a cor deles.

KAYIN — É mesmo! Se fosse branco, ele ia falar a cor? Claro que não né?

PROF.ª — Sim, vocês têm razão! O fato de destacar a cor das personagens nesse caso é desnecessário, mas vocês se lembram do que lemos sobre o autor?

TAN — Ele é branco!

PROF.ª — E o que mais? Em que ano esse texto foi escrito?

TURMA — 1965

PROF.ª — Nessa época, as pessoas se preocupavam com as questões raciais?

TAN — Não. É... Então ele tá certo, professora? (Tan me faz essa pergunta com um olhar de perplexidade).

PROF.ª — Vamos continuar lendo o texto, para ver se algo vai mudar?

E Tan continuou lendo o parágrafo, até que Malik tomou o turno de leitura:

"Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no

balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular."

Olho de relance para Tan, e vejo-o se remexer incomodado em sua cadeira. Certamente, já se antecipara na leitura e estava ansioso por expressar sua indignação. Ngozi continua:

*"A **negrinha**, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta **como um animalzinho**. Ninguém mais os observa além de mim." (grifos meus)*

TAN — *Aí, professora... Olha só! Ele tá de sacanagem, né? Agora chamou ela de animalzinho!*

PROF.ª — *Vocês acham que ele continua sendo racista?*

TAN — *Claro que sim! Só tá piorando! Vamos ler logo pra ver como isso acaba!*

PROF.ª — *O que você acham que está acontecendo ali?*

KITO — É uma festa de aniversário!

OBI —Uma festa? Só com um pedaço de bolo?

AKIN — Não, moleque... Eles vão cantar parabéns pra menina, porque são pobres e não têm dinheiro pra fazer festa e chamar todo mundo.

PROF.ª — Isso mesmo, Akin. Vamos continuar.

"São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra

com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: ‘Parabéns pra você, parabéns pra você…’”

THABO — Propaganda da Coca-cola.

NYASHIA — É mesmo! Já falou duas vezes!

OHINI — Eles três vão comer o bolo?

ANAYA — Se eu fosse a menina comia sozinha, porque era um pedaço pequenininho. (Risos)

PROF.ª — Vamos ler o final?

“Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A **negrinha** agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no **cabelo crespo**, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: **que fosse pura como esse sorriso.**”

TAN — Ainda bem que acabou, já tava querendo rasgar isso aqui tudo! Que ódio!

PROF.ª — Sua opinião sobre o texto conter racismo se mantém?

TAN — Ah, mantém sim! Ele deu uma disfarçada aqui no final, falando do sorriso do pai, mas pra mim, ele continua sendo um racista.

PROF.ª — Alguém pensa diferente?

Os alunos se olham, cochicham, falam todos ao mesmo tempo, tentando organizar as ideias. Limber se manifesta:

LIMBER — Eu tô em dúvida. Acho que quando ele falou “negrinha”, tava sendo carinhoso. Naquela época não era errado falar assim. Ele tava achando aquilo tudo bonito, eu acho.

TAN — Acha bonito e chama a menina de animalzinho... Sei...

SIMBA — Eu também não acho que ele foi racista. Eu chamo meu irmão de neguinho e eu não sou racista. É carinhoso.

Seguimos conversando sobre o possível racismo contido no texto, até que passamos às questões propostas na apostila, na qual o texto estava estrategicamente fragmentado para que se fizessem pausas durante a leitura e os alunos fossem realizando inferências e previsões acerca do enredo. Como dito anteriormente, optamos por não trabalhar essas questões durante a primeira leitura, mas, uma vez terminada, voltamos a elas, verificando quais já não tinham sido levantadas pelos próprios alunos e tirando dúvidas. Na página seguinte ao texto, havia quadros com os seguintes dizeres:

“INSERIDO NO CONTEXTO

A partir do momento em que a família chega ao botequim para comemorar o aniversário da filhinha, você percebe, em palavras utilizadas pelo narrador, que ele observa a família com um olhar de **admiração, de respeito, de carinho.** São palavras que formam **o contexto da crônica** e que devem ser entendidas dentro desse contexto. Como vimos, no 3º parágrafo, somente o contexto permite entender que alguns termos com que o narrador se refere aos personagens (**casal de pretos, negrinha**) foram usados **sem qualquer carga de preconceito**, mas em tom de admiração, respeito, ternura e carinho.” (RIO DE JANEIRO, 2018).

Da leitura desse quadro, gerou-se uma discussão sobre a abordagem do autor em relação às pessoas negras. Os alunos retomaram informações que havíamos obtido na introdução e na motivação da sequência didática. Quando questionados sobre as diferenças entre as formas de se retratar negros na música e no texto, afirmaram ter percebido a valorização em um e a depreciação em outro. Considerando o argumento apresentado no quadro “inserido no contexto”, alguns alunos se posicionaram contrariamente, pois julgaram que, mesmo que a intenção tenha sido “boa”, o cronista retratou a família pejorativamente, enquanto que a música conferiu uma imagem de poder à mulher negra. Expliquei que as intenções em cada texto eram diferentes, o autor pretendia descrever as personagens de modo que ficasse clara sua

condição social. Como resposta, ouvi, (confesso, orgulhosa), que “ele poderia ter feito isso sem se referir à cor delas” ou, pelo menos, “não daquela forma”.

“CONTEXTO é a relação entre o texto e a situação a partir da qual ele foi produzido. As circunstâncias em que se produz a mensagem é que permitem sua correta compreensão.” (RIO DE JANEIRO, 2018).

Ficou claro que os alunos compreenderam perfeitamente o significado do contexto e sua importância na leitura de um texto, mesmo assim, salvo algumas exceções, não aceitaram o contexto como justificativa para o tratamento que consideraram racista por parte do autor em relação às personagens negras, pois designar alguém pura e simplesmente pela sua cor para inseri-la ou exclui-la de um determinado grupo é uma prática racista.

“Mas não foi isso que eu quis dizer!

Quem de nós já não teve problemas com palavras ou frases ditas em determinada situação? Alguém conta a outra pessoa que dissemos isso ou aquilo, sem explicar a situação (o **CONTEXTO**) em que isso ou aquilo foi dito, e olha o problema criado! Temos de nos explicar, temos de contar o todo da história em que dissemos algo, para que nos entendam e acreditem que não foi intenção nossa ofender, desqualificar, maldizer... Enfim, fora do contexto, do todo da situação, as palavras podem ganhar outra conotação, outro significado, levar a outro entendimento e nos trazer problemas.

Que tal organizarmos uma RODA DE CONVERSA e falarmos sobre o assunto?” (RIO DE JANEIRO, 2018)

Como já havíamos estabelecido um debate acerca do texto lido, apenas continuamos trocando impressões acerca dos textos dessa aula. Tan, que foi quem primeiro se mostrou incomodado com os termos utilizados pelo autor, considera que esse quadro é uma tentativa de justificar o tratamento racista, em suas palavras, “passar pano pra racista”. Imani disse que, “realmente, hoje em dia, tudo incomoda todo mundo. Não pode falar mais nada que as pessoas se doem”. Esses dois

posicionamentos resumem basicamente as ideias que foram colocadas nessa discussão.

Depois de relembrarmos o contexto social, as características das personagens, os acontecimentos na narrativa, pedi que escrevessem em seus cadernos, um parágrafo que resumisse essa história, assumindo o ponto de vista de uma das personagens.

Embora tenha optado por não abordar a escrita dos alunos neste trabalho, algumas de suas produções merecem destaque. Além disso, ao compartilhá-las oralmente com a turma, tivemos a oportunidade de introduzir o tema "representatividade", pois a turma pôde vislumbrar mensagens implícitas nas escolhas lexicais dos autores, evidenciando através delas sua forma de enxergar o negro. TAN, apresentou o seguinte parágrafo, que transcrevo ipsis litteris:

> Estava trabalhando de boa quando entrou um branco e sentou no balcão, parecia meio amargo, com aquela camisa de botão e um olhar de superior, encarando todo mundo. Já não gostei, mas isso piorou quando uma família entrou no bar pra compra uma fatia de bolo para a filha. A cara que ele fez de nojo! Olhou as pessoas de cima embaixo, enquanto elas cantavam parabéns pra filhinha. O que será que ele estava olhando? Teve uma hora que o pai sacou que ele tava olhando e encarou, mas ele tava com a alma leve e sorriu pro branquelo. O branco ficou sem graça, nem sabia onde enfiava a cara. Eu até pensei que ele ia se oferecer para pagar aconta, mas que nada, ele só estava sendo inconveniente mesmo. (TAN, 2018)

Surpreendentemente, Tan escolhera o ponto de vista do garçom, retratando a situação como algo corriqueiro, sem espantar-se com a presença de uma família negra naquele recinto, e deixando isso bem claro justamente por não diferenciá-los por cor, enquanto o faz em relação ao homem branco, chegando a referir-se a este como "branquelo". Angela Kleiman (2002) nos diz sobre habilidades linguísticas diretamente relacionadas à capacidade de ler, demonstradas por Tan nessa atividade, tais como:

> [...] a capacidade para aprender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, recontando, respondendo perguntas sobre o texto (...) Consideramos que elas [as habilidades linguísticas] decorrem das estratégias cognitivas cuja utilização determina a compreensão bem sucedida. Isto é, se o leitor for capaz de segmentar e fazer relações estruturais na linguagem escrita, rápida e eficientemente, guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas suas intenções e objetivos pessoais, então, ele fará as operações necessárias (desde a depreensão de estruturas globais até a inferência de

> intenções, passando pela paráfrase) para garantir sua compreensão (KLEIMAN, 2002, p.66-67).

Demonstrando as mesmas habilidades, Nala trouxe o ponto de vista da menina, que ignora a presença do personagem cronista, e também não enfatiza a cor da pele evidenciando, mais uma vez, como são relevantes essas sutilezas das narrativas, que passam despercebidas por nós, mas que, depois de alguma reflexão, não deixam dúvida de que o nosso racismo se manifesta de formas aparentemente inofensivas e desperetensiosas, até mesmo involuntariamente, uma vez que é estrutural em nossa sociedade, ou seja, está na base de nossa história e de nossa cultura. Eis seu parágrafo:

> Naquela tarde eu fui com meu pai buscar minha mãe no trabalho. Fomos em um bar bem bonitinho na Gávea para comemorar meu aniversário. Eu era pequena e não sabia direito dos problemas de dinheiro. Até estranhei que eles não quiseram come o bolo comigo, mas tava tão gostoso que eu nem ofereci! Tão fofinho e docinho, com coca-cola que estalava na minha boca. Minha mãe catava o farelo que eu deixava cair na minha roupa e arrumava meu cabelo. Agora eu sei por que a gente voltou andando pra casa depois do bolo. Meu pai falou que a noite tava linda e a gente tinha que aproveita, mais depos de duas horas andando eu não achei nada lindo. Só que a gente não tinha grana. Eles usaram tudo pra me dar o bolinho e eu fiquei muito feliz (NALA, 2018).

Para além do viés que essa discussão poderia tomar, sobre ser o autor racista ou não, discutir o racismo na literatura é um exercício que precisa ser aprendido por nós professores e ensinado aos nossos alunos. Essa questão faz parte da vida de todos nós, sejamos negros ou não. É um problema a ser encarado por toda a sociedade, mas antes, é necessário haver o reconhecimento de nossa ignorância quanto ao tema, aceitar que precisamos aprender e que é nossa responsabilidade difundir esse conhecimento.

Ao final, chegamos ao consenso de que hoje é inaceitável a utilização de tais termos e que as pessoas precisam cuidar para não manifestarem racismo “sem querer”. A obra literária continua fazendo parte da época em que fora concebida, mas, embora as escolhas linguísticas sejam também reflexos desse tempo histórico, não podem ser creditadas somente a esse fator, visto que, de acordo com Kleiman (2002), analisando linguisticamente um texto podemos perceber as intenções do autor, como ao se referir à criança como “negrinha”, em vez de “menina” ou “garotinha”, por exemplo. Segundo a autora,

> [...] é possível perceber significados sociais na gramática, pois as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores (mesmo que inconscientes) são produtos de objetivos e intenções, que por serem socialmente determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objetos do ensino crítico da língua. A esse ensino dá-se o nome de conscientização crítica da linguagem, enquanto que a área que se preocupa em descrever a relação entre forma e relações de poder é conhecida como análise crítica do discurso (KLEIMAN, 2002, p. 95).

Este seria mais um motivo para que haja formas diversas de expressão artística na sociedade e que haja espaço para a representação dos diversos grupos que a compõem, ao contrário do que ocorre em nossa educação, ainda atualmente, em que prevalece uma visão eurocêntrica do mundo, perpetuando um retrato folclorizado e subalternizado do negro. A esse movimento, Freire chama de conscientização, enfatizando que a realidade é algo permanentemente em construção.

> O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daguele conhecimento. Mas o ato de conhecer que, se autêntico, demanda sempre o desvelamento de seu objeto, não se dá na dicotomia antes referida, entre objetividade e subjetividade, ação e reflexão, prática e teoria. Daí se faça importante, na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo. Mas se está sendo, no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos sobre ela. Impõe-se, então, discernir a razào de ser desta prática – as finalidades, os objetivos, os métodos, os interesses dos que a comandam; a quem serve, a quem desserve, com o que se percebe, afinal, que esta é apenas uma certa prática, mas não a prática, tomada como destino dado. Desta maneira, na prática teórica, desveladora da realidade social, a apreensão desta implica na sua compreensão como realidade sofrendo sempre uma certa prática dos seres humanos. Sua transformação, qualquer que seja ela, não pode verificar-se a não ser pela prática também. (FREIRE, 1981, p. 116)

Cheguei ao final dessa aula surpresa com a participação da turma e com a força de suas manifestações, que reforçaram o quanto a literatura nos possibilita o contato com outros tempos e viver situações diferentes e sentir as emoções que nos tomariam se estivéssemos no lugar das personagens. Esse exercício tão simples de ser outro ou muitos outros é fundamental para a construção de nossa própria identidade. Agora que volto a refletir sobre essa aula enquanto a transcrevo e releio as anotações, penso em tantos outros questionamentos, tantas outras abordagens que poderia ter feito. Certamente, mesmo seguindo o mesmo plano, nunca será igual, eu não serei igual nem meus alunos serão.

Termino com a esperança de que essas questões ecoem em seus pensamentos, que as compartilhem, que não se furtem de falar delas, que leiam, que

experimentem indignação, revolta ou contemplação ao contato com outras leituras, mas que esse exercício de pensar se lhes mostre sempre como uma porta aberta, ou melhor, entreaberta, que é para não deixar de aguçar sua natural curiosidade.

3.4 **Aula 4: Vista minha pele**

Objetivos	Aprofundar a reflexão sobre representatividade e colaborar para a desconstrução de estereótipos de inferioridade étnico-racial, valorizando a nossa diversidade na sociedade e na escola, por meio da linguagem cinematográfica.
Desenvolvimento	Leitura da sinopse do filme a ser apresentado. Apresentação do curta-metragem intitulado Vista minha pele. Roda de conversas, em que se retomaremos o conceito de raça e etnia e abordaremos as seguintes questões: Quais foram as cenas que mais chamaram sua atenção? Por quê? Vocês já presenciaram ou ouviram falar de situações que demonstrem desigualdade em relação às diferenças étnico-raciais na escola? Como poderíamos combater essas atitudes preconceituosas na escola?
Recursos didáticos	Data show, caixa de som, cópias da sinopse do filme e da poesia
Tempo estimado	2 horas/aula
Avaliação	A avaliação considerará o envolvimento dos alunos e suas contribuições para o debate.
Referências	VISTA minha pele. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil: CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), 2008. (27 min.) Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=JIvjTmQgXOA acesso em 23/06/2018

O filme “Vista Minha Pele”, dirigido por Joel Zito Araújo, é uma história invertida da realidade brasileira, na qual a classe dominante é negra e os brancos são os dominados. Os brancos foram os escravizados, de modo que os países europeus são subdesenvolvidos, enquanto os países da África são desenvolvidos.

Maria, a protagonista, é uma menina branca e pobre que estuda em uma escola particular, de classe média a alta no qual sua mãe trabalha como faxineira. Ela sofre muito preconceito por parte de seus colegas, justamente por fazer parte de uma minoria branca. Cansada dessa discriminação, Maria vê no concurso de “Miss Festa Junina” da escola uma oportunidade de lutar contra isso, enquanto sonha com um mundo menos desigual, no qual pessoas como ela sejam representadas e valorizadas pela mídia. Maria ouve seu pai e as pessoas com quem convive dizerem que ela deve ter os pés no chão” e se conformar com a realidade, dominada pelos negros. Sua melhor amiga Luana, apesar de negra e de fazer parte da elite, tem consciência de que é privilegiada e tenta ajudar Maria a ralizar seu objetivo. A principal concorrentede de Maria é Suely, uma menina negra e popular, que atende aos padrões de beleza da sociedade e não gosta da ideia de concorrer com uma branca.

O filme, cuja sinopse encontra-se no Anexo B, retrata as dificuldades para lidar com a discriminação e o preconceito racial, especialmente no âmbito escolar , e foi produzido com patrocínio do CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, organização não-governamental, criada em 1990 com o objetivo de promover a igualdade de raça e de gênero.

Antes de assistir ao filme, distribuí a sinopse, na qual, de imediato, alguns alunos perceberam algo que julgaram “estranho”. Havia uma foto de uma cena do filme, na qual uma empregada branca e loura servia pessoas negras:

MALAYKA — Professora, tem uma mulher branca de empregada dos negros!

TAN: — Eu adorei! Agora eles vão ver o que é bom!

PROF.ª: — Eles quem, Tan?

TAN: — Os brancos, né?

PROF.ª: — Você acha que os brancos têm de passar pelo que os negros passaram para saberem como eles se sentem?

TAN: — Claro! A gente não sofre até hoje? Se eles continuam fazendo isso, têm mais é que sofrer mesmo!

PROF.ª: —Será? Vamos ler a sinopse, para entendermos de que se trata?

Nesse diálogo ficou evidente uma reação já esperada, de revolta, que se deixa aflorar geralmente diante de injustiças. Como não era esse o objetivo, passei logo à leitura do texto, para que tivéssemos outras informações e elementos para enriquecer esse debate. Terminada a leitura, os alunos comentavam entre si, falando alto e de forma desorganizada sobre o tema. Depois de acalmar os ânimos, perguntei o que acharam da ideia de fazer uma filme assim. A maioria disse ter gostado. Nenhum aluno se mostrou contrário. Então, perguntei se achavam que se tratava de um filme de brancos contra negros, ao que a maioria respondeu positivamente, ignorando o último parágrafo da sinopse, em que se lia : *" Vencer ou não o Concurso não é o principal foco do vídeo, mas sim a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais possibilidades tinha de convencer outros de sua chance de vencer."*

Solicitei que prestassem atenção ao filme, aos cenários, às personagens e ao enredo, e iniciamos a projeção. Ao final, muitos alunos disseram que "tinha que ter outra parte mostrando quem venceu", pois o filme termina justamente no momento da apuração dos votos do concurso de Miss festa junina. Reagrupamos as cadeiras em círculo e perguntei-lhes o que mais lhes chamara a atenção na obra. Elencarei aqui as observações que os alunos fizeram, quase como numa tempestade de ideias, de modo que não consegui identificar os donos das vozes quando da transcrição. "A professora falou que todos têm oportunidades iguais."; "Você tem que caminhar com os pés no chão."; "Elas curtem revista de moda da África do Sul."; "O negro é valorizado."; "As pessoas são negras na televisão."; "O preconceito era com os brancos."; "A menina branca faz tranças para ter o cabelo mais parecido com os negros"; "Os professores são negros."; "As modelos e atrizes também."; "O menino se chama Zulu."; "O professor pergunta se ela se alimentou e tem pena das crianças brancas."; "Elas tinham que se esforçar mais"; "As famílias não ajudam"; "Ela tinha vontade de largar a escola que nem eu."; "Professores com cara de pena da menina."; "Na favela todo mundo é branco."; "A mãe falou que quem lutar mais tem mais chance de vencer. É mentira, não adianta"; "A professora fala que no Brasil todo mundo é igual."; "Eu queria que o Brasil fosse igual no filme."; "Eles achavam uma piada a menina branca querer ser miss."; "A garota rica perguntou se o cbelo dela era de plástico."; "Cabelo escorrido tem solução!"; "Você não se enxerga não?"; "A garota mais rica da escola é negra."; "O Brasil precisa parar de achar que só os negros podem fazer tudo. Que comédia!"; "Quando ela viu que tinha apoio, ficou mais forte"; "A

professora dava aula falando que os brancos não eram unidos. Aqui falam isso dos escravos"; "Parece até Assis, todo mundo é preto"; "Só que lá é preto rico, né?".

Ressalto que todas essas observações foram feitas quase todas ao mesmo tempo pelos alunos, que ainda têm dificuldades para ouvir o outro e aguardar seu turno de fala, além da ansiedade natural dos adolescentes em expressar o que os incomoda. Dessa forma, fui anotando algumas, duas alunas também tomaram notas e depois garimpei outras falas na gravação.

Amir perguntou-me o que é "paternalista". Respondi com outra pergunta:

PROF.ª — O que você acha que significa?

AMIR — Não sei... O pai da amiga falou que eles não podiam ser paternalistas. Eu não entendi. Fiquei esperando pra ver se ia entender depois, que nem a senhora falou pra ver pelo contexto, mas eu não consegui.

OBI — Tem a ver com pai, né professora?

PROF.ª —Sim, Obi! Tem a ver com pai.

AZIZA — Eu acho que é a pessoa que fica mimando muito.

PROF.ª — Mimando?

AZIZA — É, protegendo.

PROF.ª — Então ele estava dizendo que não podia proteger os brancos?

AZIZA — É! Tipo aquele negócio de dar o peixe.

PROF.ª — Ensinar a pescar em vez de dar o peixe?

AZIZA — Isso aí!

AMIR — Ah, entendi... Engraçado isso.

PROF.ª — O quê?

AMIR — Ser paternalista é dar as coisas de mão beijada, mas meu pai não me dá nada. Eu queria que ele fosse paternalista. Minha vó que é paternalista.

OBI — Vóternalista! (Risos)

PROF.ª — Muito bem! É isso mesmo. O termo paternalista indica alguém que provê todas as necessidades de outra pessoa, como se fosse um pai. E vocês concordam com ele? Se ele ajudasse a Maria naquele momento, estaria sendo paternalista?

KITO — Não. Ele não tava protegendo ela, tava ajudando .

PROF.ª — É diferente?

KITO — É! Ela não ia conseguir sozinha.

PROF.ª — Mas as oportunidades não eram as mesmas para todos?

TAN — Claro que não! Os negros tinham vantagem, porque tudo era feito pra eles.

SIMBA — Só que na vida real, é o contrário, né?

TAN — É porque o sonho da Maria se realizou e tudo ficou branco. (Risos)

PROF.ª — E como vocês acham que deveria ser?

NIARA — Misturado.

MALIK — Tudo preto.

LIMBER — Várias cores.

TAN — Nunca vai resolver, professora, porque cada uma vai querer que o mundo seja da sua cor.

PROF.ª — Então, se não é possível o mundo ser da cor que cada um deseja, qual a solução?

MALAIKA — Eu acho que todo mundo devia respeitar os outros com a sua cor.

BEM — É. Cada um na sua.

GARAI — Mas aí vai ter que nascer mais gente de cada cor pra ter a mesma quantidade, aí não vai ter minoria nem maioria.

PROF.ª — Você acha que é a quantidade que determina quem vai prevalecer?

IMANI — Eu acho que não, porque se fosse isso, o Brasil ia ser que nem no filme, porque aqui a maior parte é negro.

FAYOLA — É mesmo!

PROF.ª — E por que será que existe racismo no Brasil, se a maioria é negra ou parda?

THABO — Porque tem que ter dinheiro.

PROF.ª — E por que, no filme, eram os negros tinham dinheiro?

NGOZI — Por causa que eles chegaram primeiro que os brancos.

PROF.ª — Onde?

NGOZI — Não... Eles que pegaram os escravos e botaram pra trabalhar pra eles, só que os escravos eram brancos e o dinheiro ficava pros negros.

PROF.ª — Isso mesmo! E toda a história contada por eles favorecia quem tinha o poder, porque, se os brancos descobrissem que eram capazes de ter as mesmas coisas, eles se rebelariam e derrubariam os negros. É por isso que precisamos conhecer a história dos nossos ancestrais, contada por eles mesmos. Quem conta a história sempre tende a favorecer o seu próprio lado.

OBI — Mas como a gente vai saber quem tá falando a verdade?

PROF.ª — Talvez não exista apenas uma verdade. Cada um vai reforçar as qualidades que lhe interessam, e assim, se uma história vai sendo contada durante muito tempo apenas por um lado, essa versão fica mais conhecida e acaba sendo tomada como a única verdade. É por isso que nós precisamos aprender a ler e buscar as informações, para não termos de acreditar em tudo o que dizem. Assim, podemos tirar nossas próprias conclusões.

TAN — É, professora, eu acabei ficando com pena da Maria e torci pra ela ganhar. Agora eu acho que entendi porque você disse que não temos que brigar com os brancos. Não é culpa deles.

Continuamos essa conversa, que foi muito esclarecedora e produtiva. Desta vez, contei com uma mior participação da turma. Alguns alunos que não interagiam muito se incluíram no debate, ainda que timidamente. A disposição em círculo facilitou essa interação e também o treinamento da escuta. Em alguns momentos, foi difícil mediar o debate e, por vezes, permiti que falassem todos ao mesmo tempo, no intuito de observar se em algum momento perceberiam que precisavam se organizar. Isso ocorreu algumas vezes e, em outras, acabou virando uma grande confusão, e eu precisei intervir.

Nessa aula, tornou-se evidente que os jovens têm muito a compartilhar, embora ainda se sintam inseguros de fazê-lo, pois nem sempre sua fala é valorizada. Porém, no desenvolvimento deste estudo, tenho observado que, quanto mais participam e valorizam a voz dos colegas, mais se sentem valorizados, pois sabem que também estão sendo ouvidos. Brincadeiras e risos sobre a fala do outro ainda acontecem frequentemente, mas observo que já têm o momento da leitura como uma espécie de ritual cujo protocolo já dominam: sentamo-nos em círculo, selecionamos a leitura, fazemos uma atividade introdutória, que pode ser outra leitura, uma música, uma notícia, um vídeo ou qualquer texto que se fizer pertinente, lemos individualmente ou compartilhamos o texto selecionado, depois conversamos sobre ele, respondendo oralmente ou por escrito a algumas perguntas sobre o que lemos e sobre como isso se relaciona a nossa vida.

O domínio desse “protocolo”, antes de ser enfadonho, é empoderador, pois o aluno sente que tem algum controle sobre essa situação. Sabe que pode participar, que sua atuação tem relevância, que pode aprender algo com os colegas, mas que também pode compartilhar algo que sabe.

Eu pretendia abordar a questão da representatividade nessa aula, mas os alunos trouxeram tantas questões que lhes chamaram a atenção, que foi necessário guardar esse para outra ocasião.

Fechamos a aula com duas perguntas feitas pela protagonista: “Será que um dia a escola vai valorizar a diferença racial?”; “Será que vou poder ver nos cartazes espalhados pela escola pessoas parecidas comigo?” O que vocês acham? Deixei-os com tais questionamentos e levei tantos outros comigo.

3.5 **Aula 5: Conto – Negrinha**

Objetivos	Exercitar a escuta atenta Analisar a relação entre o autor e sua obra, realidade e ficção Ampliar o repertório literário Ler e compreender o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato. Perceber e discutir a representação do negro no conto. Desenvolver comportamentos leitores.
Desenvolvimento	Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o escritor Monteiro Lobato Apresentar breve biografia do autor e o contexto histórico da obra Recordar as características do conto Ouvir a leitura do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, feita por Marcelo Fávero Levantar as seguintes questões: Que sentimentos experimentaram durante a audição do conto? Qual era o nome da protagonista? Qual o ponto de vista da narrativa? Há alguma palavra que vocês não conheciam e que dificultou a compreensão? Que observações vocês fariam sobre esse texto? Identificaram ironia em algum trecho?
Recursos didáticos	Data show, notebook, caixa de som, cópias impressas do texto
Tempo estimado	2 horas-aula
Avaliação	Os alunos responderão oralmente às perguntas sobre o texto e participarão da reescrita coletiva do conto
Referências	https://www.youtube.com/watch?v=ObF-T7lSdXU

	https://www.youtube.com/watch?v=qP03kfjcrMY&list=RDmm9UYxSfUc4&index=17 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm https://www.youtube.com/watch?v=7-q9jxoZzrM https://www.youtube.com/watch?v=630GSd-csec https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/lei_ventre_livre.htm MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*, editora Objetiva — Rio de Janeiro, 2000, pág. 78.

Cumprimentei os alunos e, enquanto se organizavam, escrevi no quadro a palavra “Negrinha”. Logo, Tan me disse em tom jocoso: “Ai, professora, nem vem, que hoje eu não tô com paciência pra mais um racista!” Rimos.

Para esta aula, pedi que os alunos se sentassem em duplas, pois acompanharíamos a leitura de um conto, gravada no youtube. Como a impressão tinha um número relativamente grande de páginas, que dificultou providenciar cópias para todos, imprimi o suficiente para metade da turma, que compartilharia esse texto em duplas. Perguntei se conseguiam imaginar o que faríamos nessa aula, sobre o que falaríamos: “racismo”, “criança negra”, “preconceito”, “Fernando (Sabino, o escritor da crônica que lemos em outra aula)”, “racista”, “maldade” e “discriminação” foram algumas das respostas que ouvi. Perguntei se conheciam o escritor Monteiro Lobato, e muitos alunos nunca tinham ouvido falar. Um aluno citou a boneca Emília e outra falou sobre a Cuca, personagens da obra “O sítio do pica-pau amarelo”, do escritor. Assistimos, então, a um vídeo da biografia de Lobato, repleta de imagens, fotografias e curiosidades sobre a vida do escritor e o contexto histórico do desenvolvimento de sua vida. Há nesse vídeo também, uma participação da pesquisadora e escritora Marisa Lajolo, em que ela fala sobre uma polêmica envolvendo o escritor, considerado racista pela forma como apresenta ou se refere ao negro em algumas de suas obras. A escritora considera “que a obra literária do Monteiro Lobato não forma pessoas racistas”, pelo contrário, “forma pessoas solidárias com aqueles que sofrem atitudes racistas e preconceituosas por parte dos outros”.

Outro vídeo apresentado tratava-se de um trabalho escolar que em que a personagem Emília apresentava a biografia do autor, elencando suas obras, entre elas, “Negrinha”, ao som da música “Sitio do picapau amarelo”, de Gilberto Gil, na qual

o cantor e compositor baiano relembra e enaltece ludicamente os cenários e personagens da obra de Lobato.

Contextualizamos historicamente a publicação da obra, em 1920, portanto, após a abolição da escravidão, ocorrida em 1888. Como era uma gravação, pedi que não a interrompessem e que, se tivessem alguma dúvida ou observação, que sublinhassem ou anotassem palavras-chaves (Os alunos já estavam habituados a esse procedimento) no próprio texto, para voltarmos a elas depois da leitura.

Surpreendentemente, a maior parte da turma ouviu atentamente à narração e muitos realmente acompanharam a leitura no texto. No momento em que D. Inácia castiga a criança com um ovo quente dentro da boca da criança, alguns alunos reagiram indignados e com repulsa. Também notei em alguns momentos, que tentavam fazer predições ou comentavam as maldades de D. Inácia: “Ai, a velha vai matar a garota com a boneca na mão.” Ou “Coitada dessa menina, gente! Essa mulher é o cão!” Ao fim, percebi que muitos tinham compreendido a história, mesmo com algumas dificuldades ocasionadas pelo vocabulário desconhecido.

PROFª — Então, o que acharam do conto?

TAN — Muito triste, professora! Não sei o que aquela mulher viu que ajuda quem sofre racismo aí! (sobre o posicionamento de Marisa Lajolo acerca do racismo na obra).

PROFª — Você se sentiu incomodado com o sofrimento da menina?

TAN — Claro! Deu um nervoso, ai... Parecia até que eu tava sentindo o ovo na minha boca!

Depois de alguns minutos de riso geral pela frase na qual os colegas não perdoaram o duplo sentido, voltamos à discussão.

PROFª — E você acha que fazer com que as pessoas se sintam empatia pela menina, ou seja, se coloquem no lugar dela, pode ajudar a combater o racismo, no sentido de entender que ninguém deveria passar por tamanho sofrimento?

TAN — É... faz sentido...

PROFª — O que o texto faz você pensar sobre a D. Inácia?

TAN — Ahn... Ele escreveu que ela é boa, bondosa, mas de boa ela não tem nada. Fiquei foi com ódio dela. Mulher ruim!

NGOZI — Eu também!

IMANI — Tadinha da negrinha!

PROFª — Então... Vocês se lembram do nome da figura de linguagem que usamos quando dizemos uma coisa para mostrar outro sentido? Se você chegasse atrasado para a aula e eu dissesse: “Que bom que você chegou cedo,Tan!”, que figura eu estaria usando?

KUMI — Ironia!

AKIN — Ah... Então ele diz aquilo tudo dela, mas é mentira... É tudo ao contrário...

PROFª — Isso! Ele fala das qualidades cristãs da mulher, enquanto reforça as maldades em suas atitudes, nos mostrando que ela, na verdade, é perversa e cruel.

Uma forma bastante recorrente de os alunos manifestarem seu interesse, ainda que incipiente, sobre as propostas é dizer que não entenderam nada. Muitas vezes isso é interpretado por nós professores como pura preguiça de pensar, pois o aluno não demonstra nem mesmo disposição para apontar o que ele não compreendeu. Muitas vezes esse tipo de abordagem também é tido como um desrespeito ao mestre e a tudo o que foi trabalhado até ali com “os alunos que estavam prestando atenção”, gerando desinteresse do próprio professor em atender a este aluno. O professor sente como se falasse às paredes e o aluno sente como se fosse exatamente isso, só que em árabe, pois além de não lhe dizer respeito, ele realmente não compreende nada do que está sendo tratado ali.

No próximo recorte, reproduzo um diálogo que demonstra claramente isso. Minha interlocutora é uma aluna com grandes dificuldades de compreensão e de atenção, a típica “aluna que não quer nada”, que logo se distrai dos afazeres escolares e “conversa o tempo inteiro, prejudicando a si mesma e aos demais”.

SHENA — Eu não entendi foi nada!

PROFª — O que você não entendeu?

SHENA — Ah, sei lá... tinha umas palavras muito estranhas.

PROFª — E o que você entendeu?

SHENA — Que fala de uma menina escrava que sofria na mão da velha racista.

PROFª — Então você entendeu foi tudo! Lembra que falei que nem sempre precisamos saber o significado de cada palavra do texto? Você conseguiu compreender o enredo, mesmo desconhecendo algumas palavras. Conhecê-las lhe traria talvez um aprofundamento maior no texto, mas não a impediu de entender o que se passou.

Nesse momento, a aluna consegue expressar sua insatisfação com o próprio desempenho, dando-me subsídio para entender uma possível causa de seu desinteresse contumaz:

SHENA — Mas o texto é tão grande... Eu só consegui tirar isso?

Sem compreender que lançara mão de um absoluto poder de síntese para reduzir aquele texto de 8 páginas, que lera apenas uma vez, a uma frase certeira, Shena duvidava de sua capacidade leitora, como muitos outros alunos que, de tanto se frustrarem nesse exercício, encontravam na conversa pearalela e na algazarra um refúgio para sua resignação diante do fato de “não saberem ler”.

PROFª — Não se preocupe com isso, Shena... O importante é exatamente o que você conseguiu entender. Olha só como você foi capaz de resumir a história toda para mim em uma frase... Nenhuma das palavras que você não conhecia precisou de tradução para que você fizesse isso, porque você usou outros caminhos para chegar até o final da leitura. Agora, imagina quando você souber o significado de algumas delas... Sua leitura vai ganhar outras cores. É por isso que os autores escolhem muito bem as palavras que vão usar ao escrever uma história.

Aqui, observo que a forma como tratamos os obstáculos encontrados pelos alunos para a compreensão do texto é decisiva para o ensino da prática leitora, pois, diante de impasses e dificuldades ou mesmo da preguiça de pensar um pouco mais, se o aluno percebe que pode pedir ajuda e que será guiado pelo professor, na posição de mediador dessa leitura, ele se sente encorajado a questionar em vez de reprimir suas dúvidas, fazendo inferências e arriscando predições ou mesmo juízos de valor.

Outro ponto importante é que percebe-se o estabelecimento de uma maior confiança entre os alunos e entre e eles e eu, professora. Essa confiança é fundamental para avançarmos a um outro patamar, que permite o aprofundamento em leituras mais densas e providas de uma maior quantidade de referências, pois , não só o aluno se sente mais confiante para fazê-las, como sabe que terá suporte para arriscar-se nessa empreitada, atuando no espaço que Vygotsky define como Zona de Desenvolvimento Proximal, que seria

> A distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 97)

A pergunta feita por outra aluna, considerada “fraca” como Shena possibilitou um diálogo que reforça a importância de se valorizar os saberes dos alunos, para que possam ativar com mais frequência esse espaço e também que se recoheçam como produtores de conhecimento, auxiliando outros também nessa jornada:

LIMBER — Professora, o que é a-zor-ra-gue?

PROFª — O que você acha que é? (A aluna olha para o teto, como que buscando a resposta) Em que trecho essa palava apareceu?

Limber retorna ao texto e lê em voz alta:

*“O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o **azorrague**, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:*

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...” (grifo meu)

PROFª — O que aconteceu no dia 13 de maio?

NIARA — A abolição da escravidão.

PROFª — E o que uma senhora de escravos poderia ter nas mãos, que a abolição tomou?

LIMBER — Um chicote?

PROFª — Sim. E como não podia mais chicotear os escravos, pois agora estavam livres, o que ela fazia para aliviar sua vontade de maltratar alguém?

LIMBER — Dava uns cascudos na negrinha.

PROFª — Isso mesmo!

NIARA — Ela fazia as maldadezinhas porque agora não podia mais bater em ninguém.

THABO — E pra continuar com a fama de boazinha, né?

FAYOLA — Mas e o ovo cozido? Ninguém fez nada? Agora não podia chamar a polícia?

TAN — Ah, tá... Alguém ia chamar a polícia pra ela? Ia dar em nada, como sempre!

NGOZI — Aí ela ia molhar a mão da polícia e ia ficar por isso mesmo.

ADIMU — Professora, isso nunca vai mudar? Se a escravidão acabou, não era pra melhorar pra todo mundo?

PROFª — Eu me faço essa mesma pergunta, meu bem! Por que será que não vivemos todos em condição de igualdade, se a lei máxima do nosso país diz que somos todos iguais?

KAYIN — É porque tem gente que acha que preto tem que continuar apanhando pra sempre, professora.

À resposta de Kayin, nada seria necessário acrescentar , porém, eu precisava resgatar a esperança nos meus alunos, pois são eles que darão continuidade a essa luta, que não cessou junto com a escravidão.

Os alunos exploraram muito bem o contexto social do texto, demonstraram apropriação de conhecimentos obtidos em aulas anteriores para discutir sobre esse tema, envolveram-se na leitura, permitiram que ela lhes despertasse sentimentos e que revelasse diversas questões humanas, sociais e políticas. Perceberam que mesmo um texto tão antigo é capaz de dialogar com a atualidade, trazendo questões muito presentes em nosso cotidiano, ajudando, inclusive a compreender a causa de alguns problemas sociais enfrentados até hoje. Já se mostram muito mais seguros para opinar, para responder perguntas feitas por ou a outros alunos. Reduziu-se a intolerância ao erro e a sala de aula parece estar sendo ressignificada como um espaço propício à experimentação. O medo das palavras dá lugar à ousadia de pensar, de fazer tentativas.

Outras questões estéticas, lexicais e de construção foram discutidas, bem como as sociais, estas, afinal, foram as que mais motivaram a participação dos alunos. Chegamos a comentar sobre a polêmica citada em um dos vídeos que apresentei a eles, ocorrida no ano de 2010, quando um parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendava que se acrescentasse nota explicativa sobre a presença de estereótipos raciais, encontrados em trechos como "Tia Nastácia (...) trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima.” na obra "Caçadas de Pedrinho", distribuída às escolas públicas. Pesa também sobre o autor o fato de ser admirador confesso da organização racista Ku Klux Klan e simpático a ideias eugenistas, expressas em seu livro para adultos “O presidente Negro”. O racismo se manifesta também em outras obras direcionadas ao público infantil, como neste trecho de “Reinações de Narizinho”, em que tia Nastácia é apresentada pela protagonista: "Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então o encanto se quebrará e ela virará uma

linda princesa loura". A seu favor, há argumentos que recorrem ao contexto histórico de uma sociedade pós-escravista e ao fato de o autor ter denunciado o racismo em textos como Negrinha, por exemplo.

Eu temia direcionar o pensamento dos alunos para um lado ou outro, pois há nessa questão muitos pontos a analisar, que exigiriam informações e tempo de que não dispúnhamos naquele momento, entretanto, não fugiria à minha responsabilidade de apontar essa crítica ao autor, justamente porque a escolha de textos desta pesquisa foi feita com a intenção de combater o racismo através do ensino crítico da leitura, portanto, não poderia esquivar-me desse dever.

Tinha consciência da confiança que os alunos depositavam em mim, do peso que minha opinião teria para eles nesse caso, e precisava usar de honestidade intelectual para não fazer sobressair opiniões pessoais, até mesmo porque, o objetivo é que eles possam formular suas próprias hipóteses e buscar meios para confirmá-las ou rechaçá-las. O que nos cabia no momento era comentar sobre a obra que lêramos, e nela, o autor usa de seu talento linguístico para transmitir parte da dor sofrida pela menina negra. É mesmo de espantar que, em um mesmo ano (Tanto Reinações de Narizinho quanto Negrinha datam de 1920, sendo que o primeiro originou a obra pela qual o autor foi imortalizado), Monteiro Lobato possa ter apresentado posicionamentos tão contraditórios, os quais não nos cabe aqui julgar, mas tampouco ignorar.

Conversamos, levantamos hipóteses sobre o racismo no texto que lêramos e buscamos na internet os trechos dos livros envolvidos na polêmica e os comentamos. Orientei os alunos a buscarem tais obras na biblioteca da escola ou mesmo na internet, caso tivessem interesse, para que pudessem ler, avaliar, ver como se sentiam diante de tal texto, se percebiam racismo ou se acreditavam ser uma crítica social, afinal, eles já possuíam condições de avaliar criticamente um material como esse, pois sabem que contendo racismo ou não, ele não é a única representação da realidade possível.

Além disso, tínhamos um lugar seguro para voltar a essas questões e refletir um pouco mais sobre elas. A sala de aula tinha se tornado nesse espaço de troca de conhecimentos, no qual suas opiniões reflexões eram relevantes, e eles já sabiam disso. Especialmente em um ano de campanha eleitoral caracterizada pela veiculação exacerbada de “fake news”, é fundamental construir, junto com nossos alunos, instrumentos para um embasamento consistente de suas opiniões, aguçar sua

curiosidade e até desconfiança diante de verdades postas. Essa é a melhor e mais eficaz “doutrinação ideológica” que podemos fazer.

Essa aula foi curta para tratar de tantas questões importantes que suscitou, mas atingira seu objetivo de provocar a reflexão. Prevista para ocorrer em 2 tempos de aula, fui surpreendida pelo interesse dos alunos em continuar o assunto na aula seguinte. Conversamos sobre as lutas dos movimentos negros, que culminaram em conquistas que alteraram a legislação, criando leis como a que criminaliza o racismo, a própria lei 10.639/03 e a lei de cotas, que, embora possam não se fazer cumprir integralmente, são importantes para se alcançar uma mudança, mesmo que lenta, mas gradual, da mentalidade da sociedade brasileira, infelizmente, ainda muito apegada ao azorrague, como a fictícia D. Inácia, que se aproveitava da incapacidade da menina de se defender, para extravasar sua gana de inflingir sofrimento a outrem, apenas pelo ódio à cor de sua pele. Quem não conhece ao menos uma história atual de injustiça social motivada por racismo?

3.6 **Aula 6: Respeitem meus cabelos, brancos**

Objetivos	Aprofundar a discussão, iniciada em aula anterior, sobre o cabelo afro Estimular o fortalecimento da identidade e do orgulho negro por meio da música Ampliação de repertório para realização de um sarau literário Viabilizar que a música seja vista como instrumento de protesto e de valorização cultural
Desenvolvimento	Apreciação e análise de músicas com temática negra, especialmente sobre os cabelos Uso de som e imagem Organização de um sarau com contribuições dos alunos

Recursos didáticos	Letras das músicas impressas, data show, caixa de som
Tempo estimado	2 horas/aula
Avaliação	Será considerada a participação dos alunos nas atividades propostas
Referências	CÉSAR, Chico. *Respeitem Meus Cabelos, Brancos. Brasil:* (2002) https://www.youtube.com/watch?v=nllAkyU0TOs GIL, Gilberto. Sarará Miolo https://www.youtube.com/watch?v=th7PHF-gPS4 https://www.youtube.com/watch?v=H42Jpev8Xhs http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/autor-de-olhos-coloridos-conta-que-musica-surgiu-de-caso-de-racismo.html

Escolhi a música de Chico César, respeitem meus cabelos, brancos para dar continuidade à conversa que tivemos sobre os cabelos. Essa foi a primeira que me ocorreu, ainda enquanto discutíamos o assunto, mas, acabei trazendo outras três, que também são muito representativas do orgulho negro e de sua identidade. Encontrei na música uma forma de lhes mostrar um outro olhar sobre a negritude, diferente daquele a que estamos acostumados, de modo que eles pudessem ter referências que lhes dessem subsídios para identificar tanto uma quanto outra forma de tratamento da cultura negra.

Esta aula também lançou bases para produzirmos um sarau com a temática negra. Ao final dela, tínhamos (eu e os alunos) outras possibilidades de olhar, outros ângulos para explorar, pois a classificação do belo depende do ponto de vista de quem olha, e ficou nítido que o nosso olhar ainda está muito acostumado a enxergar beleza apenas no padrão que nos é imposto historicamente, diariamente, incessantemente, pela mídia e pela cultura dominante.

Cada aluno recebeu reproduções impressas das letras das músicas e fomos ouvindo e conversando sobre suas mensagens.

Chico César – Respeitem meus cabelos, brancos

Respeitem meus cabelos, brancos
Chegou a hora de falar, vamos ser francos
Pois quando o preto fala, o branco cala
ou deixa a sala com veludo nos tamancos
Cabelo veio da África junto com meus santos
Cabelo veio da África junto com meus santos
Benguelas, zulus, gêges, rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas, danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos
Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa
Se eu quero assanhar, deixa
Deixa, deixa a madeixa balançar

Gilberto Gil – Sarará Miolo

Sara sara sara sarará sarará
Sara sara sara sarará
Sarará miolo
sara sara sara cura
dessa doença
de branco
de querer cabelo liso
já tendo cabelo louro
Cabelo duro é preciso
Que é para ser você crioulo

Macau - Olhos coloridos

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir
Meu cabelo enrolado

Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar
Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso
A verdade é que você
(Todo brasileiro tem!)
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sarará crioulo
Sarará crioulo
Sarará crioulo
Sarará crioulo
Sarará crioulo

Jorge Aragão - Identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

(Refrão)

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Nós assistimos ao clipe da música “Olhos coloridos”, na voz da cantora Sandra de Sá e, em seguida, assistimos à entrevista do compositor Macau ao jornal O Globo, na qual ele revela sua inspiração para compor a música.

Ouvimos as canções de Gil e de Aragão, e os alunos foram apontando os versos que lhes chamavam mais atenção, para falarmos sobre eles.

3.7 **Aula 7: Sarau pretinho: é nóis!**

Objetivos	Ampliar repertório Estabelecer um momento de contemplação artística
Desenvolvimento	Apresentação individual, em duplas ou grupos das canções, músicas e vídeos trazidos pelos alunos Lanche coletivo
Recursos didáticos	Data show, caixa de som, livros, cópias impressas de letras de músicas e poesias, desenhos e imagens feitas pelos alunos
Tempo estimado	2 horas/aula
Avaliação	Participação dos alunos na organização e no desenvolvimento da atividade

Para esta aula, havia combinado previamente com os alunos de trazerem músicas ou poesias que, para eles, exaltassem qualquer aspecto positivo da negritude. Também poderiam trazer imagens, fotos, objetos e desenhos para enfeitar nosso sarau.. Organizamos um lanche, para o qual cada um contribuiria com o que pudesse, caso pudesse. Os alunos pediram que eu levasse o equipamento para projeção de som e imagem, pois também queriam compartilhar vídeos. Para a porta da sala, providenciaram um cartaz em que nomearam nosso evento: “Sarau pretinho: é nóis!”, o que considero uma evidência de protagonismo, de orgulho da negritude e de apropriação consciente de conhecimentos adquiridos.

O sarau pretinho contou com obras de Elisa Lucinda, Carolina de Jesus, Solano Trindade, Maria Firmina, Joel Rufino, Gilberto Gil, Lázaro Ramos, Conceição Evaristo, Ceiça Moraes, Luiz de Jesus, Valter Alves da Silva, Langston Hughes, Emmelie Prophéte, Agostinho Neto, Victoria Santa Cruz, Nina Simone, Clara Nunes, Zezé

Motta, Clementina de Jesus, Racionais MC's, Elza Soares, Chico César, Nego do Borel, Karol Conka, Rincon Sapiência, Iza, e Emicida, as quais, colhidas por mim e pelos educandos, foram lidas, cantadas, recitadas, ditas, reproduzidas em vídeo, expostas em cartazes, escritas no quadro branco, em folhas soltas e em cadernos, e comentadas. Na imagem a seguir, um registro desse nosso evento:

Figura 3 - Sarau Pretinho

Devido ao tempo disponível para a atividade, nem todas as obras tiveram espaço nessa aula, mas foram descobertas por mim e por meus alunos, como mais uma oportunidade de ampliar nosso repertório, de aprender mais sobre a história e a cultura de um povo que foi escravizado durante séculos, sofrendo até hoje os efeitos disso, tais como o racismo e a discriminação.

A música e a literatura têm esse poder de nos colocar em contato com todos os sentimentos evocados ao serem produzidas, gerando, ainda, em seu receptor final, no nosso caso, o leitor, inúmeros outros sentimentos, que o modificam e lhe

despertam o desejo de também interferir no mundo, reivindicando e conquistando a liberdade e a igualdade, por meio da palavra.

3.8 **Aula 8: Tem rainha negra? Tem sim, senhor!**

Objetivos	Reforçar a figura protagonista da mulher negra em posição de poder e de força Ampliar o repositório cultural negro dos alunos Conhecer a história da Rainha Nzinga , como exemplo de pessoa que lutou pela liberdade e obteve vitória, estabelecendo a busca da dignidade humana como uma necessidade, e não uma utopia.
Desenvolvimento	Projeção do filme Njinga, Rainha de Angola Debate sobre poder feminino, estratégias de resistência, consequências da colonização europeia nos países africanos e outros pontos destacados pelos alunos.
Recursos didáticos	Data show, caixa de som
Tempo estimado	4 horas/aula
Avaliação	Participação dos alunos nos comentários
Referências	NJINGA, Rainha de Angola. Sergio Graciano. Angola: 2013 · Drama/Ficção histórica · 1h 49m, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=v1O9SdAev5k. Acesso em 03/04/18

Nesta aula, assistimos ao filme Njinga, Rainha de Angola, e discutimos sobre ele na aula seguinte. O filme conta a história da guerreira africana e rainha do Congo/Angola, Njinga, que fez resistência por 40 anos contra a presença portuguesa em seu território dos reinos do Ndongo e de Matamba, no Sudoeste de África, no século XVII. A região compreende o atual país de Angola.

Durante a projeção, pude captar algumas das reações dos alunos, embora não tenha conseguido identificar os autores de todas as falas, pois a sala estava escura, considero relevante registrar esse material, que é produto da livre associação de ideias feita pelos alunos em contato com aspectos de uma cultura desconhecida, ao mesmo tempo que constitutiva de sua identidade.

Jinga, mbandi mbundo	Aluno repetindo as palavras do idioma africano
Ele mandou a irmã pra morrer na mão dos portugueses	Aluno prevendo intenções do personagem
Princesa negra!	Admiração
Mais bonita que a rainha branca	Resposta à fala anterior da colega
O que é vassalagem?	O aluno ouve a personagem dizer que seu reino é soberano e não vai prestar vassalagem a outro reino.
Ela falou que o local já era deles antes dos portugueses chegarem	Repete uma fala da personagem
Eles tinham escravos	Espanto, surpresa
Os negros vendiam negros pros portugueses?	Idem
Por que eles queriam que o rei fosse batizado?	Em tratativa de acordo entre os reinos, Portugal exige que o rei de Mbundo se batize no catolicismo
Eles falam engraçado	O filme foi reproduzido no idioma Português de Portugal
Espalhar a fé cristã	Repete falas de peronagens
Respeitar as rotas de comércio	Idem
Por que ele matou o filho dela?	O rei manda matar o filho de Nzinga, sua irmã
Ela é muito mais inteligente que o irmão	Constatação do estudante
Eu quero ver o mapa de novo. Já esqueci onde fica Angola	Sente necessidade de localizar geograficamente o cenário do filme

O escravo não quer ser batizado pelo outro escravo	Momento em que o rei de Mbundo recusa-se a ser batizado pelo escravo enviado pela coroa portuguesa. O aluno toma a palavra “escravo” por “negro”
Mas ele não é escravo, ele é rei	Um colega o corrige
Era tudo preto, tudo a mesma coisa	Retruca
E quem disse que negro é a mesma coisa que escravo? Parece que num entendeu nada	E é incisivamente corrigido pelo mesmo colega.
Aquele cara só fica botando pilha errada no rei	Sobre o homem de confiança do rei
Ih... rolou um clima com o pajé	Aluno capta intenções nos olhares e atitudes das personagens
Alá! Não falei? Sabia, mano! Kkkk	Sobre a cena de consumação amorosa de Nijnga
O rei não aceita mulher como soberana	Aluna percebe a dificuldade de estabelecer uma autoridade feminina
Já tinha machismo naquela época	Resposta à fala anterior
Será que ela matou o irmão e o sobrinho?	Questiona e pondera atitudes da protagonista
Ela era braba!	Admiração
Parece o caveirão subindo atrás do dono	quando os portugueses invadem o quilombo à procura da rainha
Mata geral, quer nem saber	Sobre o exército invasor
A que se diz “rei de Ndongo”	Repete a fala do personagem, sobre como Njinga se autodenominava
Ka sangi	Repete nome da personagem
Astuta?	dúvida lexical
Ela se juntou aos holandeses para derrotar os portugueses. Esperta	Analisa decisões da personagem
Falaram do Brasil	O Brasil é citado como o país que mas recebeu negros escravizados oriundos de Mbundo

Eles mandavam escravos para cá	Observação sobre a mesma cena
Vão se unir contra Ginga. Tudo traidor	Sobre Holanda e Portugal se unirem para combater Njinga, por considerá-la ameaçadora aos interesses de ambos os países
Ela que treina o exército	Sobre a cena em que Njinga treina seus homens
Ela não tem medo de nada	Admiração
Quem ficar luta até vencer	Repete fala de personagem
Então a gente tem que lutar também, né?	Constatação compartilhada com o colega ao lado
Até vencer	Resposta do colega

Os educandos demonstraram comportamentos leitores, que se caracterizam pela postura crítica e interativa com o que assistiam, inclusive, compartilhando suas impressões com segurança e desenvoltura, recuperando informações obtidas anteriormente e relacionando as novas informações a conhecimentos prévios.

Sobre esses processos, Souza nos explica que o letramento se inicia no nascimento e perpassa todos os ambientes nos quais o indivíduo circula e interage, e "cada um desses espaços contribui e influencia no processo de letramento do sujeito, exigindo a todo momento diferentes usos para a linguagem, principalmente a oral", entretanto, dentre todos esses espaços,

> [...] a escola mostra-se como um dos locais privilegiados para viver a oralidade, a escrita e a leitura como instrumentos que ajudam a entender as mais diversas situações e o mundo. Quanto mais lemos, falamos, trocamos ideias e registramos nossos pensamentos, mais temos condições de entender a nossa história de vida e de pensar sobre nós mesmos e o outro (SOUZA, 2001, p. 189).

Essa atividade permitiu a observação dos alunos enquanto estavam à vontade, compartilhando espontaneamente suas impressões sobre o filme a que assistiam, de uma maneira informal, sem se sentirem obrigados a medirem suas palavras, evidenciando, mais uma vez, que eles têm, sim, muito a dizer, e que precisam ter garantido esse espaço para sua palavra , a fim de que, cada vez mais, acostumem-

se a emitir suas opiniões, a expressar sua maneira de sentir, de perceber e de se relacionarem com o mundo.

3.9 **Aula 9: E super-herói preto? Também tá tendo!**

Objetivos	Valorizar a representação do negro empoderado na sétima arte Estimular o orgulho negro e fortalecimento da identidade Descontração do grupo
Desenvolvimento	Leitura prévia da sinopse do filme Aula-passeio no Shopping Boulevard para assistir ao filme pantera negra no cinema e tomar sorvete Conversa sobre o filme
Recursos didáticos	Filme Pantera Negra, no cinema.
Tempo estimado	5 horas/aula
Avaliação	Participação dos alunos
Referências	PANTERA Negra. Ryan Coogler. EUA: 2018, Fantasia/Filme de ficção científica. (2h 15m)

Esta aula-passeio foi muito aguardada pelos alunos. Providenciamos as autorizações, declarações de escolaridade, fundos para ingressos e para o lanche, levantado pelos alunos e com as contribuições de alguns colegas professores, organizamos aquela manhã para que minha outra turma fosse atendida por outro professor. Encomendei os ingressos com antecedência, devido à quantidade, e ainda pleiteei algum desconto para os estudantes, mas só tiveram garantido o direito à meia entrada mesmo. A empresa de exibição cinematogrráfica tem um programa no qual a escola pode se inscrever para agendar um horário exclusivo para levar uma ou mais turmas, porém o repertório é limitado a filmes que já estão fora de cartaz, e meus

alunos não poderiam esperar tanto. Além disso, essa modalidade também não seria gratuita, havendo apenas um desconto no valor da entrada.

Nossa escola fica a aproximadamente 1,5 km do shopping Boulevard, o que permitiu que caminhássemos até lá. Fiquei apreensiva por sair com mais de vinte alunos caminhando, ainda que a distância fosse curta, pois a segurança deles estava por minha conta. A professora de Educação Física, muito gentilmente, se ofereceu para nos encontrar lá, fora de seu horário de trabalho, e me ajudar com a garotada.

Figura 4 - Nós no cinema

No horário combinado, fiz a chamada e saímos chamando atenção pelas ruas. Estavam felizes, sentindo-se privilegiados por estarem indo ao cinema no horário de aula. Captei dos transeuntes alguns olhares que pareciam de desaprovação, mas julguei que fosse apenas uma impressão minha, porém, ao adentrarmos o shopping, ficou claro que não era. O meu “bonde” alarmou a segurança do shopping. Meus alunos já haviam diminuído o tom de voz assim que entramos, e alguns já estavam preparados para lidar com os olhares que eu estranhara. Pude observar um guarda

usar seu rádio para comunicar nossa chegada e, por onde passávamos, havia seguranças se movimentando em nossa direção. Um deles, não se conteve e abordou um aluno que estava um pouco mais à frente. Apressei-me em sua direção, perguntando se havia algum problema, ao que ele respondeu com um aceno e nos deixou. As crianças comentavam que era “assim mesmo”. Alguns achavam graça dos seguranças meio desorientados com sua presença ali. Não só os seguranças, mas também alguns frequentadores do shopping nos olhavam com estranhamento.

Era, no mínimo, curioso sofrermos opressão antes de assistirmos a um filme que aborda o empoderamento negro, entretanto, também fomos alvo de uma delicadeza do tipo que nos ajuda a continuar tendo esperança de que as coisas vão melhorar: alguns alunos foram comprar seus lanches e outros ficaram conosco na entrada do cinema. Eu e a outra professora conferíamos o dinheiro para pagar os ingressos, quando uma senhora se aproximou e perguntou se precisávamos de “ajuda”. Levamos alguns segundos para entender que ela estava oferecendo uma contribuição financeira. Agradecemos e respondemos que já tínhamos o suficiente e ela nos parabenizou pela ação de levar os alunos ao cinema. O gesto nos emocionou, embora haja tantas questões problemáticas que podem ser levantadas a partir dele, como a glamourização do “sacerdócio” do professor ou o fato de essa iniciativa de levar os alunos ao cinema ser vista pela sociedade como uma atitude do “professor comprometido”, em oposição a todos os outros que, por diversas razões não fazem a mesma atividade ou algo semelhante.

Finalmente, vamos ao filme:

> ***Black Panther*** (no Brasil, ***Pantera Negra***) é um filme de super-herói estadunidense de 2018, baseado no personagem de mesmo nome da Marvel Comics, produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures, sendo o décimo oitavo filme do Universo Cinematográfico Marvel, além de ser o primeiro título solo do personagem. Dirigido por Ryan Coogler, que também contribuiu com o roteiro ao lado de Joe Robert Cole, é estrelado por Chadwick Boseman como T'Challa / Pantera Negra, Michael B. Jordan, Lupita Nyong'o, Martin Freeman, Daniel Kaluuya, Angela Bassett, Danai Gurira, Andy Serkis e Forest Whitaker. Em *Black Panther*, T'Challa volta a casa como rei de Wakanda, mas encontra sua soberania desafiada por um adversário de longa data em um conflito que tem consequências globais (Wikipedia, 2018).

Ao sairmos do cinema, eles falavam sobre as cenas, comentavam o desempenho dos atores e os comparavam a outros super heróis. Falavam sobre o

poder de Wakanda, reino fictício localizado na África. Um aluno me perguntou o porquê de o rei de Wakanda não destruir todos os seus inimigos de uma vez, já que ele tinha poderes para fazê-lo. Devolvi a pergunta, questionando por que ele faria isso, e o aluno ficou pensativo, mas não me respondeu naquele momento. Fomos tomar um sorvete, para, em seguida, voltarmos para a escola.

Em nosso encontro seguinte, os alunos ainda comentavam sobre o filme e sobre o passeio, sobre como tinha sido bom ir ao cinema no horário da escola. Ohini, o aluno que me perguntara sobre a estratégia de combate do rei T`Challa, foi o primeiro a falar comigo sobre o filme:

OHINI: — Professora, eu já sei por que T`Challa não acabava com tudo de uma vez.

KAYIN (Parecendo já estar familiarizado com a questão trazida por Ohini): — Porque senão o filme acabava bem no meio. (Risos)

PROFª: — Também é verdade, Kayin. (Risos) É esse o motivo, Ohini?

OHINI: — Não... É que ele era um cara da paz, ele não queria destruir tudo porque se ele fizesse isso ia ser igual ao outro que não era rei.

PROFª: — Ótima reflexão, Ohini. Eu concordo com você!

O aluno fez um questionamento, compartilhou-o comigo em com alguns colegas, pensou e formulou sua hipótese, com base na análise das características da personagem e do contexto da história. Depois de confrontar sua resposta com outras possíveis, ele me trouxe o resultado a que chegou. Enxerguei um processo científico acontecendo nesse momento, em uma situação corriqueira, mas repleta de valor para mim, especialmente porque, Ohini é um aluno que não costuma participar muito ativamente dos debates. Penso que algo o fez querer se manifestar e compartilhar essa dúvida que lhe ocorrera. A mim me pareceu que ele já tinha uma resposta ao me fazer a pergunta, mas queria saber a minha. Quando retornei com outra pergunta, ele resolveu pensar mais um pouco. Todos nós fazemos isso em alguns momentos, para conhecer a forma de pensar dos nossos semelhantes, para confirmar ou refutar nossas hipóteses.

Vi valor nesse processo, vi o aluno encontrando formas de me fazer saber que ele tinha uma opinião sobre um fato do filme e que se orgulhava de tê-la, o que é, sem dúvida, muito relevante para o trabalho que estamos realizando Uma aluna lembrou-se da rainha Njinga, o que nos remeteu ao forte papel da mulher em Wakanda, e o comparamos com a forma como a mulher é vista na sociedade atual. Eles apontaram

a tecnologia avançada daquele povo e perguntei se T'Challa estava certo em manter Wakanda protegida do resto do mundo. A princípio, a maioria disse que sim, pois os americanos só queriam roubar as riquezas de Wakanda, que se tornaria como a Angola depois da colonização, como aprendemos no filme Njinga.

Outros alunos foram trazendo outras questões que observaram e muitos disseram terem se sentido representados no filme, isso significando que se sentiram bem ao ver personagens negros tão poderosos. Foram levantadas por eles questões que pudemos aproveitar para discutir os efeitos nocivos da colonização europeia, a objetificação e inferiorização da mulher nas sociedades ocidentais, honra, ética, o próprio conceito de representatividade, religiões de matriz africana, lealdade, uso da tecnologia, sentimento de orgulho e pertença de um povo e importância do idioma para a soberania de um povo, entre outros. Foi uma riquíssima experiência, que demonstrou que a escola precisa garantir aos alunos oportunidades de se apropriarem dos bens culturais, não se limitando aos que circulam no ambiente escolar, de modo que possam exercitar sua autonomia e cidadania na prática de atividades cotidianas, como ir ao cinema. Aliás, a esse respeito, uma aluna recordou o filme " Vista minha pele", refletindo que parecia que estávamos vivendo a realidade dessa obra de ficção na qual "o mundo é negro, os super-heróis são negros, os negros são ricos e bonitos", segundo as palavras dela.

Posso afirmar que essa foi, realmente, uma aula de empoderamento para mim e para meus alunos.

SIM, PRETO PODE SER JUIZ!

> Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.
>
> *Paulo Freire*

"Tia, preto pode ser juiz"? Desde que ouvi essa pergunta, fui tomada pela necessidade imperiosa de transformar minha prática docente para incluir nela a educação antirracista diariamente, não apenas no mês de novembro, em comemoração ao dia da consciência negra.

Durante a revisão da literatura, aprendi que a reconstrução da identidade do aluno negro é necessária e urgente, e que a escola precisa atuar diuturnamente nesse resgate das origens afro-brasileiras, valorizando seu legado em nossa sociedade, a fim de minorar os efeitos de todas as formas de apagamento dessa herança, empreendidadas pelos colonizadores e, infelizmente, reproduzidas nos diversos setores da sociedades, inclusive e, talvez, principalmente, pela escola.

Ao iniciar este estudo, eu pretendia "construir a identidade negra dos meus alunos", e acabei descobrindo que precisava construir a minha junto com eles, de modo que este trabalho evidencia o olhar de uma professora que se encontrou em um processo de desconstrução de diversas ideias acerca de si mesma e de sua prática pedagógica, cristalizadas em uma década de exercício da profissão.

Ao longo do estudo fui percebendo a facilidade com que se pode recair em concepções estereotipadas da identidade negra, a partir do senso comum, limitando as relações étnico-raciais a eventos folclóricos, que somente perpetuam o distanciamento da comunidade negra de suas raízes. A esta altura, fez-se necessário um mergulho profundo em todas essas questões que perpassam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pois ficou claro que um dos empecilhos à eficácia da aplicação da Lei 10.639 nas escolas é o desconhecimento do corpo docente acerca do tema. A minha formação, por exemplo, não contemplou os estudos étnico-raciais, com os quais passei a ter contato por afinidade e por interesse próprio, anos depois de formada. A referida lei já havia sido promulgada antes disso, e eu não tomara conhecimento dela. Julguei-me alienada, pois deveria ter-me interessado e buscado essa formação, mas, fazendo um retrospecto, e sem intenção de me eximir da

responsabilidade que me cabe, lembrei-me de que a esse tempo, eu já estava inserida nessa “roda viva”, conciliando os estudos ao trabalho para meu próprio sustento.

Embora lesse bastante, tinha uma “sede de anteontem” (Hollanda, 1978) dos clássicos da literatura nacional, da teoria literária, que estava conhecendo, e das disciplinas relacionadas ao meu curso, para o qual eu sempre estaria defasada. Cruzar os portões da universidade com meu diploma foi um misto de vitória e poder com um assombro imenso diante da pergunta “E agora?” A primeira opção era ser professora, porque eu ainda queria “mudar o mundo”, compartilhar com os que viriam depois de mim tudo aquilo que me permitiu chegar até ali, colocando em prática os conhecimentos e formar cidadãos críticos através do ensino contextualizado da língua portuguesa.

Decorei direitinho o discurso das aulas de didática do ensino e, depois de alguns meses lecionando, eu já me sentia muito bem na pele de professora, sentia que tinha esse “dom”, que nascera para isso. Era bem avaliada por alunos, colegas e diretores, então tudo ia bem. Minha preocupação era fazer com que a gramática fosse uma ferramenta para que meus alunos pudessem ler e compreender os textos da “boa literatura” que eu escolhia para eles, na esperança de que se tornassem sujeitos críticos, capazes de se expressarem no mundo e de exercerem plenamente sua cidadania.

Embora já reconhecesse o caráter transformador da leitura, faltava algo que eu não sabia explicar. Hoje sei que faltava sistematizar esse saber e direcioná-lo para práticas dialógicas de ensino. O tal objetivo estava longe de se concretizar e, com o passar dos anos, passei a me contentar com “ter domínio de turma” e ter alguns momentos de euforia pedagógica, quando tudo dava certo ou excedia as minhas expectativas para uma ou outra aula.

A pesquisa proporcionou-me a experiência avassaladora de conhecer as raízes do racismo brasileiro e observar como esse ciclo é alimentado e reproduzido pela escola, assim como me fez perceber que sou parte dessa engrenagem que desumaniza e usa os corpos negros (o meu, inclusive) como se mercadorias fossem, e que a escola pública, tal como é hoje, constitui-se, também, como uma grande fábrica de mão de obra barata. Há exceções, é claro, porém, da forma como vem sendo executado o projeto de educação nacional, desde a base até o ensino superior, é difícil vislumbrar melhoras significativas, pois toda a estrutura escolar é concebida para vetar o acesso a informações empoderadoras e revolucionárias. O racismo causa

e alimenta a desigualdade racial, que em nosso país, se traduz em desigualdade social e que mata, diariamente, milhares de pessoas como meus discentes.

Pensar é um ato revolucionário, mas ensinar a pensar é um grande desafio, especialmente quando é preciso ensinar e aprender ao mesmo tempo. Como professores e professoras, precisamos reconhecer a não-linearidade do processo de ensino e aprendizagem, que só é real dentro de uma perspectiva dialógica entre professor e estudante. É preciso disposição e até humildade para, muitas vezes, perceber que se tem as mesmas dúvidas que os estudantes em relação a questões humanas como as de que tratamos neste estudo, uma vez que o mero saber técnico, que nos colocaria num plano confortável no espaço escolar, ou seja, a posição de quem detém e domina um conhecimento específico, passa a ser, questionado, confrontado e até mesmo superado no trabalho cotidiano.

É, portanto, uma posição desconfortável e desafiadora, especialmente quando somados tantos outros desafios presentes no magistério, e esses não são poucos. No ano de realização desta pesquisa, sofri a recidiva de uma crise depressiva que poderia ter inviabilizado a continuidade deste trabalho. Considero pertinente trazer este assunto nestas considerações finais, uma vez que todo este trabalho foi produzido no ritmo ditado por essa doença da qual eu padecia naquele momento, e pude constatar que, infelizmente, é como uma epidemia entre profissionais da educação, mas não só nessa área.

O ano de 2018 foi extremamente difícil em razão do agravamento da doença, especialmente corroborado pela tensa situação política no Brasil, que vivia um pesado ano eleitoral, marcado pelo brutal assassinato da vereadora negra e ativista pelos Direitos Humanos, Marielle Franco, no Rio de Janeiro, até o momento em que escrevo, sem solução, e pela prisão política do ex-Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, que permanece preso até hoje, apesar da comprovada ilicitude de seu encarceramento.

Houve também graves embates ideológicos, nos quais uma ala conservadora da sociedade atacava de forma contundente a escola e os professores, acusando-nos de realizar “doutrinação ideológica” em nossas aulas. Todo esse percurso de ataque aberto aos direitos humanos, às minorias e à diversidade culminou com a vitória de um candidato da extrema-direita, forjada em notícias falsas, memes e na promessa de segurança da população pela liberação do porte de armas para civis. A perplexidade e a desesperança tomaram-me de assalto naquele momento histórico

que eu vivenciava sem de fato conseguir acreditar que era real. E como ensinar quando perdeu-se a esperança?

Aquele ano terminou com um gosto amargo de desesperança e sem a perspectiva de melhorias no curto prazo, de forma que foi necessário licenciar-me do trabalho para cuidar da saúde mental. A produção da dissertação ficou praticamente paralisada por muito tempo, até que se aproximou o prazo da defesa e, embora não vislumbrasse a possibilidade de terminar o trabalho, encorajada por amigos e professores, escrevi um texto (transcrito no Apêndice A deste trabalho) para participar do Simpósio “Depois do ProfLetras”, em que os egressos do programa e os atuais mestrandos compartilhavam suas experiências dentro do curso.

O texto era, basicamente, uma paráfrase da música “Como nossos pais” que eu fui escrevendo enquanto a ouvia repetidas vezes. Mais uma vez, a arte se me apresentava como “um laço entre imaginação literária e realidade concreta do mundo” Candido (2012), ilustrando “em profundidade” , como diz o professor, “ a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade”.

O processo de produção desta dissertação trouxe-me a possibilidade de pensar minha prática docente e de enxergar muitas falhas a serem corrigidas, muitos aprendizados a incorporar, mas também, e sobretudo, trouxe-me a oportunidade de olhar para o ser professora com mais afeto, olhar que posso estender a todos os profissionais do magistério no Brasil. A partir disso, pude valorizar e respeitar ainda mais essa nossa trajetória cotidiana de buscar novos conhecimentos e métodos, e aplicá-los em nossas aulas. Ouvir novamente as gravações das aulas me transportou para o tempo e o espaço em que elas aconteceram, reafirmando minhas razões para estar ali e para estar “aqui”, escrevendo sobre tudo isso e constatando a importância, ou melhor, a necessidade da pesquisa dentro do espaço escolar.

Diante da pergunta feita por mim anteriormente “como ensinar o que se está aprendendo?”, Souza (2001, p.189) vem em meu auxílio, ajudando-me a compreender que “longe de ser um passe de mágica, ensina-se e se aprende, num processo contínuo e permanente de letramento presente em várias instituições sociais”.

A natureza da profissão docente não admite a alienação, nem mesmo como forma de proteção contra todas as adversidades enfrentadas cotidianamente. Não somos preparados para lidar com as mazelas humanas e todas as dores e carências que carregam os seres humanos com que lidamos diariamente. Somos, afinal, outro

ser humano, que também carrega outras tantas mazelas, dores e carências, e desempenhar nosso trabalho bem, durante muito tempo, significou deixar de lado esse ser humano e suas dores, ao adentrar a sala de aula, tratar de temas e conteúdos escolares e deixar a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais no plano da teoria, o que dificulta que nos enxerguemos dentro desse processo, como o ser que ensina e que, ensinando, também aprende.

Um dos objetivos da pesquisa era trabalhar literaturas africanas e afro-brasileiras para fomentar a imagem de poder do negro no imáginario dos aducandos, entretanto, observo que utilizei a literatura canônica, evidenciando que não podemos prescindir dela, pois, tanto em “A última crônica” quanto em “Negrinha”, temos escritores brancos retratando negros de forma pejorativa e desvalorizada. Em ambos os casos, os textos receberam tratamento crítico nas aulas, em que buscamos evidenciar justamente o olhar do branco sobre o negro e a forma como esse ponto de vista consolidou-se em nossa literatura, para, em seguida, observarmos o negro se empoderando de sua imagem e ocupando seu lugar na sociedade, explicitando e conscientizando-nos sobre a necessidade de representatividade negra na arte, em suas diversas manifestações.

Assim, a pesquisa-ação mostrou-se um poderoso método de trabalho investigativo, justamente por permitir a adaptação do projeto ao longo do caminho, de modo que todas as mudanças de rota aqui estão documentadas, justamente por fazerem parte desse processo no qual pude ensinar e aprender com liberdade e respeito à nossa diversidade.

Espero que este trabalho possa inspirar outras professoras e professores a produzirem suas narrativas-dissertatórias e que as atividades realizadas com meus colaboradores instiguem outros questionamentos, outras respostas, outras formas de fazer e de saber, a fim de que possamos responder, com cada vez mais certeza: “Preto pode ser juiz, sim!”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 10/3/2004

BRASIL. *Lei no 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 23/12/1996.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 1995, p169-191.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 2006.

CANDIDO, Antonio. (2012). *A literatura e a formação do homem*. Remate De Males. Disponível em: https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992. Consultado em 12/08/2018.

CANEN, Ana. *Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo.* Rio de Janeiro: 2003. Disponível em:www.papelvirtual.com.br. Visualizado em 15/11/2017.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. “Introdução”. In: *Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais*. Brasília SECAD, 2006, p. 15-28 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Consultado em 03/06/2018

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTO, Nara & BITTENCOURT, Jarbas. *Linda e Preta*. 2016 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zAU5dlKcG0Q. Acesso em 12/05/2018

CULLER, Jonathan. Teoria Literária; uma introdução (tradução Sandra Vasconcelos). São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em 10 aulas de história*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. In: Educar em revista. Curitiba, v. 16, p. 181-191, jul./dez. 2000

EVARISTO, Conceição. Imagem da Palavra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pwQ4Bxc87PE>. Acesso em: 14 jun. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-500, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 34ª ed. São Paulo: Editora Cortêz, 1997.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.) *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. Educação antiracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial*: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA; Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.) Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011. P. 39-59.

GREENWOOD, Davydd; LEVIN, Morten. *Reconstruindo as relações entre a universidade e a sociedade por meio da pesquisa-ação*. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna. O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2006, 432 p.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2ª ed., 2005.

HOLLANDA, Chico Buarque de. *Feijoada completa*. Rio de Janeiro, 1978. Disponível em https://www.letras.com.br/chico-buarque/feijoada-completa. Acesso em 08 de junho de 2018.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ª Edição, Campinas, SP: Pontes, , 2002.

MATTOS, Hebe e ABREU, Martha In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em 10 aulas de história*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MENDES, Roberto e Capinam. *Yayá Massemba.* Bahia: 2002. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j3MLNFPGEpw. Acesso em 18 ago. 2019.
MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006

MOREIRA, Antônio Flávio. *Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão*. *In*: GARCIA, Regina leite [et.al]. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 3.ed. São Paulo: Cortez,2011.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: SISS, AHYAS. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*, 2ª edição.
Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo – Histórias, línguas, culturas, civilizações.* 3ª ed.- São Paulo: Gaudi, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin do. *Sankofa: educação e identidade afrodescendente*. *In:* CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.115- 140.

NJINGA, Rainha de Angola. Direção de Sergio Graciano. Angola: 2013. Drama/Ficção histórica (1h 49m). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=v1O9SdAev5k. Acesso em 03/07/18

PANTERA Negra. Dirigido por Ryan Coogler. EUA: 2018. Fantasia/Filme de ficção científica. (2h 15m). No cinema, em maio de 2018.

PORTUGAL, Antônio Jorge e MENDES, Roberto. *Filosofia pura.* Bahia: Polygram,1983. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2Pf9tjdFJGI Acesso em 18 ago. 2019.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da cidade do. *Caderno de Língua Portuguesa, 8º ano*/ aluno, 1º Bimestre. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 29-33.

ROMÃO, Jeruse. *O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro*. *In:* CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.161- 178.

ROSSATO, Cesar Auguto & GESSER, Verônica. *A experiência da branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses*. *In:* CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11 36.

SABINO, Fernando. *A companheira de viagem.* Rio de Janeiro*:* Record, 1965. In: RIO DE JANEIRO, Prefeitura da cidade do. *Caderno de Língua Portuguesa, 8º ano*/ aluno, 1º Bimestre. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 29-33.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e: *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. in: FONSECA, Marcus Vinícius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.) Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

SIMÕES, Luciene Juliano; FILIPOUSKI, Diana Marchi; RAMOS, Joice Welter*. Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SISS, AHYAS. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SOARES, Magda. *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In*: GARCIA, Regina leite [et.al]. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 3.ed. São Paulo: Cortez,2011.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura.* Barcelona. Ed. Graó, 1992.

SOUSA, Neuza Santos. *Tornar-se negro – as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social,* 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Negritude, letramento e uso social da oralidade*. *In:* CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.179- 194).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*, 3ª ed. São Paulo: Polis Editora, 1982.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa, v.31, n.3, p443-466, São Paulo: set/dez, 2005.

VISTA minha pele. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil: CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), 2008. (27 min.) Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=JIvjTmQgXOA acesso em 23/06/2018

VYGOTSKY, Lev S.A. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIKIPEDIA. *Sinopse do filme Pantera Negra.* Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Panther_(filme). Acesso em 12/05/2019.

APÊNDICE – Não somos os mesmos

Não quero lhes falar das coisas que aprendi nos livros. ”Quero é lhes “contar como vivi e tudo o que aconteceu comigo” no período de elaboração deste trabalho, porque viver é muito melhor que planejar e eu sei que o método científico “é uma coisa boa”, mas também sei que qualquer trabalho é menor do que a vida de qualquer pessoa. Tenhamos cuidado, pois há perigo de não apreciarmos o caminho, enquanto tentamos alcançar o fim da estrada. Pode ser que em alguns momentos nos sintamos derrotados e que o sinal esteja fechado para nós, mas cuidemos para que a ternura não desfaleça, e com ela, nossa humanidade. Que não nos esqueçamos de abraçar, de beijar, de dizer, de declarar amor e até de chorar. Que nossa voz sirva para lançar sementes de uma nova consciência e juventude em nossa sociedade. Pode ser que não colhamos os frutos dessa semeadura, especialmente neste momento em que nossos esforços se voltam para tentar salvar nossos brotinhos de liberdade, mas é preciso continuar acreditando que o novo virá. É primordial que a árvore do nosso trabalho frutifique, para que os ídolos não sejam os mesmos daqui a duas ou três décadas. Deixemos brilhar os que aparecerem depois deles e que as aparências não nos enganem. Quando chegarem os cheiros da nova estação, como professores que somos, e diante da atual conjuntura, é pouco provável que estejamos em casa, “guardados por deus, contando vil metal”. Para que não sintamos a dor de perceber que tudo foi em vão e para que não continuemos os mesmos, é importante compartilhar nossas práticas. Sentimos tudo, com tanta intensidade nas feridas vivas de nossos corações, que, às vezes, chegamos a crer que estamos por fora ou então que estamos inventando, mas basta perdoar o passado, aprender com ele, e não esquecer que “o novo sempre vem”. Levemos nossas vozes e as de nossos alunos para além dos muros da escola, aprendendo e ensinando, fazendo e refazendo esse caminho repleto de momentos de trocas e de descobertas. Que, na parede de nossa memória, seja essa lembrança o quadro em destaque com as cores mais vivas.

ANEXO A – Texto utilizado na aula 1: Raça e etnia

Qual a diferença entre raça e etnia?

Etnia determina as características de um grupo por seus aspectos socioculturais. Já a raça seria definida por critérios físicos ou biológicos para diferenciar os indivíduos. Nesse sentido, a raça se referiria às características físicas de uma pessoa, como estrutura óssea, cor da pele, do cabelo ou dos olhos. Enquanto isso, a etnia refere-se a fatores sociais e culturais, como tradições e linguagens. Apesar de o termo raça ser utilizado no senso comum, é incorreto afirmar que a espécie humana possui diferentes raças. Isto porque o DNA entre pessoas com diferentes características físicas varia em menos de 0,1%. Para a Ciência, isto não justifica a criação de subespécies ou subcategorias de seres humanos.

	Raça	**Etnia**
Fator	Biológico.	Sociológico.
Definição	O termo raça refere-se à divisão de seres vivos em grupos de acordo com suas características físicas. Apesar do uso popular referindo-se a seres humanos, é incorreto afirmar que existem diferentes raças humanas.	Um grupo étnico é um grupo cujos membros se identificam com base em seus aspectos culturais, como seus costumes ou suas tradições artísticas.
Divisão	A raça seria definida por meio das características biológicas ou genéticas em comum, mas é aplicado a animais, como cães e gatos.	A etnia diz respeito aos traços culturais ou história compartilhada entre determinado grupo. Alguns grupos étnicos também compartilham traços linguísticos ou religiosos.
Genealogia	Apesar de diferenças fenotípicas (na aparência física), a genética entre um ser humano e outro difere em apenas 0,1%.	A etnia é definida em termos de genealogia, costumes e tradições compartilhadas, seja real ou afirmada.
Fatores de distinção	As raças seriam distinguidas pelas	A distinção de grupos étnicos é feito pelas características sociais e

	características fenotípicas, como cor da pele, do cabelo e dos olhos. Mas há contradição, pois o termo também é utilizado, erroneamente, muitas vezes para distinguir diferenças culturais.	culturais de determinado grupo. Estas características podem variar entre períodos de tempo.
Classificação	Existe apenas a raça humana.	Há vários tipos de etnia. Alguns exemplos são brancos, negros, indígenas (que são classificados também em etnias menores), etc.
Exemplo	Até que uma raça alienígena superior seja encontrada, a raça humana apresenta a maior inteligência em todo o Universo.	Kauê cresceu em uma comunidade indígena e fala guarani. Ele é de etnia guarani.

Escrito por Emerson Machado , revisado por Juliana Bezerra, Prof.ª de História , Extraído e adaptado de: https://www.diferenca.com/raca-e-etnia/ Acesso em 24/03/2018

ANEXO B – Sinopse do filme “Vista minha pele”

FILME: VISTA MINHA PELE

FICHA TÉCNICA
Gênero: Ficcional Educativo
Duração: 24 min
País: Brasil
Lançamento: 2003
Direção: Joel Zito Araújo
Argumento: Maria Aparecida Bento
Coordenação geral : Hédio Silva Jr.
Roteiro: Joel Zito Araújo & Dandara
Patrocínio: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

ELENCO
Bruna Bonéo, Thuanny Costa, Samira Carvalho, Abayomi Oliveira, Annete Moreira, Marcio Julião, Ana Paulo Mendonça, Gabriel Mota, Maria Ceiça, Bukassa Kabengele, Ailton Graça.

SINOPSE

Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula. Nessa história invertida, onde os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os páiss ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique.

Maria, é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade.

Maria quer ser Miss Festa Junina da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra (a mídia só apresenta modelos negros como sinônimo de beleza), a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria muito pobres. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos.

Vencer ou não o Concurso não é o principal foco do vídeo, mas sim a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais possibilidades tinha de convencer outros de sua chance de vencer.

Texto extraído e adaptado de:
https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/
Acesso em 23/04/2018

ANEXO C – Conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão

engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes isso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreou a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu aboca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalheira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristas, minha senhora —murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce

ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”?

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão,o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se

penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de

bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”

(Ítalo Moriconi: Os cem melhores contos brasileiros do século, editora Objetiva — Rio de Janeiro, 2000, pág. 78.)