

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – ESTUDOS DA LINGUAGEM**

FÁBIA VANIZ DE OLIVEIRA HAAS

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA SALA
DE AULA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

**RIO GRANDE
2023**

FÁBIA VANIZ DE OLIVEIRA HAAS

A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA SALA DE
AULA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Cao Ponso

RIO GRANDE
2023

Ficha Catalográfica

H112c Haas, Fábila Vaniz de Oliveira.

A construção de espaços de letramento racial crítico na sala de aula: possibilidades para a educação das relações étnico-raciais / Fábila Vaniz de Oliveira Haas. – 2023.

100 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Letícia Cao Ponso.

1. Educação para relações étnico-raciais 2. Linguística aplicada
3. Identidade 4. Letramento racial crítico I. Ponso, Letícia Cao
II. Título.

CDU 376.74

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 07/2023

No dia quatro de abril de dois mil e vinte e três, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestrandia **Fábia Vaniz de Oliveira Haas**, intitulada "**A construção de espaços de Letramento Racial Crítico na sala de aula: possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais**". A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Leticia Cao Ponso (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão (FURG), e Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestrandia neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

Profa. Dra. Leticia Cao Ponso (orientadora - FURG)
Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão (FURG)
Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)

Documento assinado digitalmente

gov.br

ISABEL MENDES FARIA
Data: 13/04/2023 15:53:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Agradecimentos

A todas as forças positivas que me conduziram a chegar até a conclusão do curso de mestrado, um sonho antigo, abrindo meus caminhos e apontando as soluções quando não as encontrava.

À minha orientadora Letícia por sua postura transgressora ao acreditar na educação como ferramenta de transformação e por me dar a chance de melhorar minha prática docente a partir da pesquisa.

Às professoras que constituem a banca: Profa Dra Aparecida de Jesus Ferreira e Profa Dra Cassiane de Freitas Paixão.

À minha querida mãe, Dona Elsa, por me mostrar que a educação é a melhor forma de transformar nossa vida.

Ao meu marido querido e estimado João Batista que incansavelmente acompanha as realizações dos meus sonhos.

Ao meu filho maravilhoso João Fábio que está sempre pronto para me dar incentivo e que com suas ações me enche de orgulho.

Às minhas irmãs Leila, Elaine e Flávia que, além de irmãs, são colegas de magistério e estão presentes nas horas difíceis.

Ao meu pai querido Diomar (*in memoriam*) que não teve tempo para conhecer suas filhas adultas, mas certamente sentiria muito orgulho delas.

Aos meus sogros João Egídio e Margarida por serem prestativos e presentes.

Aos meus sete gatos que nas horas de preocupação com o cumprimento de prazos das tarefas do curso me olharam com olhos tranquilos.

À secretaria do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande, em especial, à secretária Isabel pela sua infinita paciência com todos os discentes do programa.

Aos alunos e às alunas da turma 6A de 2022 da Escola Alencastro que aumentaram minha admiração pela Educação das Relações Étnico-raciais.

À direção da Escola Alencastro pela colaboração ao longo do curso.

A todos os alunos e as alunas para quem tive a oportunidade de dar aulas e que me fizeram crescer profissionalmente e pessoalmente.

Mas havia também quem não gostasse das tranças de Betina. Menino e menina que torciam o nariz e puxavam as tranças da garota quando ela estava distraída. Betina respondia, de forma enérgica, não deixava passar nada:

- Para com isso! Tá com inveja, é? Se quiser, peço a minha vó pra fazer trancinha no seu cabelo também. (GOMES, 2009, p. 12)

RESUMO

A escola, por apresentar uma dinâmica social, cultural e política variada em suas relações, é o ambiente apropriado para a discussão sobre processos identitários e ações que envolvam a educação para as relações étnico-raciais. A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais e tem como objetivo analisar como a construção de um espaço de letramento racial crítico em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais. Esse espaço de letramento racial crítico é representado por um acervo de livros que formam uma biblioteca móvel e itinerante que circula pela escola. Os livros se enquadram no campo artístico-literário conforme a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018) e tratam da temática africana e afro-brasileira de acordo com obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que introduziu o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas do país (BRASIL, 2003). A partir das estratégias de leitura e escrita realizadas com base nos livros de literatura que compõem o acervo da biblioteca, buscou-se analisar o desenvolvimento de processos de identificação com a história, a cultura, a identidade africana e afro-brasileira que podem contribuir para a construção de uma educação antirracista. Sendo assim, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, comporta um estudo de caso, ampara-se no campo da linguística aplicada, por estudar práticas sociais e linguageiras na escola. O embasamento teórico-metodológico abrange COSSON (2021), FERREIRA (2015), GOMES (2017), GONZALEZ (2018), HALL (2020), hooks (2013), MUNIZ (2016), RAJAGOPALAN (2003), SOUZA (2011), entre outros. O estudo revelou que a presença da biblioteca móvel e itinerante composta por livros que tratam da temática africana e afro-brasileira, como espaço de letramento racial crítico, contribuiu com a educação das relações étnico-raciais ao aproximar os estudantes de personagens protagonistas negras, de enredos que mostram a herança do universo cultural africano, da identidade negra apresentada de forma positiva e do enfrentamento às situações de racismo. Neste sentido, conclui-se que as práticas de linguagem desenvolvidas com os estudantes podem contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária, que se preocupa em combater o racismo e reconheça a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial de nosso país.

Palavras-chave: educação para relações étnico-raciais; linguística aplicada; identidade; letramento racial crítico.

ABSTRACT

The school reflects social, cultural, and political dynamics of all kinds throughout its relationships, and, as such, it becomes a proper environment for discussions on processes of recognition and actions involving education about racial-ethnic relationships. The following study was conducted at a public state school in Rio Grande do Sul, with sixth grade, middle school students, and its goal is to analyse how creating a space for critical race theory literacy in a sixth grade class might contribute for racial-ethnic education in the classroom. Such literacy is represented by a collection of books that constitute a mobile, travelling library that moves along the school. These books are all compliant with the artistic-literary demands of the Brazilian Common Core Curriculum for Portuguese (BRAZIL, 2018) and deal with themes of African and African-Brazilian heritage, as established by mandatory law 10.639/03, which introduces African and African-Brazilian History and Culture as part of the curriculum for Brazilian schools (BRAZIL, 2003). From the reading and writing strategies conducted using the books in this mobile library as a starting point, this study aims to analyse the development of process of identification with African and African-Brazilian history, culture, and identity that may contribute to an anti-racist education. As such, this research, in its qualitative approach, encompasses a case study and supports itself as an applied linguistics endeavour, once it studies social practices in a learning environment. Its references include from COSSON (2021), FERREIRA (2015), GOMES (2017), GONZALEZ (2018), HALL (2020), HOOKS (2013), MUNIZ (2016), RAJAGOPALAN (2003), SOUZA (2011), amongst others. The study revealed that the presence of the mobile, travelling library composed of books about African and African-Brazilian issues, as a space for critical race theory literacy, have contributed to the education of racial-ethnic relationships by bringing students together to black protagonists that portray their identity in a positive way, as well as the confrontation of racist situations, and their very own African cultural heritage. In this regard, it is concluded that language practices developed with students shall contribute to an egalitarian society, that is engaged in fighting racism, and that recognises the cultural plurality and the racial-ethnic diversity in our country.

Keywords: applied linguistics; critical race theory literacy; education for racial-ethnic relations; identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livros do acervo da biblioteca móvel e itinerante

Figura 2 - Alunos manuseando os livros do círculo de leitura

Figura 3 - Funções escolhidas para a discussão no círculo de leitura

Figura 4 - Modelos de diários de leitura produzidos pelos alunos

Figura 5 - Os textos escritos nos diários

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário

Quadro 2 - Análise das respostas dissertativas da primeira aplicação do questionário

Quadro 3 - Análise das perguntas dissertativas da segunda aplicação do questionário

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ERER - Educação para Relações Étnico-raciais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LAC - Linguística Crítica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LRC - Letramento Racial Crítico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar

TRC - Teoria Racial Crítica

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Práticas identitárias em Linguística Aplicada Crítica (LAC)	14
1. 1 Linguagem e Identidade	18
1. 1. 1 Linguagem, Identidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)	21
1. 2 A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infanto-juvenil	25
1. 2. 1 Educação literária antirracista.....	28
1. 2. 2 A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	31
1. 2. 3 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2018) na perspectiva da ERER.....	35
1. 2. 4 O campo artístico-literário na BNCC de Língua Portuguesa e a possibilidade de práticas de reexistência	37
2. Letramentos Raciais na Escola Básica.....	40
2. 1 Letramento Racial Crítico.....	41
3. A sala de aula como local de investigação.....	47
3. 1 A professora pesquisadora	48
3. 2 Procedimentos de coleta de dados.....	50
3. 3 A biblioteca móvel e itinerante	54
4. O espaço de letramento racial crítico na sala de aula.....	55
4. 1 Os livros que compõem a biblioteca móvel e itinerante	56
4. 2 O círculo de leitura	62
5. A análise dos dados	66
5. 1 O questionário.....	67
5. 1. 1 Primeiras respostas.....	69
5. 1. 2 Segundas respostas	72
5. 2 Diários de leitura.....	78
5. 3 Gravação de áudio e diário da professora	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	94

Introdução

O exercício do magistério é algo transformador para o docente. A afirmação parece ser um clichê ou até mesmo uma inverdade, diante da desvalorização da profissão na atualidade. Para mim, que exerço a profissão por opção, a transformação acontece através da relação com meus alunos. Uma relação que nem sempre é tranquila, às vezes é conturbada, mas são os momentos em que os problemas emergem que as melhores reflexões e aprendizagem acontecem. E para entender esse dinâmico espaço que é a sala de aula, sempre busquei a formação, seja continuada ou especialização. Sempre que estou realizando algum curso, me sinto mais dinâmica em sala de aula e disposta para encarar desafios.

Realizar uma pesquisa envolvendo o letramento racial crítico com meus alunos possibilitou uma compreensão mais significativa sobre a construção das identidades no ambiente escolar e sobre a educação para as relações étnico-raciais. Sou uma mulher branca, cisgênero, que trabalha com a educação há mais de vinte anos.

A presente pesquisa apresenta o tema do letramento racial crítico (FERREIRA, 2015) como possibilidade para a educação das relações étnico-raciais. O problema de pesquisa envolve a análise de práticas de linguagem a partir da implantação em sala de aula de uma biblioteca móvel e itinerante, formada por livros que tratam da temática africana e afro-brasileira. Para colher os dados de análise da pesquisa, que foi estudada dentro do campo da Linguística Aplicada e se enquadra dentro da pesquisa qualitativa de estudo de caso, utilizei os seguintes instrumentos: um questionário que foi aplicado em dois momentos distintos da pesquisa – antes da leitura dos livros de literatura infanto-juvenil e depois da leitura dos livros; o diário de leitura escrito pelos alunos; o diário de pesquisa da professora-pesquisadora e a gravação de áudio. O trabalho vincula-se à linha de pesquisa Aquisição, Aprendizagem e Ensino de Línguas da área de estudos de Linguagem do curso de Pós-Graduação em Letras da FURG.

Tornar o acesso aos livros que tratam da temática africana e afro-brasileira é de extrema importância para que os espaços da escola oportunizem aos estudantes a diversidade nos livros de literatura, seja pelo assunto que apresentam, seja pela presença de escritores negros e escritoras negras na composição de materiais que chegam até os alunos.

Quando criança e estudante, não recorro de ter acesso à livros de literatura que tratassem da temática africana e afro-brasileira. O padrão literário eurocêntrico era dominante na escola, e na época, não tive acesso a problematizações acerca desse fato. Na área das

Linguagens, é recente a discussão sobre racismo na linguagem, o papel do branco nas relações raciais do Brasil, branquitude e branquidade, a ausência de personagens negros nos livros didáticos, de autores e protagonistas negros na literatura infantil e infanto-juvenil.

Assim, penso em quantas gerações não tiveram contato com textos literários que ajudassem na construção de uma sociedade antirracista. Certamente, como veremos no capítulo dedicado à história dos livros de literatura que tratam da temática africana e afro-brasileira, livros sobre essa temática nem sempre estiveram disponíveis para a educação das relações étnico-raciais, na verdade, muitas vezes colaboraram com a perpetuação do racismo.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como a construção de espaço de letramento racial crítico pode contribuir com a educação para as relações étnico-raciais em uma turma de escola pública de sexto ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais. O espaço de letramento racial crítico é representado pela biblioteca móvel e itinerante que circula pela escola com obras que se referem à cultura africana e afro-brasileira.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) observar como as estratégias de leitura e escrita relacionadas às práticas de linguagem do campo artístico-literário realizadas a partir da leitura dos livros podem contribuir com a educação para as relações étnico-raciais; b) perceber se há o envolvimento dos estudantes com os textos do campo artístico-literário que tratam da temática africana e afro-brasileira; c) realizar círculos de leitura para discutir sobre a presença africana e afro-brasileira nos livros lidos.

Assim, à professora e ao professor que trabalham com as práticas de linguagem: leitura/escrita, produção de texto, oralidade e análise linguística (BRASIL, 2018), em sala de aula, cabe a reavaliação de seu exercício e o compromisso com temáticas que representam a realidade cultural do nosso país e não apenas temáticas alicerçadas em visões eurocêntricas, muito evidentes nas personagens dos contos de fada, nas brincadeiras, nas bibliografias estudadas na escola. Justifica-se, portanto, a pesquisa pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica docente de quem busca, com suas ações, a desconstrução do preconceito e o reconhecimento da formação identitária e cultural de herança africana e afro-brasileira.

Dessa forma, exercer a docência e poder compreender o lócus de atividade, buscando alcançar uma sociedade mais igualitária é desafiador à professora, pois o racismo e o preconceito estruturalmente estão entre nós e persistem em manter posições sociais e privilégios.

1. Práticas identitárias em Linguística Aplicada Crítica (LAC)

A presente pesquisa analisa a construção de um espaço de letramento racial crítico na escola no contexto da educação para as relações étnico-raciais (ERER). Esse espaço, representado pela biblioteca móvel e itinerante, é formado por livros de literatura infanto-juvenil que apresentam assuntos variados da cultura africana e afro-brasileira. É importante ressaltar que a presença de livros que trazem essa temática para a faixa etária da turma de alunos que participaram desta pesquisa nem sempre é constante na biblioteca escolar.

Neste contexto, como professora, reconheço a responsabilidade social deste trabalho, ao dar enfoque para uma prática linguística situada, representada pela necessidade da formação da identidade negra de forma positiva ou pelas reflexões sobre o racismo estrutural, buscando entender melhor o espaço escolar como possibilidade para aprimorar propostas que tragam benefícios aos participantes deste estudo.

A análise de práticas de linguagem na escola a partir da perspectiva do campo da LAC mostra que a língua pode ser investigada em condições reais de uma sala de aula e que os resultados podem apontar para a adequação de estratégias de ensino e aprendizagem. Essas estratégias podem contribuir com a formação de cidadãos que, ao reconhecerem diversificadas identidades no lugar onde vivem, respeitam e valorizam a diferença. Dessa forma, a LAC traz a possibilidade ao professor em sala de aula de poder também tornar-se um pesquisador, e esta ação é desejável, pois é possível aperfeiçoar estratégias que consolidam aprendizagens significativas.

Entre as abordagens mais críticas da LAC nas últimas décadas, ou seja, final do século XX e início do século XXI, aparece uma preocupação com questões identitárias como raça e gênero, etnia, fluxos, migrações. Essa agenda de pesquisa tem sido chamada de crítica (RAJAGOPALAN, 2003), indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), transdisciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998) ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006).

Kanavilil Rajagopalan (2006), linguista indiano radicado no Brasil, afirma que a história da LAC está atrelada à linguística teórica, que considera a língua como algo fechado em si e autossuficiente e, por isso, pode deixar pesquisadores acudados frente às possibilidades de definição de prioridades e metas para a pesquisa. Conforme Rajagopalan (2003),

enquanto se insistir numa definição do que é a língua em primeiro lugar, definição que parta da ideia de que todas as línguas se constituem em sistemas autossuficientes, simplesmente não se pode imaginar que qualquer dado empírico recolhido de forma aleatória possa um dia vir a mostrar as limitações daquela mesma definição (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

A LAC para Rajagopalan (2003) assume a postura crítica ao adotar investigações socialmente relevantes e, assim, salienta o papel social do pesquisador, que torna o ato de pesquisar importante para a transformação da realidade. Para o autor, “a grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação teoria/prática” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80). Dessa maneira, o professor pode partir de um problema encontrado em sua prática docente e buscar, através da pesquisa, melhorias para a sua ação pedagógica que poderá incidir sobre a comunidade escolar.

Rajagopalan (2003) salienta a importância de pensar a linguagem baseada na indagação sobre dois vieses: a natureza humana e a questão da cidadania. Neste sentido, defende-se, na perspectiva da LAC, que a pesquisa se volte para questões práticas situadas politicamente, e não apenas para questões descritivas da língua. Ainda, segundo o autor, a língua, nesta abordagem, não fica restrita à designação de um fenômeno natural, mas torna-se um “fato social, produto de seres humanos organizados em comunidades” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 16).

Neste sentido, a análise da construção de espaços de letramento racial crítico (LRC) em uma sala de aula de sexto ano do Ensino Fundamental torna-se relevante pois, conforme Roxane Rojo (2006), os problemas investigados em Linguística Aplicada não se tratam de “qualquer problema - definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258).

Da mesma forma, reconhecer a importância em considerar o contexto onde estão inseridos os integrantes da pesquisa para que a partir dela se consiga aprimoramento de soluções de problemas reais, neste caso no âmbito escolar, traz ganhos para este espaço, que passa a ter voz. Conforme Luiz Paulo da Moita Lopes (2006):

“[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, num mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria [...]” (MOITA LOPES, 2006, p.31).

Moita Lopes caracteriza a Linguística Aplicada como indisciplinar, pois suas teorizações são de “caráter híbrido ou mestiço” ao considerar aspectos sócio-históricos como fundamentais à pesquisa, diferente da linguística baseada na ciência moderna que considera o conhecimento apolítico e não ideológico, (MOITA LOPES, 2006, p. 100). Para o autor fica implícita à Linguística Aplicada

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Inês Signorini (2006) defende que o campo aplicado da linguística tem caráter transdisciplinar ao considerar a “condição de área de interface entre diferentes campos disciplinares e, como tal, um campo não unificado, não demarcado por fronteiras definidas e estáveis” (SIGNORINI, 2006, p. 181). Para a autora, o diálogo teórico-metodológico com outras áreas pode resultar em um empréstimo que funciona como “um instrumento poderoso para a reformulação de um dado problema, ou mesmo para a formulação de um novo, nem sempre previsto pela teoria de referência” (SIGNORINI, 2006, p. 182).

Alaister Pennycook (2006) afirma que a LAC implica em um modelo híbrido de pesquisa e prática e vê o campo aplicado da linguística não só como interdisciplinar, mas sim como antidisciplinar ou transgressivo ao descrever o modo de pensar e fazer como problematizador, no sentido de não considerar o conhecimento como algo estático, mas como a criação de algo novo. Para o autor,

a teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almejar atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e a mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

A questão da identidade, é preciso ressaltar, nem sempre foi tratada como elemento de importância pelos linguistas, e sim de forma secundária e “pacífica” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 26), devido à busca de um objeto de estudo, neste caso, a língua, como algo natural e puro, seguindo um modelo cartesiano de pesquisa. Além disso, é preciso considerar que a constituição da identidade está relacionada à ideologia, e interesses vários estão envolvidos nesse processo, que não é isento de posturas existentes e dominantes. Desta forma, a própria ciência da linguística, ao buscar o que é relevante à pesquisa e o que não é, deixa evidente uma ideologia e pode menosprezar elementos constituintes da língua. Neste sentido, conforme Rajagopalan (2003, p. 7) o objeto de estudo do linguista sempre foi acompanhado de inquietações que oscilavam entre a necessidade de considerar a língua o objeto puro, permanente e autossuficiente e a necessidade de compreender que a língua não pode ser estudada como algo fora do contexto produzido.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42)

Rajagopalan (2003) afirma, ainda, que não é possível fazer vistas grossas às mudanças ocasionadas pela globalização, tecnologia e questões geopolíticas e a influência que estas mudanças ocasionam na linguagem e no processo de formação de identidade. O autor ainda sustenta que parece haver um certo saudosismo do “mundo perdido de identidades fixas e delineadas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 28), pois o multilinguismo é uma realidade cada vez mais presente no mundo.

Na atualidade, importantes linguistas brasileiro compõem o cenário das pesquisas sobre a questão identitária em Linguística Aplicada, com especial atenção aos estudos étnico-raciais, tais como: Ana Lúcia Silva Souza, Aparecida de Jesus Ferreira, Gabriel Nascimento e Cassandra Muniz como será visto no capítulo a seguir.

1. 1 Linguagem e Identidade

A concepção de identidade ao longo do tempo vem sofrendo transformações. O sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (1992), delineia um panorama histórico do conceito de *identidade* na história moderna, demonstrando como ela se transformou socialmente ao longo das décadas. Hall (2020 [1992], p. 10) elenca três tipos de concepções distintas para a identidade do sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo apresentava uma postura individualista, centrada no eu e contínua ao longo de sua existência. O sujeito sociológico incorporava-se com o mundo exterior e formava-se a partir da relação com o mundo social e cultural que estava à sua volta. Em contrapartida, o sujeito pós-moderno já não apresenta uma identidade unificada, mas sim fragmentada, sem ser permanente. Sendo assim, esse sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, pois “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2020 [1992], p. 12).

A condição de mudança e transformação fica evidente na exposição das concepções de identidade. Hall (2020 [1992], p. 13) afirma, ainda, que a descontinuidade é uma das

características da identidade do sujeito pós-moderno e que a identificação se tornou política de acordo com a mudança da forma como o sujeito é interpelado ou representado pela estrutura, portanto esse processo sofreu mudança de uma política de identidade de classe, para uma política de diferença.

Sobre o sujeito pós-moderno, Hall (2020 [1992], p. 12) argumenta:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2020 [1992], p. 12).

A linguista Ana Lúcia Souza (2011), a partir do encontro das noções de cultura e identidade erigidos por Hall (2020 [1992]), afirma que o espaço cultural por onde transitam diferentes identidades torna-se tenso e disputado através da batalha por significações, fazendo com que as sociedades enfraqueçam as narrativas locais, o que causa o deslocamento de identidades dentro de uma hierarquia.

O terreno da cultura e da tradição é compreendido como pleno de cruzamentos de ideias e interesses distintos, e os conflitos e as tensões oriundos do embate de forças podem ser entendidos como matéria-prima para as apropriações e negociações nas quais os setores dos grupos socialmente minorizados se engajam. São apropriações e negociações que interferem e sustentam a construção das identidades sociais (SOUZA, 2011, p. 51).

Para Souza (2011) a construção de novas identidades sociais a partir dos descentramentos de cultura podem fazer emergir novas formas de agir no aspecto social e econômico. Para a autora a cultura não é passiva e para que haja transformações no campo cultural há negociações e enfrentamentos que podem abrir caminhos para novos espaços de contestação, como, por exemplo, o movimento cultural *hip-hop*.

Nesse sentido, reconhecer o multilinguismo e a multiculturalidade pode gerar desconstrução de identidades e, nesse processo de desconstruir o que estava estabelecido, pode perder a posição o dominador e o dominado, ou podemos dizer também a posição de colonizador e colonizado. Por isso Kassandra Muniz (2016, p. 779) lembra que para “construir e considerar as diferentes línguas, sujeitos e as cosmovisões criadas por meio da língua é preciso primeiro desconstruirmos o que se tem hoje como a identidade desses sujeitos”.

A língua (como o sujeito) estão sempre a se constituir e a constituir algo. É um contínuo processo de busca pela completude, processo esse que vai se realizar nas

interações verbais, na interação com o outro. Ao mesmo tempo em que faz, sofre a ação, ao mesmo tempo em que determina, é determinado. Somos sujeitos socialmente e historicamente constituídos e tal afirmação, acredito, implica duas coisas: i) somos sujeitos agentes, partícipes de nossa história e ii) somos sujeitos interpelados pela história. Interpelados aqui no sentido de que tudo que houve antes de nós, o que há e o que está por vir, visto que o passado e o presente nos possibilitam certa “antecipação” ou projeção de futuro, nos constitui, influencia e determina também nossas ações (MUNIZ, 2011, p. 09)

A identidade se constitui pela linguagem e vice-versa. Refletir sobre o conceito de identidade e sobre a função da linguagem para a reavaliação de determinados perfis identitários e posições assumidas social, cultural e politicamente no ambiente escolar pode ajudar na desconstrução de posições consolidadas de poder.

Temos como exemplo a construção do significado da palavra “negro” que pode ser ressignificado com práticas que promovam a valorização da identidade negra. Segundo Gabriel Nascimento (2019) a denominação “negro” foi uma criação linguística feita pela branquitude, pois “os negros africanos, antes de serem colonizados e sequestrados, não se chamavam como negros ou reivindicavam para si a identidade negra como naturalmente deles” (NASCIMENTO, 2019, p. 11).

Aparecida Ferreira (2012) acrescenta que a discussão sobre identidade no Brasil deve levar em consideração as categorias de classificação oficial de raça/cor/etnia determinadas pelo IBGE, que são: indígena, preto, pardo, amarelo e branco. A população negra é composta por pretos e pardos. Entre os anos de 2012 e 2021, houve um aumento da população que se autodeclarou preta e parda e uma diminuição da população declarada branca. Conforme os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, 2021 (BRASIL, 2021), 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos, portanto a soma de pardos e pretos equivale 56,1% da população brasileira denominada negra.

O aumento do número de pessoas que se identificam como negras, segundo Ferreira (2012), é resultado de ações dos movimentos sociais negros e políticas públicas governamentais como a Lei 10.639/03 e a Lei 12.711/12. Além disso, a sociedade, a escola e a família, de acordo com a linguista, podem colaborar “no sentido da construção de identidades positivas sobre a população negra e a desconstrução de valores negativos que desfavorecem a população negra” (FERREIRA, 2012, p. 196).

Ferreira (2018) defende em suas pesquisas a educação linguística crítica ao abordar as identidades sociais como centro de discussão na sala de aula, situação que permite que a

educação linguística seja mais inclusiva. Ao priorizar as identidades sociais, a educação linguística crítica

pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e crítica através da linguagem (FERREIRA, 2018, p. 43).

Tendo em vista a característica de constante transformação da identidade, a escola como instituição formadora deve preocupar-se com o acesso dos estudantes a um espaço multicultural que valorize a diferença e apresente modos de pensar que não sejam representados por um único grupo. Assim, desigualdades não podem ser perpetuadas com a convivência de professores, por isso a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino nas escolas de educação básica de todo o Brasil, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, devem estar presentes na organização curricular, durante todo o ano, nas salas de aula brasileiras. Refletir sobre o conceito de identidade e sobre a função da linguagem para a reavaliação de determinados perfis identitários e posições assumidas social, cultural e politicamente no ambiente escolar pode ajudar na desconstrução de posições consolidadas de poder e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

1. 1. 1 Linguagem, Identidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

O espaço escolar é o lugar onde diferentes identidades convivem e se constituem através da linguagem. Portanto, é o espaço ideal para reflexões e ações sobre as relações étnico-raciais. Porém, é preciso questionar se existem nesse espaço a valorização e reconhecimento dessas diferenças e se há, também, uma preocupação com o processo de identificação dos sujeitos e sua formação.

Uma das primeiras práticas de linguagem na escola diz respeito a como os sujeitos se autoneciam. Muniz (2009) afirma que entre sujeitos temos a necessidade de nos “autoneciar e, assim, existir e a alteridade que nos nomeia e, assim, ratifica ou extingue nossa existência está e estará sempre presente” (MUNIZ, 2019, p. 02). Eu me distingo do outro e sou o que o outro não é e ele é o que eu não sou. A identidade é representada por aquilo que o eu é e a diferença é representada pelo que o outro é em relação ao eu.

O processo de identificação passa pela escola. Para Silva (2014, p.76) a identidade e a diferença são resultados de atos de criação linguística, portanto criações sociais e culturais. De acordo com essa afirmação, podemos perceber que a escola precisa estar atenta ao processo de identificação perpassado por suas práticas, buscando ir além da tolerância e respeito nas questões que envolvem a ERER.

A partir dessa necessidade de autonear-se, identidades são colocadas em posições privilegiadas ou em posições estigmatizadas. Esse processo de identificação era marcado a partir das questões de classe social, mas o que acontece na pós-modernidade, momento que presencia uma crise de identidade, segundo Hall (2020 [1992], p. 16), devido aos movimentos sociais, é um processo de reconhecimento de identidade conforme raça e gênero, entre outros indicadores sociais.

Dentro dessa necessidade de nomeação, pode-se reconhecer a desigualdade entre sujeitos, e não apenas a diferença. A diferença é constitutiva da espécie humana e é um valor social. A desigualdade é um fenômeno social em que os indivíduos não possuem as mesmas condições de vida e não vivem com os mesmos privilégios (SANTOS, 1999). As implicações dessa distinção para a educação de crianças e jovens é que a hierarquização do ser e do saber valoriza algumas histórias, identidades e conhecimentos em detrimento de outros, o que sanciona os processos de exclusão.

O processo de exclusão pode acontecer com quem não se enquadra no padrão do que é considerado “normal”: o masculino, o branco, o hetero, o escolarizado. Assim, o ato de nomear fica dependente do que o outro afirmar do sujeito e não corresponde àquilo que o sujeito é. Muniz (2009, p. 33) reforça que “encerramos o sujeito em estereótipos, numa identidade congelada e imutável”, mostrando a maneira como o outro identifica o sujeito.

Ao longo da história, a construção de identidade utilizada para subalternizar e explorar sujeitos pode ser percebida, como exemplo, na desigualdade entre brancos e negros no mundo do trabalho. Bento (2022) afirma que a população negra trabalha duas horas a mais do que a população branca, em qualquer parte do Brasil, mas devido à herança do discurso empregado no período da escravidão para exploração, o estigma de que uma pessoa negra é vítima de desigualdade social por não ter interesse em trabalhar ainda continua vivo em nossos dias.

Outro exemplo do ato de nomear através da consolidação do discurso que camufla a realidade é o mito da democracia racial. Nomeiam-se sujeitos como iguais de direitos e condições, pois ainda é uma realidade em nosso país a ideia de que não existe racismo, e que vivemos em harmonia entre as raças. O conceito do mito da democracia racial é ilustrado na

obra *Casa Grande e Senzala*, obra de Gilberto Freyre (2003) em que o autor descreve a relação entre senhores e escravizados de uma forma amistosa e amena.

Percebemos, portanto, no discurso do mito da democracia racial a nomeação de identidades para a exploração de um grupo e perpetuação da sociedade capitalista que “reage negativamente quando uma minoria negra, consciente do racismo disfarçado, denuncia os diferentes processos de marginalização a que seu povo está submetido” (GONZALEZ, 2020, p. 38).

Em contrapartida, em tempos contemporâneos, como resultado das lutas dos movimentos sociais negros, a “noção de raça foi ressignificada positivamente para atender às reivindicações do povo negro, uma vez que no contexto sociopolítico atual do Brasil, é impossível dissociar as políticas públicas das políticas de identidades” (MUNIZ, 2009, p. 11). Vale dizer, ainda, segundo a autora, que durante muito tempo identificar-se como negro foi uma ação enfraquecida pelo mito da democracia racial e pelo discurso da miscigenação, que em função do racismo às escondidas, queriam na verdade tornar a população negra, a maioria no país, em população “morena”, ao aproximá-la do padrão branco considerado como norma conforme a ideologia dominante.

As políticas públicas de ações afirmativas contribuíram na mudança desse cenário, mas, conforme Muniz (2009, p. 63) não é possível romantizar essas ações como a solução para a construção de uma sociedade antirracista e igualitária, sendo que são medidas provisórias nascidas em um sistema liberal e capitalista e necessitam atenção especial da sociedade para que continuem ativas.

A identificação com a raça negra, nesse contexto, extrapola a identificação com a imagem do Continente Africano no sentido que conhecemos pelas representações estereotipadas dos livros de História. Muniz (2009) salienta que a diáspora africana não está arraigada somente na questão de volta às origens africanas. Essa busca ao passado talvez represente uma procura por novas identidades que, para Woodward (2014, p. 11), pode dizer mais sobre a nova posição-sujeito que, ao desvelar o passado, procura reconstruir o processo de identidade caracterizado por “conflito, contestação e uma possível crise”. Segundo a autora

A identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos “novos movimentos sociais”, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais. Esses processos colocam em questão uma série de certezas tradicionais, dando força ao argumento de que existe uma crise da identidade nas sociedades contemporâneas (WOODWARD, 2014, p. 68).

Gomes (2005) atribui aos movimentos sociais, em especial ao Movimento Negro, a redefinição e redimensão da questão social e racial na sociedade brasileira, colaborando, dessa forma, não só com a tarefa de denunciar o racismo, mas também com a tarefa de reeducar a população, os meios políticos e acadêmicos.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) (GOMES, 2005, p. 43).

Outros dois conceitos importantes que precisam ser compreendidos dentro das relações étnico-raciais são os conceitos de raça e etnia.

Gomes (2005) afirma que muitas vezes a palavra raça aparece associada aos traços físicos da população negra reservando-lhes uma posição de inferioridade. Esta significação é herança do período da escravidão que “ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país” (GOMES, 2005, p. 46). Além disso, a autora também salienta a neutralidade do Estado brasileiro e de diversos setores que

optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo (GOMES, 2005, p. 46).

O termo raça, dentro das discussões étnico-raciais, de acordo com Gomes (2005), é significado, por militantes e intelectuais, como algo “político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete” (GOMES, 2005, p. 47). A raça, dessa forma, em nosso país, funciona como um fator para hierarquizar as pessoas dentro da sociedade, colocando-as em posições desiguais.

Gomes (2005) afirma que, se não há a reflexão sobre o papel desempenhado pela raça dentro da estrutura da sociedade brasileira, estamos contribuindo para com a reprodução do racismo.

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como essa se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005, p. 49).

O termo etnia é utilizado por muitos estudiosos no lugar da palavra raça por causa da associação do termo raça ao significado biológico que remetia à classificação de superioridade e de inferioridade dos diferentes grupos, significado já extinto tanto pela biologia, quanto pela genética (GOMES, 2005). Desse modo, “etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). A própria busca por um outro termo que não fosse o termo raça, aponta para o grande problema que a hierarquização dos grupos causou na humanidade, como no caso de extermínio dos judeus na Segunda Grande Guerra, portanto, a preocupação com a desigualdade gerada a partir da hierarquia criada entre os grupos raciais é de responsabilidade de todos e não apenas da população negra.

Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial (GOMES, 2005, p. 52).

Contudo, educar as pessoas para as relações étnico-raciais é perceber a diferença, mas não aceitar a desigualdade. A igualdade racial deve estar presente na sala de aula nas práticas pedagógicas, assim como os sujeitos envolvidos no cenário escolar, alunos e suas famílias, professores e funcionários não devem silenciar diante do racismo no ambiente, pois reconhecer o problema e discutir em busca de solução é uma importante forma de educar-se para as relações étnico-raciais.

1. 2 A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infanto-juvenil

O contato com os livros de literatura infanto-juvenil para muitas crianças acontece de forma frequente somente no espaço escolar. É neste espaço que, através dos livros, os alunos poderão entender o mundo e as relações com as demais pessoas. Colomer (2017) afirma que “uma das funções da literatura infantil e juvenil é abrir a porta do imaginário humano configurado pela literatura (COLOMER, 2017, p. 20).

O imaginário humano, conforme Colomer (2017) é formado pela variedade de imagens, símbolos e mitos utilizados pelas pessoas para compreender o mundo. Torna-se importante, dessa forma, que os estudantes, ao abrirem a porta do imaginário, tenham acesso a representações que valorizem a diversidade.

De acordo com Sousa (2005), a literatura classificada como infantil e juvenil surge no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Entre as décadas de 1920 e 1930 começam a aparecer nos livros desta categoria as personagens negras. Elas eram representadas como empregadas domésticas ou pessoas sem conhecimento da escrita, “apenas repetiam o que ouviam de outras personagens como se não tivessem ideias e pensamentos próprios” (SOUSA, 2005, p. 4).

Essa personagem, na condição de empregada de uma família patriarcal branca, passa a maior parte do tempo confinada em uma cozinha, espaço de desqualificação social e quando tem a possibilidade de contar suas histórias, é reprovada pelos ouvintes. Tia Nastácia não tem aliados, uma vez que seus ouvintes criticam constantemente a verossimilhança de suas narrativas e tecem avaliações negativas sobre o conteúdo de suas histórias. Monteiro Lobato reproduz em sua obra uma visão preconceituosa e um tratamento tipicamente racista da mentalidade da época, pois chega a identificar tia Nastácia como uma “negra de estimação”, aludindo à personagem feminina negra na condição de animal ou de objeto (SOUSA, 2005, p. 04).

Historicamente, conforme Debus (2018) a presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira na literatura infanto-juvenil antes da década de 70 eram praticamente inexistentes e quando apareciam apresentavam a imagem do negro dócil e servil, submisso ao branco, como a personagem Tia Nastácia, de Monteiro Lobato. A autora argumenta que, apesar de as décadas seguintes, década de 70 e década de 80, começarem a apresentar personagens negras como protagonistas, ainda há uma representação preconceituosa das características e ações delas. Temos como exemplo o livro *As caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, em que Tia Nastácia é chamada por nomes pejorativos relacionados a animais, ao fugir de uma onça e subir num pau de sebo.

Para Lima (2018)

até bem pouco tempo, a ascendência africana estava invisível ou desqualificada, sem pudor, para os jovens. E isto era absolutamente natural. A mensagem que leva à percepção dos mundos é, ao mesmo tempo, instauradora de hierarquias reais. E foi o desnudamento das representações imbuídas de racismos semânticos o que nutriu as lutas por equidade civil de diferentes segmentos sociais (LIMA, 2018, p. 34).

A partir da década de 80, conforme Sousa (2005), a imagem subserviente da personagem negra nos livros de literatura infantil e juvenil começa a ser desconstruída. Os livros começam a tratar de atitudes antirracistas das personagens associadas a diferentes funções e papéis sociais, tratam também da ancestralidade africana através dos elementos da mitologia africana e já é possível encontrar nos livros personagens negras como protagonistas.

A partir da década de 90, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a presença dos Temas Transversais, especificamente, neste caso, o tema da Pluralidade Cultural, o mercado editorial começa a trabalhar para suprir a demanda por livros que tratam da temática étnico-racial. Em seguida, com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, a literatura infanto-juvenil dedicada à diversidade étnico-racial assume, segundo Debus (2018), o “papel de problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância” (DEBUS, 2018, p. 17).

Ao ler os livros de literatura sobre a temática africana e afro-brasileira, o aluno poderá construir vivências a partir das experiências das personagens e entender o mundo à sua volta e até a si mesmo. Debus (2018) afirma que:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo (DEBUS, 2018, p. 26).

Ainda, segundo Sousa (2005), o aumento do número de publicações que tratam da temática africana e afro-brasileira, deve-se, além da Lei 10.639/03, ao elevado número de pesquisas sobre literatura infantil e juvenil na área das relações étnico-raciais. A participação dos movimentos sociais negros, dentre eles o movimento das mulheres negras, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, também colaborou para personagens negras femininas ganharem voz de denúncia e afirmação positiva nos livros.

Dalcastagnè (2005) defende que, além da diversidade étnico-racial encontrada nos livros, é preciso a presença de representantes da população negra como escritores. A pesquisadora afirma:

E é por isso que precisamos de escritoras e escritores negros, porque são eles que trazem para dentro de nossa literatura uma outra perspectiva, outras experiências de vida, outra dicção. Na sociedade brasileira, a cor da pele – assim como o gênero ou a classe social – estrutura vivências distintas. Precisamos de mais negras e negros, moradoras e moradores da periferia, trabalhadoras e trabalhadores escrevendo, não para coletar um punhado de “testemunhos” (o nicho em que em geral são colocados), mas para que sua sensibilidade e sua imaginação deem forma a novas criações, que refletirão, tal como ocorre entre os escritores da elite, uma visão de mundo formada a partir tanto de uma trajetória de vida única quanto de disposições estruturais compartilhadas (DALCASTAGNÈ, 2005).

Contudo, a continuação da valorização da diversidade étnico-racial dependerá da descoberta de “novas formas de linguagem, de sensibilização e de organização que atinjam a raiz do nosso imaginário tanto no aspecto externo, das nossas atitudes, palavras e comportamentos, como no interno, dos nossos valores, crenças e emoções” (SOUSA, 2005, p. 13).

1. 2. 1 Educação literária antirracista

Tratar de educação literária antirracista é afirmar que no espaço escolar há identidades que são anuladas, esquecidas, estereotipadas em relação a outras que são valorizadas e enaltecidas. Neste sentido, não é admissível que a escola seja lugar de discriminação e preconceito, muito menos que o mito da democracia racial, que sobrepõe a falsa ideia da igualdade de raça entre os brasileiros e camufla o racismo, seja a crença que iguala identidades.

Nesse viés, reconhecer a importância da educação antirracista faz parte do processo de emancipação e ressignificação conquistada através do Movimento Negro Educador (GOMES, 2017) que traz para a escola novos conhecimentos e novos sujeitos. No entanto, como aponta hooks (2020), a libertação é um “processo contínuo” e não é conquistada de uma única vez.

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora - poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida -, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para a submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e ser (hooks, 2020, p. 57).

Assim, a escola como “instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista” (GOMES, 2017, p. 134) é desafiada a construir a pedagogia da diversidade.

A pedagogia da diversidade faz parte da história de luta dos negros e negras brasileiros e se adensa no início do século XX, fruto das organizações negras e suas alternativas de educação formal e não formal para a comunidade negra. Ela assume

uma radicalidade maior no terceiro milênio com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas, a demanda por ações afirmativas no Ensino Superior, a implementação das cotas raciais e as políticas de promoção da igualdade racial (GOMES, 2017, p.135).

O desafio da pedagogia da diversidade, portanto, reflete em práticas que podem transitar por dois componentes, segundo Gomes (2017), a **pedagogia das ausências** e a **pedagogia das emergências**. A pedagogia das ausências questiona o motivo de corpos negros serem considerados inexistentes e a razão pela qual esses mesmos corpos são tratados como exóticos ou estereotipados pelo pensamento educacional. A pedagogia das emergências busca tratar com credibilidade os saberes emancipatórios deixados como legado do Movimento Negro e que devem permanecer nas práticas pedagógicas para a construção afirmativa de identidades e a consolidação de uma educação antirracista.

Sendo o espaço escolar um espaço de tensão representada pela força conservadora e pela força emancipatória, pois reflete os demais espaços da sociedade, percebemos a importância da constante construção de práticas que considerem os saberes emancipatórios sistematizados pelo Movimento Negro: saberes identitários, saberes políticos, saberes estético-corpóreos (GOMES, 2017, p. 67).

A afirmação positiva da identidade, da estética e do corpo negro ganhou mais visibilidade a partir da emancipação de saberes decorrente do Movimento Negro. Saberes identitários ganham espaço em levantamentos demográficos e educacionais, valorizando, dessa forma, a alteridade vivenciada por grupos sociais a partir da ressignificação do conceito da palavra raça utilizada “com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL, 2004, p. 13). Além dos saberes identitários, saberes políticos entram em espaços através políticas públicas garantidas por lei como a Lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) e Lei 12.990/14 (cotas nos Concursos Públicos Federais).

Todo esse legado do Movimento Negro, construído por pessoas negras, continua fomentando as questões sobre a identidade, política e a cultura do nosso país, para que, dessa forma, os espaços da sociedade brasileira sejam ocupados de maneira democrática e igualitária.

No entanto, infelizmente, nem todos os agentes envolvidos no processo escolar tiveram a oportunidade de receber uma educação voltada para a diversidade étnico-cultural. Em decorrência disso, a escola é palco para situações de racismo que, na versão brasileira, é ambíguo, por sobreviver da dualidade entre negar e afirmar sua existência (GOMES, 2005, p. 148).

Pesquisas, porém, deixam escancarada a presença da desigualdade no espaço escolar, como podemos ver através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD contínua - realizada em 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE. Um dos resultados da pesquisa aponta que negros permanecem em média, 8,6 anos na escola, enquanto brancos ficam 10,4 anos (IBGE, 2019).

Apesar de muito ter sido feito para a construção de um ambiente escolar que torne a educação antirracista presente, a forte presença da visão eurocêntrica ainda está nos materiais usados pelos professores. Além disso, como dito anteriormente, nem todos os sujeitos ativos na escola foram educados para atuar de forma antirracista e, por isso, agem de maneira preconceituosa diante da resolução de situações de discriminação em sala de aula.

Para Munanga (2005, p. 15) a falta de preparo dos professores, a inabilidades destes em lidar com situações de racismo e a presença de material pedagógico que não aborda na integralidade a diversidade étnico-racial presente em nosso país são motivos que afastam os estudantes negros da escola. O autor ainda afirma que

“deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas do sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolar”. (Munanga, 2005, p. 16)

A escola, portanto, continua sendo espaço de preconceito e exclusão, como afirma Gomes (2003) através de pesquisa etnográfica realizada em salões étnicos de Belo Horizonte sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar. A partir da análise de falas dos entrevistados em salões de beleza étnicos, a autora identificou que o espaço escolar se apresenta como um ambiente de construção da identidade negra de maneira desvalorizada, em contrapartida, os espaços como a família, a comunidade, o trabalho e os grupos culturais ajudam na construção da identidade negra de forma positiva.

Percebe-se, portanto, que a escola como representação de uma pequena estrutura social do macrocosmo representado pela sociedade ainda não está apta a oferecer uma educação antirracista que colabore com a formação de todos, negros e brancos, para que a permanência na escola por parte de todos os grupos étnicos transforme-se em uma realidade, visto que a escola é a passagem para transformação de vidas.

Assim, uma possibilidade para uma proposta de educação antirracista tomará como princípio a valorização daquilo que Silva (2005) chama de Africanidades brasileiras. Nesse contexto, os livros que compõem a biblioteca móvel e itinerante analisados nesta pesquisa,

como veremos no capítulo em que se apresentará o acervo, trazem a temática das africanidades, sendo que

estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p. 156)

Somente com essa compreensão identitária de nossas origens, parece-me que nosso país poderá alcançar a construção de uma sociedade equitativa, em que as pessoas poderão reconhecer no outro não mais estereótipos para desqualificação e exploração. Assim, a educação antirracista é parte imprescindível do processo de resgate da identidade de todos os brasileiros, que muitas vezes, insistem em achar traços europeus e elogiar costumes do colonizador, do que reconhecer a riqueza étnica-cultural da sua população.

A escola também pode colaborar com o resgate do conceito de *negritude* defendido por Munanga (2020, p. 20). O autor levanta o questionamento sobre o que é ser negro nos dias atuais e afirma que a identidade negra não diz respeito somente à cor, mas sim o fato das pessoas negras “terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas” (MUNANGA, 2020, p.19).

Assim sendo, para desconstruir o racismo em nossa sociedade é preciso resgatar a memória coletiva que constitui a identidade de todos os brasileiros. A leitura de contos que apresentam personagens negras não será só a leitura de um texto narrativo, mas será a observação de atos de resistência que podem levantar questionamentos sobre a realidade presente e apontar para possíveis transformações sociais feitas a partir do resgate da verdadeira identidade do povo brasileiro, composto em sua maioria pela afrodescendência.

1. 2. 2 A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

No Brasil, a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) organiza e submete todo o sistema educacional desde a educação infantil até o ensino superior. A referida lei foi alterada pela Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2004) e na sequência, em

2008, esta lei foi alterada pela Lei 11.645 que passou a incluir, também, a História e a Cultura dos povos indígenas brasileiros.

Neste trabalho está sendo analisada a construção de espaços de letramento racial crítico (FERREIRA, 2015) para a contribuição com a EREER em uma turma de escola pública de 6º ano de Ensino Fundamental - Anos Finais, a partir da implantação de uma biblioteca móvel e itinerante formada por livros que têm como assunto a temática africana e afro-brasileira, contemplando, dessa forma, a exigência da Lei 10.639/03 dentro da prática pedagógica.

Após o sancionamento da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir de então, as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, inclusive de orientar a prática pedagógica. (GOMES, 2011, p. 41)

Antes, porém, de apresentar o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua e literatura, cabe fazer algumas considerações sobre o surgimento da lei que obriga a especificidade do estudo da temática africana e afro-brasileira na escola.

Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua - de 2021, 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% se declararam como pardos e 9,1% como pretos (IBGE, 2021). O Estatuto da Igualdade Racial considera população negra “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010). Assim, temos o percentual de 56,1% da população negra em nosso país, portanto, a maior parcela, conforme a pesquisa mencionada acima.

Assim, para manter as tratativas do colonizador europeu para a exploração e manutenção do poder, era empregada a ideia de os povos que invadiram as terras colonizadas eram mais civilizados. Silva (2011, p.20) lembra que o conceito de civilização foi criado pelos próprios europeus para designar uma superioridade da sua cultura em relação aos povos originários das terras invadidas.

Nesse contexto, para impor sua cultura, os colonizadores utilizavam, além violência, justificativas alicerçadas no Cristianismo para “civilizar povos que tinham costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranhos do seu ponto de vista de europeus” (SILVA, 2011, p. 21).

Para conseguir seu intento de dominação e exploração, o colonizador utilizou a escola como espaço de desapropriação cultural. Como exemplo, segundo Kreutz (1999), as primeiras escolas públicas do Rio Grande do Sul eram voltadas às crianças guaranis que, ao ingressarem, passavam a ser nomeadas por um nome português. Já com os africanos escravizados, a realidade não foi diferente. De acordo com Silva (2011, p. 21):

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era ser visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. (SILVA, 2011, p. 21)

Neste cenário de exclusão é que se constituem uma escola e um modelo de educação voltados à branquitude (BENTO, 2022, p. 28). A autora afirma que os europeus, brancos, criaram uma identidade comum que usou os africanos, negros, como identidade de contraste, assegurando uma relação desigual que permitia ao europeu forjar um significado de si próprio e do outro através da exclusão, da negação e da repressão.

A linguagem neste caso de constituição das identidades foi utilizada como forma de propagação de exclusão e exploração, assim como acontece na contemporaneidade. A identidade do outro pode representar para grupos uma ameaça que age para desqualificar o outro e assim manter as relações de poder.

Nesse ínterim, a escola mostra-se como palco para manutenção de sistemas sociais que perpetuam a desigualdade, mas também como espaço de ação e reivindicação. Gomes (2011, p. 47) coloca que a educação foi espaço de resistência para a população negra desde meados do século XX. A autora afirma que “quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o *status* político de cidadão, mais os negros se organizavam e reivindicavam escola que incluíssem sua história e sua cultura” (GOMES, 2011, p. 48).

É indiscutível, portanto, o projeto educativo do Movimento Negro que tem caráter emancipatório por enfatizar a construção de um país democrático a partir da necessidade de todos os segmentos étnico-raciais (GOMES, 2011, p. 49).

As reivindicações do Movimento Negro estão presentes de forma concreta nos dispositivos legais citados no início deste capítulo e apontaram para a necessidade de um documento que direcionasse as ações para a ERER e os projetos para a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos (BRASIL, 2004).

O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana busca 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 do seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interajam na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

É importante salientar que o parecer esclarece que é um equívoco pensar que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento são problemas que só atingem os negros (BRASIL, 2004). Assim, analisar como a construção de espaços de letramento racial crítico pode contribuir com a EREER torna-se importante, nesse contexto, pois

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

A prática pedagógica com o texto literário, que é material para análise, nesta pesquisa, está de acordo com a determinação presente no parecer supracitado e na Lei 9.394/96 que diz: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras (BRASIL, 1996).

Desse modo, a pesquisa analisada nestas páginas, está amparada na Lei 10.639/03 e no parecer que dá as orientações de aplicação legal, bem como busca contribuir com a EREER no espaço da escola pública. Além disso, este trabalho também contribui com a formação profissional da professora, pesquisadora responsável pelas análises, que busca qualificar seu exercício profissional e desenvolver seu papel transformador diante dos desafios apresentados pela sociedade.

1. 2. 3 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2018) na perspectiva da EREER

Outros dois documentos que orientam e regulamentam, respectivamente, as normas para o sistema de ensino no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais - os PCN - e a Base Nacional Comum Curricular - a BNCC.

Os PCN, lançados em 1998, têm como objetivo ampliar e aprofundar a discussão no campo da educação a partir do envolvimento com a comunidade escolar e os governos para uma transformação positiva no cenário educacional. Este documento tem caráter orientador, ou seja, não é obrigatório e acrescenta nas discussões sobre o espaço escolar a necessidade de respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e considerar o fato de construir referências nacionais comuns na educação brasileira (BRASIL, 1998).

A estrutura dos PCN é dividida em áreas de conhecimento que são permeadas pelos temas transversais. Entre os temas transversais dos PCN está a temática Pluralidade Cultural que diz respeito

ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998).

Há, portanto, no documento a preocupação de colocar no planejamento pedagógico, através das áreas de conhecimento, reflexões sobre a constituição étnica da sociedade brasileira e as implicações que esta formação pode apontar como o reconhecimento para a valorização das identidades ou a discriminação presente que afeta as relações sociais, econômicas e culturais.

De acordo com Tílio (2019) os PCN entendem o ensino de língua portuguesa como “atividades sociais, e que a aprendizagem se dá quando ocorre construção de conhecimento por meio da negociação de significados em interações sociais entre seus interlocutores” (TÍLIO, 2019, p. 7). O autor coloca, também, que a intensa pesquisa nos anos 90 em Linguística Aplicada conduziu o ensino de Língua Portuguesa a priorizar a leitura e tirar o protagonismo do conhecimento sistêmico, como o ensino de regras gramaticais descontextualizadas dos textos.

A BNCC, diferente dos PCN, tem caráter obrigatório e busca organizar um currículo mínimo em todas as etapas educacionais da educação básica do país.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018).

Assim como nos PCN, o texto da BNCC prioriza as práticas de linguagem vinculadas ao uso social da língua e também mantém o foco no trabalho com os gêneros textuais. Em contrapartida, um conhecimento mais sistêmico dos conceitos gramaticais está presente a cada ano do Ensino Fundamental, assim como a multimodalidade do texto em função da presença imersiva da tecnologia nos dias de hoje.

O texto da referida base apresenta, inicialmente, dez competências gerais para a educação básica que seguem os preceitos da LDB e articuladas buscam a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 2018). Dentre estas dez competências, salientamos aqui aquelas que estão relacionadas com a ERER. São elas:

Competência 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

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

Na BNCC, portanto, o ensino é baseado em competências. Nesse sentido, os conhecimentos escolares são mobilizados pelos estudantes que, ao se defrontar com um problema, poderão ativar e utilizar o conhecimento construído na escola (BRASIL, 2018, p.17).

No entanto, a organização elaborada na BNCC a partir de competências e que torna o aluno competente, segundo Gerhardt (2019, p. 96) envolve a transferência de conhecimentos aprendidos no espaço escolar para as mais variadas situações sociais, porém, “essa transferência se dá com a finalidade de resolver problemas em um mundo já dado, cuja construção não envolveu a participação das pessoas, e nem pressupõe qualquer ação de problematização” (GERHARDT, 2019, p. 97).

Outra crítica à BNCC está relacionada à presença das aprendizagens essenciais organizadas em um currículo único para todo o território nacional. Rajagopalan (2019, p. 29) questiona se em um país com tamanha diversidade como o Brasil a aplicação de um currículo único poderia colaborar com a igualdade educacional. Para o autor o processo de ensino-aprendizagem, organizado dessa forma, fundamenta-se na busca de resultados finais e não na realidade inicial dos discentes, muito menos na realidade das escolas.

Sobre as competências gerais da educação básica que podem ter relação com a EREER é preciso destacar que a BNCC cita a Lei 10.639/03, no entanto generaliza o escopo do trabalho com a diversidade étnico-racial no âmbito escolar com a designação do trabalho sob a ótica do respeito às diferenças. Sobre esse aspecto, Rocha e Melo (2019) afirmam que

discutir nas escolas “o respeito às diferenças” parece uma estratégia para aplinar cada ponto sensível das demandas identitárias sob o termo guarda-chuva “diferenças”. O que não é nomeado não precisa de discussão, e assim o desafio contemporâneo de uma sociedade efetivamente igualitária segue sem resposta. (ROCHA; MELO, 2019, p. 214)

Dessa maneira, momentos políticos estão aliados às decisões que interferem na organização e formação de documentos que coordenam a escola, que, por sua vez, são responsáveis por influenciar na constituição de identidades de sujeitos sociais. Por isso, a participação efetiva de todos os segmentos que atuam na escola deve ser vigilante para que não aconteçam retrocessos diante de conquistas sociais já alcançadas.

1. 2. 4 O campo artístico-literário na BNCC de Língua Portuguesa e a possibilidade de práticas de reexistência

Como vimos anteriormente, a unidade de trabalho na BNCC de Língua Portuguesa continua sendo o texto e as perspectivas enunciativo-discursivas (Brasil, 2018, p. 67), assim como já era nos PCN. Antes de apresentar o campo artístico-literário que faz parte dos campos de atuação por onde circulam os diferentes gêneros textuais, vale ressaltar o que cabe para a Língua Portuguesa segundo a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018).

Assim, a BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental se organiza por eixos de integração que se relacionam com as práticas de linguagem: leitura/escuta, oralidade, produção de texto, análise linguística/semiótica. As práticas de linguagem podem acontecer dentro dos campos de atuação que são o campo artístico-literário, o campo de atuação na vida pública, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública.

No documento da BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental percebe-se a presença constante, em todos os anos, do primeiro ano ao nono ano, do texto literário nas práticas de linguagem através do campo artístico-literário.

Nesse sentido, afirma o texto da BNCC de Língua Portuguesa sobre o campo artístico-literário:

destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 139).

Nesse viés, o texto literário pode ser empregado em práticas de linguagem de reexistência no campo artístico-literário. Tomamos o termo reexistência a partir dos estudos de Souza (2011), que, ao analisar as práticas de linguagem relacionadas ao hip-hop, afirma que elas se configuram como reexistência “uma vez que implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato” (SOUZA, 2011 p. 36).

O espaço da sala de aula pode, através do texto literário, apresentar e construir reexistência a partir de práticas de linguagem que abordam temáticas que podem desconstruir preconceitos. Na biblioteca escolar da escola onde a pesquisa foi realizada, havia muitos livros sobre a temática africana e afro-brasileira para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, a presença de livros sobre este assunto para os anos finais era muito restrita.

Levar para a sala de aula a biblioteca móvel e itinerante pode tornar-se uma prática de reexistência, pois levará aos estudantes textos que ainda não tiveram contato, enredos que fogem do padrão eurocêntrico, personagens que se assemelham com população brasileira, que em sua maioria é negra. Ter a oportunidade de ler um livro que apresenta uma realidade próxima pode levar aos leitores a agirem em seu meio social, reconhecendo nele o que precisa ser mudado ou o que precisa ser reconhecido.

A linguagem dos livros não é neutra e, retomando Bakhtin (1997), os sujeitos modificam a língua e a língua modifica o sujeito. Porém, alguns sujeitos são mais silenciados que outros pelas suas ausências. No caso dos livros de literatura que os alunos têm acesso na escola, a presença de protagonistas negros e de livros escritos por escritores negros, nem sempre é uma realidade. Conforme Nascimento (2019), devemos considerar que não há línguas sem sujeito, mas nem todos os sujeitos são iguais. E esses sujeitos diferentes precisam conhecer realidades diferentes, contadas de pontos de vista diversos para que todos possam encontrar a sua subjetividade na literatura.

Reexistir também é resistir. Souza (2011) coloca que a singularidade das práticas de reexistência está na “microrresistências cotidianas” (SOUZA, 2011, p. 37) ressignificadas na linguagem que ajuda a construir identidades sempre mutantes que se formam através da tensão e contradição, que são características da disputa por posições sociais legitimadas.

A resistência é característica da negritude (MUNANGA, 2020) que ressignifica suas lutas, sejam elas historicamente reconhecidas, como a formação dos quilombos, sejam elas vistas com caráter emancipatório (GOMES, 2017) pelas conquistas do Movimento Negro.

Nascimento (2021, p. 109) confere aos quilombos a seguinte compreensão:

A importância dos “quilombos” para os negros na atualidade pode ser compreendida pelo fato de esse evento histórico fazer parte de um universo simbólico em que seu caráter libertário é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo.

No entanto, a autora afirma que o termo “quilombo” nem sempre teve essa dimensão e que precisou ser ressignificada, pois, ao longo da história, o termo foi utilizado para desqualificar essa forma de resistência da população negra. Cabe aqui lembrar das inúmeras vezes que o texto literário pode ter sido utilizado para a criação de estereótipos para a manutenção de processos de imposição do modelo eurocêntrico.

Podemos, também, encontrar a resistência, de acordo com hooks (2013), na transformação da língua do opressor em uma nova língua que “reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação” (hooks, 2013, p. 226).

Conforme as considerações, a sala de aula pode tornar-se espaço de reexistência resgatando passados nas histórias muitas vezes mal contadas por apresentar apenas uma versão dos fatos; apresentando personagens que fogem de estereótipos e se apresentam através da

valorização de sua origem; desconstruindo preconceitos instituídos como necessários para a desigualdade entre identidades. Esse espaço é uma tentativa de resistir e de reexistir!

2. Letramentos Raciais na Escola Básica

Até aqui percebemos que entre as preocupações dos estudos em Linguística Aplicada está o uso social da língua. À escola compete, portanto, não apenas tornar o aluno fluente em leitura e escrita, mas prepará-lo para usar esse conhecimento para entender o mundo à sua volta, sentir-se parte dele compreendendo-o e transformando-o para melhor.

Assim, não basta apenas ao indivíduo dominar o código da leitura e escrita, é preciso letrar-se. Soares (2021) classifica o letramento como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2021, p. 18). A autora afirma que o processo de aquisição da escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

O texto, portador da escrita e da oralidade, é o produto do letramento que acontece nas relações entre o leitor e a leitura, partindo da instância apresentada pelo leitor, representada pela prática social, e pelas possibilidades que ele articulará ao fazer a leitura. Dessa forma, ler e escrever são ações que extrapolam a decodificação de palavras e frase, pois o letramento envolve “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995. p. 11).

Bryan Street (2014) apresenta duas abordagens para a aquisição de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo, criticado pelo autor, implica na valorização das capacidades cognitivas do sujeito e o modelo ideológico, defendido por Street (2014), que considera importante compreender o letramento a partir de práticas concretas e sociais. Dessa forma, considerar o âmbito onde ocorrem os letramentos é reconhecer que a construção da leitura e escrita será mais significativa, podendo estas duas ações tornarem-se ferramentas de mudança social.

Souza (2001) lembra sobre o processo a construção de relação de sentido da escrita e leitura que

é necessário frisar que o letramento é concebido como um processo, que não começa nem termina na escola. Portanto, obter informações a respeito do aluno é fundamental para que o educador possa, entre outras coisas, conhecer as necessidades, os desejos,

os desafios deste e perceber as diferentes possibilidades de uso da linguagem, escrita ou oral (SOUZA, 2001, p. 182).

Nesse contexto, a tarefa do letramento na escola não é neutra. Os materiais pedagógicos que chegam até os alunos estão carregados de sentido ideológico. A escolha deste material não pode ser feita de maneira que desconsidere a realidade discente. Outro ponto relevante a se destacar é que, apesar dos letramentos não serem processos exclusivos do espaço escolar, o contato com textos e debates sobre a EREER acontece com mais frequência na escola em função das trocas que há neste espaço, conseqüentemente, o professor precisa refletir seu posicionamento diante do aluno, da turma, do material e perceber se sua postura colabora com a sociedade equitativa ou com a sociedade de exclusão.

2. 1 Letramento Racial Crítico

Tendo em vista o significado de letramento como o “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2021, p. 39), nos perguntamos qual seria a importância do letramento racial na escola?

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2022) a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil no ano de 2021, 78 pessoas eram negras. Em relação à população prisional brasileira registrada no mesmo ano, a parcela de 67,5% é composta pela população negra. Esses dados nos mostram tamanha desigualdade em nosso país que precisa ser reconhecida pela escola para entender as causas e conseqüências dessas estatísticas se queremos uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a sociedade igualitária só será construída se a população branca reconhecer o seu papel na desconstrução do racismo.

Almeida (2019, p. 27) conceitua o racismo de acordo com os interesses ideológicos e de poder que compõem a sociedade, classificando essa modalidade de racismo como estrutural. Sobre racismo estrutural, o autor afirma:

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam

responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial.

Nas ações das instituições, segundo a psicóloga social Aparecida Bento (2022, p. 76), “a visão de mundo, concepções, metodologias de trabalho e os interesses do segmento que ocupa os lugares de decisão e poder se manifestam nas estruturas”, mantendo a população negra em posição de desigualdade.

Letrar racialmente os indivíduos torna-se necessário e urgente diante de um cenário social desigual que aponta para estatísticas que mostram a evasão escolar, a violência, o desemprego e o subemprego, entre outros problemas, em altas margens para a população negra. Consciente da realidade do nosso país, a reflexão sobre a normalidade do padrão branco em ocupar posições de poder e decisão precisa ser realizada.

O termo letramento racial está relacionado ao termo em inglês *racial literacy*. A socióloga afro-americana France Winddance Twine define o termo da seguinte maneira:

“o letramento racial implica em uma leitura da realidade a partir da qual o indivíduo compreende como a raça influencia a sua própria existência, reconhecendo as identidades raciais como produtos da sociedade, na qual o racismo abarca um problema atual” (TWINE; STEINBUGLER apud BASTOS, 2021, p. 98).

Ainda, segundo Twine (apud PASSOS, 2019) o letramento racial implica em cinco fundamentos:

a) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; b) definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; c) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas de um resultado de práticas sociais; d) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; e) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas na nossa sociedade e f) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (TWINE apud PASSOS, 2019, p. 116).

Nesse sentido, o letramento racial busca a reeducação de indivíduos que tiveram o racismo imposto em suas relações, seja de maneira direta ou indireta. A tomada do padrão branco com normalidade molda os sujeitos para julgar, o que não pertence ao modelo eurocêntrico, como diferente e, portanto, compreensível de sofrer desigualdade, visto que o outro não faz parte daquilo que a estrutura social, ao longo da história, construiu como o que merece ter valor e o que merece ser desvalorizado.

Essa lógica racista muitas vezes passa despercebida a muitas pessoas justamente por considerarem o padrão branco como normal e por não perceberem os privilégios que tem a população branca. Bento (2022, p.106) coloca que o diferente é referenciado em oposição ao branco que é tomado como universal e tudo que destoa desse modelo, pode ser considerado inapropriado, acontecendo, dessa forma, a exclusão e discriminação.

Na área da educação e da linguagem, a linguista Aparecida Ferreira (2015) utiliza o termo Letramento Racial Crítico (LRC) baseado nas concepções da Teoria Racial Crítica desenvolvida por Ladson-Billings e William Tate (1995, apud Ferreira, 2015), trazendo a raça como ponto primordial nas discussões sobre desigualdades e ações antirracistas. Ferreira (1999; 2001; 2015) apresenta vasta pesquisa no campo do Letramento Racial Crítico a partir de narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça e as narrativas das experiências com racismo, raça e letramento racial crítico de professores de línguas.

Ferreira (2015) inspira-se na Teoria Racial Crítica utilizada no campo da educação inicialmente por Ladson-Billings (1998, apud Ferreira, 2015). Em entrevista dada a Diniz-Pereira; Gandin; Hypolito (2002), a professora Ladson-Billings relaciona os conceitos da Teoria Racial Crítica e da “pedagogia culturalmente relevante” para a reflexão sobre a necessidade de superação de modelos conservadores de Educação Multicultural e discute, também, sobre os desafios para o currículo educacional e a formação de professores.

Ladson-Billings afirma na entrevista que a noção de raça não tem sido teorizada de modo suficiente, assim como outros conceitos, tais como gênero e classe, e que a base da Teoria Racial Crítica é colocar a raça no centro das discussões. Ladson-Billings parte do princípio de que situações podem ser interpretadas sob outro viés que não aquele construído de acordo com a estrutura dominante. A pesquisadora afirma:

O que tentamos fazer no campo da educação foi partir da perspectiva de que raça é importante, mesmo que pouco teorizada, direitos de propriedade são, por assim dizer, o que sustentam a sociedade e, portanto, a intersecção entre raça e propriedade oferece um interessante objeto de estudo. Passamos a nos interessar por temas ligados à educação escolar. Se olharmos, por exemplo, para o currículo, ele é ‘racializado’ mas também é uma propriedade intelectual. Nas escolas pobres que atendem crianças não brancas a qualidade da propriedade intelectual é inferior a das crianças brancas de escolas de classe média. O financiamento é diferente. A própria infraestrutura oferecida às crianças das comunidades empobrecidas está em condições precárias. A metodologia é diferente. Nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais, encontra-se um tipo de ensino ‘de cima para baixo’, muito autoritário, que apenas reforça o baixo status dessas crianças. Esse tipo de educação não constitui um empreendimento intelectual; procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas, não criticando o sistema e apenas fazendo o que se ordena (DINIZ-PEREIRA, GANDIN, HYPOLITO, LADSON-BILLINGS, 2002, p. 277).

A Teoria Racial Crítica apresenta cinco princípios (TATE, 1997 apud FERREIRA, 2015):

1. A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico (TATE, 1997, p. 234).
2. A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça (TATE, 1997, p. 234).
3. A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas (TATE, 1997, p. 234-235).
4. A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de “*color blind*” de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade (TATE, 1997, p. 235).
5. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experimental das pessoas de cor (TATE, 1997, p. 235).

Milner e Howard (2013, apud FERREIRA, 2015, p. 28) apresentam uma versão atualizada dos cinco princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica. São eles:

1. A intercentricidade de raça e racismo.
2. O desafio à ideologia dominante.
3. O compromisso com a justiça social.
4. A perspectiva interdisciplinar.
5. A centralidade do conhecimento experimental. (MILNER; HOWARD, 2013, apud FERREIRA, 2015, p. 28)

O quinto princípio da Teoria Racial Crítica é o princípio de interesse de Ferreira (2015) em suas pesquisas com narrativas, contranarrativas e autobiografias, que possibilitam à pesquisadora a análise das experiências vivenciadas sobre raça e racismo. No artigo intitulado *Letramento Racial Crítico e Identidades Raciais de Professores de Línguas*, a Professora Aparecida de Jesus Ferreira analisa narrativas pessoais para observar como as palavras relacionadas à identidade racial negra e à identidade racial branca são utilizadas por professores de línguas e quais os sentidos dessas palavras (FERREIRA, 2015). A pesquisadora percebeu que as palavras que apontam para a identidade racial negra foram utilizadas em maior número evidenciando palavras que desfavorecem essa identidade, em contrapartida, as palavras utilizadas para apontar a identidade racial branca em sua totalidade evidenciaram a identidade racial branca como norma/padrão.

Salientamos neste ponto a importância do Letramento Racial Crítico para a construção de uma sociedade antirracista. Ferreira (2015b) conceitua Letramento Racial Crítico como:

Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e quanto raça e racismo tem impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas relações sociais. [...] e como formadora de professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e equidade.” (FERREIRA, 2015b, p. 138)

Pesquisas no ambiente escolar sobre o Letramento Racial Crítico tornam-se importantes para que mudanças ocorram na prática. A pesquisa de mestrado intitulada *Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil: Os primeiros livros são para sempre*, desenvolvida por Keila de Oliveira (2019) investigou de que maneira o livro de literatura infantil pode contribuir na promoção do Letramento Racial Crítico e na percepção das crianças com relação à sua identidade racial, a partir da visão das/os professoras/es. A pesquisadora observou práticas pedagógicas realizadas a partir de três livros de literatura infantil: *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias; *As bonecas negras de Lara*, de Aparecida de Jesus Ferreira e *Betina*, de Nilma Lino Gomes. Foi observado que os livros que trazem a temática africana e a afro-brasileira despertaram a atenção dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, seja pela afinidade com as brincadeiras representadas ou pela semelhança que os estudantes encontraram entre as histórias retratadas e a sua realidade. Através dos relatos das professoras das turmas participantes, foi possível concluir que as docentes se preocupavam com a presença de personagens negras nos materiais de sala de aula e reconheciam a importância em discutir raça em sala de aula. Oliveira (2019) concluiu sua pesquisa identificando a literatura infantil como um importante elemento que auxilia o processo de formação identitária e possibilita a promoção do Letramento Racial Crítico.

Nesse âmbito, é preciso trazer a discussão sobre a existência do racismo entre nós para a sala de aula, mesmo que em sociedade, muitas vezes ele seja camuflado ou a crença da democracia racial ainda prevaleça com as frases do discurso do senso comum: “todos somos iguais” e “todas as vidas importam”.

Para Munanga (2003) o racismo

é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa

tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p. 08).

A partir disso, é necessário tomar como mote para o planejamento escolar, de uma forma questionadora, a estrutura racista construída de maneira histórica, social e discursiva da sociedade e, além do racismo, discutir sobre a branquitude, processo que reafirma posturas racistas, pois a população precisa entender sua posição de privilégio.

Só podemos resolver um problema se reconhecermos a existência dele. Assim, entender a experiência do outro nem sempre é possível no caso da branquitude, pois não há o reconhecimento de que os atritos ocorrem pela compreensão de uma parte, no caso do branco, de que existe uma superioridade garantida e merecida a ele por fazer parte do modelo padrão. Essa consciência foi constituída ao longo da história pela imposição da visão eurocêntrica colonizadora que continua viva na atualidade.

Vejamos as definições de branquitude para dois pesquisadores. Segundo Cardoso (2010):

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução de preconceitos racial, discriminação racial “injusta” e racismo. (CARDOSO, 2010, p. 611)

Nesse viés se discute, portanto, qual é o papel da população branca para a desconstrução do pensamento racista. A realização desta pesquisa aconteceu com uma turma em que a maioria dos estudantes, conforme autodeclaração dos responsáveis pelos estudantes, diz ser branca. O que o branco precisa entender e ceder para que atitudes discriminatórias e preconceituosas não aconteçam no ambiente escolar e, por conseguinte, em outros espaços sociais?

A falta de reconhecimento do papel do branco no processo antirracista por considerar que o racismo “é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (BENTO, 2002, p. 26).

A problematização do racismo como única e exclusiva do negro absolve o branco de se envolver nas relações raciais. Assim, discutir a razão pela qual uma biblioteca escolar apresenta um acervo em que a maioria dos escritores nele contidos são brancos, cabe a reflexão do motivo desta quase exclusividade, ou seja, por que os brancos tiveram mais oportunidades de publicar, divulgar suas ideias e fazer literatura.

A branquitude não se constitui por culpabilizar a população branca, mas por consolidar a responsabilidade para entender que nas relações raciais o branco foi “por toda a história (auto)representado como ser humano ideal, o que lhe conferiu ao longo dos séculos uma situação de privilégio que é legitimada na sociedade até os dias de hoje” (MOREIRA, 2014, p. 74). Assim, a falta de percepção desses privilégios e a naturalização de que as posições sociais estão consolidadas desta maneira e não há o que fazer prejudicam o debate para a transformação da sociedade.

Dessa forma Gadioli e Muller (2017, p. 286) colocam que

a naturalização de determinadas posições é cruel para os menos favorecidos, que acabam vendo situações de violências, preconceitos e discriminação sendo banalizadas por uma elite que simplesmente definiu que aquilo é natural. Isso é bastante perceptível quando morre uma pessoa branca e uma negra. A morte do indivíduo branco reverbera na mídia muito mais do que o negro e isso se dá devido à ideia perversa de que é normal a morte da população negra. (2017, p. 286)

Em conformidade com as colocações acima, podemos dizer que é essencial o letramento racial crítico para o resgate e a construção da identidade negra, para que estereótipos preconceituosos enraizados ao longo do tempo sejam desfeitos e também a discussão do processo da branquitude, que consolida privilégios e mantém a desigualdade entre negros e brancos, seja revista. Nesse sentido um currículo escolar que valorize práticas multiculturais no lugar de práticas voltadas ao eurocentrismo e que coloque como responsáveis pela mudança tanto negros, quanto brancos irá desenvolver o sentimento de pertencimento de todos para a constituição da sociedade brasileira, tornando-a, dessa forma, mais igualitária.

3. A sala de aula como local de investigação

As discussões sobre a EREER, historicamente, são preocupações presentes no cenário político e social brasileiro há décadas através do movimento negro educador (GOMES, 2017), porém, na sala de aula, na prática, a temática da educação antirracista nem sempre foi uma constante. Para começar a explicar a parte prática da pesquisa tratada nesta dissertação, começo apresentando o artigo 3º da Constituição Federal, que apresenta os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

O item quatro do artigo garante, portanto, o bem de todos os cidadãos em uma sociedade sem preconceitos de nenhuma forma. É importante ressaltar a participação do movimento negro na Assembleia Constituinte em 1987. A mobilização desses movimentos pautou o reconhecimento e a demarcação das terras quilombolas; a criminalização do racismo; a obrigatoriedade do ensino de história e cultura das populações negras nas escolas; as ações afirmativas nas universidades e no serviço público, entre outros (SANTOS, 2005).

Lélia Gonzalez, no seu célebre discurso realizado, em 1987, na Assembleia Constituinte, apontou que os meios de comunicação, juntamente com a escola e as práticas pedagógicas estavam a serviço da ideologia dominante e desconsideravam a participação dos negros na sociedade brasileira, tornando-os invisíveis, assim como contribuíam para que negros tivessem uma visão alienada de si mesmos (GONZALEZ, 2020, p. 245). Gonzalez (2020, p. 247) alertou, também, no mesmo discurso, que o conceito de cultura estava centrado nas características eurocêntricas situadas na perspectiva da produção cultural ocidental, deixando a cultura indígena, africana e afro-brasileira no patamar de produção folclórica ou artesanal. A antropóloga já anunciava em sua fala a necessidade da “instauração da História da África num currículo em todos os níveis e graus de ensino público e gratuito no Brasil” (GONZALEZ, 2020, p. 254).

Nesse sentido, a luta de décadas dos movimentos sociais negros refletiu, primeiro, no reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social e, segundo, em conquistas da valorização da população brasileira enquanto diversa em sua formação étnico-racial. A implementação da Lei 10.639 é resultado disso. Como já citado anteriormente, tal lei garante o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do Brasil. Em 2023, ela completa vinte anos e, como professora há 26 anos em escola pública, reflito um pouco, nestas primeiras linhas, sobre como a EREER entrou na minha formação profissional e como ela aparece em minha prática docente.

3. 1 A professora pesquisadora

É importante situar as características da pesquisadora para apontar como essa professora busca compreender o seu papel na sociedade e como aconteceu o desenvolvimento

de uma postura antirracista em seu ato docente, a meu ver um pouco tardio. Durante todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, tive somente uma professora negra. Fiz minha graduação em Letras entre os anos de 1997 e 2000. Neste período, não tive professores negros e não havia nenhum tipo de discussão sobre racismo nas aulas, tampouco alguma disciplina que tratasse da importância de práticas pedagógicas aliadas à EREER, mesmo, como vimos acima, que a Carta Magna garantisse o bem de todos, sem preconceito de raça, direito que também deve ser garantido pela escola.

Para Bento (2022, p. 18), de acordo com seus estudos sobre os processos de construção e legitimação da hierarquia de raça e gênero, existe uma naturalização da supremacia branca nas instituições. Assim, a chegada de um aluno ao final de um curso de licenciatura, sem observar a composição da sociedade sob a influência da raça, mostra o silenciamento a favor da manutenção dos paradigmas eurocêntricos estabelecidos como ideais e normais.

No ano de 2003, ano em que foi promulgada a Lei 10.639/03, lembro-me que tivemos, na escola onde lecionava, uma formação organizada por uma professora negra que apresentou a lei aos colegas, bem como livros de literatura infanto-juvenil e sugestões de atividades sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Achei muito relevante tudo o que foi exposto pela colega professora e pensei ser muito necessário trabalhar com os alunos a temática em função da formação histórica e social brasileira, mas, assim como muitos, acreditava que as desigualdades sofridas pela população negra estavam relacionadas sobretudo às questões sociais e não às desigualdades por causa da raça.

Somente alguns anos depois, no ano de 2012, ao realizar um curso de formação continuada pela Universidade Estadual de Londrina, intitulado *História Africana e Afro-brasileira* é que despertei para a formação e desenvolvimento do nosso país alicerçado na desigualdade racial. Perceber que em nosso país não existe democracia racial e que as desigualdades estão relacionadas às questões raciais foi de suma importância para reconhecer que minha postura enquanto docente deveria estar conectada com a educação antirracista.

A percepção tardia sobre a influência da raça na organização da estrutura da sociedade e conseqüentemente da estrutura escolar me permitiram compreender que minha prática tinha que tratar de raça e racismo. Como visto anteriormente, o primeiro princípio da Teoria Racial Crítica, conforme Milner e Howard (2013, apud FERREIRA, 2015), é a intercentricidade entre raça e racismo. Percebi que não seria possível dar aulas sem acrescentar as questões sobre o racismo em sala de aula e que levar os estudantes a compreender a influência africana na cultura brasileira é de grande importância para o reconhecimento de como é formado o povo brasileiro.

Dessa forma, encontrei na formação continuada e na prática em sala de aula subsídios para refletir minha práxis como professora. Como nos lembra Paulo Freire:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1996, p. 43).

A leitura do livro de bell hooks *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* também me apontou a possibilidade de transformação que tinha nas mãos enquanto educadora. A mudança que tive em sala de aula foi construída e, está sendo, com o reconhecimento de que o professor precisa enxergar que sua postura docente necessita ter autoatualização. Além disso, ao valorizar a presença de todos os alunos em suas subjetividades, o educador participa do crescimento intelectual e espiritual do educando.

Assim, segundo a autora, a postura transgressora do professor, que não se limita a repetir os conceitos ditados pela ideologia dominante e busca refletir sobre modelos fixados na sociedade como únicos, aponta para a lógica de “que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (hooks, 2013, p. 21).

Ao ler os ensaios de hooks (2013) entendi a importância de não apenas modificar paradigmas presentes na escola, mas modificar o modo de escrever, de pensar, de falar e de enxergar a escola para além da sala de aula, pois transformações na sociedade só acontecerão através da educação das relações étnico-raciais, visto a estrutura desigual brasileira estar organizada de acordo com desigualdade entre as raças.

Neste contexto, resolvi consolidar meu interesse na educação antirracista em uma pesquisa em sala de aula para analisar como a construção de espaços de letramento racial crítico (FERREIRA, 2015) pode contribuir com a EREER em uma turma de escola pública de 6º ano de Ensino Fundamental - Anos Finais.

3. 2 Procedimentos de coleta de dados

A presente pesquisa foi norteadada pela resolução 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016) e classifica-se como

uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com Paiva (2019, p. 65) “o estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou um grupo de indivíduos em um contexto específico”, neste caso, a sala de aula. Ainda, segundo a autora, o ambiente deste tipo de pesquisa caracteriza-se por ser um ambiente natural. Dessa forma a sala de aula serviu de espaço conforme a sua realidade cotidiana, e não houve a criação de um ambiente específico para a pesquisa.

Assim, para descrever o estudo de caso, temos a definição de Yin (2002):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência, com os dados precisando convergir em formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2002, p. 32)

O estudo de caso na pesquisa qualitativa tem como objeto algo que seja único, mas que permita a compreensão da realidade no sentido mais amplo. Nesta pesquisa, o objeto de análise, especificamente uma sala de aula de uma escola pública, foi o espaço para práticas de linguagem relacionadas ao letramento racial crítico representado pela biblioteca móvel e itinerante.

Os instrumentos para geração de dados para análise desta pesquisa foram: a) um questionário, que foi aplicado na turma de estudantes em dois momentos distintos: no início da pesquisa, para que fosse feito um levantamento sobre o letramento racial crítico dos estudantes e ao final da pesquisa, para que fosse analisado se houve contribuição das práticas pedagógicas realizadas durante a pesquisa a partir dos livros de literatura da biblioteca móvel e itinerante para o letramento racial crítico; b) a gravação de debates nos círculos de leitura; c) o diário de leitura dos alunos e d) o diário de registro de pesquisa da professora.

Além do questionário, também foram analisadas as gravações de áudio realizadas durante o círculo de leitura que será descrito nos próximos capítulos. As gravações foram transcritas no diário de registro da professora pesquisadora para que fosse analisada a forma como a turma reagiu à leitura dos livros, porém a escolha desse instrumento para geração de dados não foi produtiva como o esperado, pois o ambiente escolar tem muito barulho, e os dados recolhidos não acrescentaram mais informações à pesquisa do que as que foram registradas no diário da pesquisadora.

As observações da professora foram anotadas em um diário de registro da pesquisa. Neste diário foram registradas sequências descritivas e interpretativas, elementos que podem permitir à autora “desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 47) e até mesmo modificar ou acrescentar práticas pedagógicas.

Os alunos fizeram seus registros escritos nos seus próprios diários de leitura. Nesse diário, eles escreveram anotações sobre os livros, tais como: informações sobre personagens, sobre o local onde acontece a história, sobre o vocabulário, sobre a relação do assunto do livro lido com a realidade, sobre impressões pessoais da história, entre outras. A análise dos dados coletados nos instrumentos citados acima será descrita em um capítulo próprio nas próximas linhas.

O espaço físico onde ocorreu a pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio José de Alencastro, localizada no município de Gravataí/RS. A escola foi criada no ano de 1962 e conta com 34 servidores, entre professores e funcionários, e tem como mantenedor o Governo do Estado do Rio Grande do Sul. O número de alunos matriculados na escola no momento da pesquisa era de 412, atendidos no turno da manhã e da tarde, distribuídos em cinco turmas de séries iniciais e cinco turmas de séries finais pela parte da manhã. No turno da tarde, a escola oferece o atendimento para seis turmas de séries iniciais e três de séries finais. Quanto à situação socioeconômica dos estudantes, é possível dizer que há situações diversas, pois a escola recebe estudantes do bairro onde está localizada, que abriga moradores com condições de saneamento básico, energia elétrica, internet, lazer, mas também recebe estudantes de regiões de vulnerabilidade social.

A pesquisa presente foi realizada no componente curricular Língua Portuguesa, pela professora titular do turno da manhã, autora desta pesquisa, em uma turma do sexto ano dos anos finais. A turma do 6A é composta por 22 alunos que têm idade entre dez e treze anos. Deste número de discentes, nove são meninas e treze são meninos.

Quanto à declaração feita pelos responsáveis que consta na ficha de matrícula da escola, dezenove alunos declararam-se brancos e três alunos declararam-se negros: dois alunos da cor preta e uma aluna da cor parda. A situação socioeconômica da turma também era bem variada, assim como a situação dos demais discentes da escola. Os estudantes são na maioria frequentes e participativos. No entanto, neste período pós pandemia, alguns alunos mostraram dificuldades na leitura e escrita. Estas dificuldades foram detectadas no período de sondagem no início do ano letivo e foram trabalhadas durante as aulas de Língua Portuguesa que teve a carga horária ampliada em toda a rede estadual de ensino de cinco períodos semanais para seis períodos, correspondente a seis horas/aula.

Assim, participaram da pesquisa os alunos do sexto ano, da turma 6A que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis pelos alunos por serem menores de idade e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos próprios alunos. A exigência de assinatura dos dois termos foi por ser uma pesquisa realizada com menores de idade conforme a resolução 510/2016, em contrapartida não participaram da pesquisa os alunos que não apresentaram os termos acima citados. Os termos citados são os documentos que garantem ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos.

Do total de 22 alunos, 20 alunos assinaram os termos solicitados e apenas 02 não apresentaram os referidos documentos. Todos participaram das atividades do círculo de leitura, porém os alunos que não tiveram a autorização dos responsáveis, não tiveram seus dados analisados para a pesquisa. Os responsáveis dos alunos que não participaram da pesquisa não compareceram à escola, por isso não assinaram os termos.

A coleta de dados foi feita a partir de um questionário que foi aplicado à turma no início da pesquisa (agosto/2022) e no final das práticas com círculo de leitura (dezembro/2022). Através deste questionário, a pesquisadora fez um levantamento sobre o letramento racial crítico dos alunos nestes dois momentos distintos da pesquisa.

A leitura dos livros da biblioteca móvel e itinerante escolhidos pelos alunos foi feita em casa pelos estudantes, porém as anotações do diário de leitura eram feitas em sala de aula. As etapas do círculo de leitura: modelagem, prática e avaliação foram feitas na sala de aula da turma do sexto ano, pois faziam parte das discussões feitas entre os alunos e a professora; o questionário para levantamento de dados e as gravações realizadas durante o círculo de leitura também foram realizadas na sala de aula e as anotações realizadas pela professora pesquisadora foram feitas no seu diário de registro de pesquisa durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Durante os debates no círculo de leitura, que foram no total de oito debates, foram feitas tentativas de usar o gravador de voz em todos os debates para análise dos áudios, porém a maioria das tentativas foi frustrada, devido ao barulho no pátio e quadra da escola. Também houve a reforma do asfalto da rua da escola, fato que prejudicou as gravações por causa do barulho de máquinas. As poucas gravações obtidas com êxito permitiram à pesquisadora observar os depoimentos sobre as leituras feitas pelos alunos dos livros de literatura que têm como tema a cultura africana e afro-brasileira. Esses áudios foram transcritos e anexados no diário de registro da professora pesquisadora, juntamente com os relatos feitos a partir das observações das ações do grupo que estava sendo pesquisado.

Os diários de leitura escritos pelos alunos a partir da leitura dos livros da biblioteca móvel e itinerante serviram para a pesquisadora analisar como os alunos estavam interpretando

os textos literários que apresentavam a temática africana e afro-brasileira e se os livros estavam contribuindo para a educação das relações étnico-raciais.

A análise dos dados foi feita de forma detalhada a partir da leitura dos questionários respondidos, da leitura dos diários de leitura escritos pelos alunos, da audição e transcrição dos áudios gravados nos debates realizados no círculo de leitura e dos registros escritos feito pela professora pesquisadora no seu diário de registro de pesquisa nas próximas páginas.

3. 3 A biblioteca móvel e itinerante

A biblioteca móvel e itinerante é formada por um rack estilo montessoriano, medindo 62 centímetros de altura, por 64 centímetros de comprimento e 25 centímetros de largura, feito de madeira e prateleiras em tecido. Os livros, três exemplares de cada título, que formam o acervo da biblioteca são: 1. *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, Editora Nova Fronteira; 2. *O homem da árvore na cabeça*, de Celso Sisto, Editora Nova Fronteira; 3. *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, Editora Quinteto; 4. *A África que você fala*, Cláudio Fragata, Editora Globinho; 5. *Betina*, Nilma Lino Gomes, Maza Edições; 6. *Cartas para minha mãe*, Teresa Cárdenas, Editora Pallas; 7. *Heroínas negras brasileiras*, Jarid Arraes, Editora Seguinte; 8. *Os nove pentes d' África*, Cidinha da Silva, Maza Edições; 9. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa, Edições Paulinas.

Os livros foram adquiridos pela pesquisadora com verba própria e escolhidos por trazerem a temática africana e afro-brasileira através de textos literários que apresentam histórias com personagens negras. Os enredos possibilitam a construção de forma positiva da identidade da população negra a partir das características físicas e psicológicas das personagens. Trata-se de histórias que valorizam a ancestralidade, histórias que enaltecem personalidades femininas negras brasileiras, histórias que retratam a tradição oral dos contos africanos e que refletem sobre situações de racismo na sociedade.

As estratégias para as práticas de linguagem realizadas com os livros da biblioteca foram baseadas nos círculos de leitura (COSSON, 2021). Segundo o autor, “um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistematizada” (COSSON, 2021, p. 29). As etapas do círculo de leitura são: a) a modelagem: professor apresenta o círculo de leitura e prepara os alunos para participarem dele produtivamente; b) a prática: os alunos leem os livros em casa, preparam o debate, podem fazer registros em diários de leitura, fazem discussões em grupos (três a quatro integrantes); após, os livros escolhidos pelos grupos de alunos circulam dentro do mesmo

grupo, de modo que todos os integrantes façam as mesmas leituras; c) a avaliação: professor e alunos compartilham a responsabilidade de verificar os rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura como atividade formativa, seja por meio da observação da discussão e da análise das anotações, no caso do professor; seja por meio de formulário de autoavaliação e avaliação oral coletiva, no caso dos alunos.

Ressaltamos que a leitura dos livros foi feita em casa e as práticas pedagógicas (roda de conversa e debates) sobre os textos literários foram feitas na sala de aula. Para a realização dessas práticas em sala de aula, foi destinado um encontro quinzenal de duas horas/aula, após os estudantes realizarem a leitura dos textos. A identificação dos alunos também foi preservada tanto na realização do questionário anônimo, quanto na gravação de áudio com comentários feitos nas rodas de conversa e debates.

4. O espaço de letramento racial crítico na sala de aula

A construção do espaço de letramento racial em sala de aula foi organizada na turma do sexto ano, conforme a afirmação de Ferreira (2019) que diz que o letramento racial crítico oportuniza ao professor a reflexão sobre questões raciais em seu espaço de prática docente e permite que o estudante desenvolva consciência de sua própria identidade racial. A autora também coloca que a representação da identidade racial possibilita que o aluno se veja representado. Assim, alunos que não são negros podem compreender que a formação da população brasileira é diversificada e tem grande participação dos descendentes de africanos, e os alunos negros podem se sentir representados através dos materiais didáticos utilizados nas escolas, desenvolvendo a formação identitária de forma positiva.

Ao fazer um breve levantamento na biblioteca escolar, juntamente com a auxiliar de biblioteca da escola, percebemos que havia muitos livros sobre a temática africana e afro-brasileira que poderiam ser trabalhados com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, livros sobre essa temática dedicados aos alunos dos anos finais eram poucos e com no máximo um exemplar por título. Foi preciso, portanto, a aquisição de novos livros para a realização da pesquisa pela pesquisadora com verba própria.

Também foi possível perceber que as atividades de incentivo à leitura na biblioteca escolar dedicadas aos anos iniciais são frequentes e variadas. Quando o aluno chega nos anos finais há uma descontinuidade destas atividades. Pode ser que isso aconteça por motivos tais como: a crença de que o aluno já desenvolveu autonomia suficiente para escolher os títulos que

lê e a frequência com que lê e também por falta de recursos humanos, pois a pessoa que trabalha na biblioteca da escola pesquisada, muitas vezes, precisa realizar outras atividades pedagógicas, como por exemplo, substituir a falta de algum professor.

A inexpressiva quantidade de livros sobre a temática africana e afro-brasileira disponível para os alunos dos anos finais do ensino fundamental já aponta para a baixa contribuição deste espaço da escola para o letramento racial crítico.

Dessa forma, para compor o acervo da biblioteca móvel e itinerante que seria levada para a sala de aula, foram levadas em consideração as características da educação antirracista elencadas por Cavalleiro (2001). Para a autora, a educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. 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 respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p.158).

Nesse contexto, serão apresentados a seguir os livros escolhidos para a composição do acervo da biblioteca móvel e itinerante que foi organizada para ir até as salas de aula, sendo a turma do 6A, sexto ano, a primeira a realizar atividades com os livros. Todos os livros tratam da temática africana e afro-brasileira apresentada através dos gêneros textuais: poema, conto, memórias literárias, carta pessoal e novela.

4. 1 Os livros que compõem a biblioteca móvel e itinerante

Os livros da biblioteca móvel itinerante apresentam textos de gêneros textuais variados que tratam de assuntos pertinentes para conhecer o legado da origem africana na produção literária para jovens leitores. Depois de dois anos de aulas remotas devido à pandemia do coronavírus, nos anos de 2020 e 2021, algumas defasagens de aprendizagem da leitura e escrita foram constatadas na turma de sexto ano. Esta defasagem de aprendizagem na leitura e na

escrita também foi levada em conta na hora da escolha dos livros que fazem parte da literatura infanto-juvenil, por isso há no acervo de livros de literatura da pesquisa livros infantis também.

Dentre os assuntos tratados nas obras, estão: herança africana no vocabulário da língua portuguesa, a ancestralidade africana na figura dos pais e avós, o enfrentamento ao racismo, as figuras da mitologia africana, as personagens negras femininas e seu potencial protagonista, os contos lendários que denotam a sabedoria africana e a releitura de um clássico da literatura universal com uma personagem negra no papel central.

O título, o autor/a autora, o ilustrador/a ilustradora, a editora, o ano da publicação, um breve resumo e um trecho de cada uma das obras serão detalhados a seguir.

FIGURA 1: LIVROS DO ACERVO DA BIBLIOTECA MÓVEL E ITINERANTE



FONTE: ACERVO PESSOAL DA PESQUISADORA

O livro *A África que você fala*, escrito por Claudio Fragata e ilustrado por Mauricio Negro, publicado em 2020, apresenta palavras de origem africana que fazem parte do vocabulário da língua portuguesa. Através de um poema cheio de rima e ritmo e de ilustrações grandes e coloridas, o autor e o ilustrador explicam que há muitas palavras que usamos em nosso dia a dia, tais como: miçanga, banana, farofa, bagunça, entre outras, que são de origem africana e nem sempre percebemos que estão presentes em nossa fala. A estrofe abaixo apresenta duas palavras de origem africana: xodó e cafuné e está acompanhada no livro de uma imagem de meninas com cabelos africanos fazendo tranças umas nas outras, representando uma tradição ancestral vinda do continente africano e valorizando a estética africana.

Da África veio muito carinho
 Que é bom demais, é ou não é?
 Quem não gosta de um xodó,
 Quem não quer um cafuné? (FRAGATA, 2020, p.21)

A cor da ternura, escrito por Geni Guimarães, da Editora Quinteto, publicado em 2018, conta as memórias da própria autora. A escritora apresenta a sua infância, a sua família e as brincadeiras. Ela conta também as lembranças que tinha do carinho recebido dos pais e dos ensinamentos que aprendeu com eles. A personagem protagonista conta que se orgulha de ser professora e escritora por incentivo da família e que com ela aprendeu a ter enfrentar o racismo, assim como podemos identificar no trecho a seguir, em que filha e pai conversam sobre o futuro:

Num desses dias, quando atravessávamos a fazendinha e falávamos sobre meu estudo, ele disse:

- Tem que ser assim, filha. Se nós mesmos não nos ajudarmos, os outros é que não vão.

Nisso ia passando por nós a administrador, que, ao parar para dar meia dúzia de prosa, cumprimentou meu pai e falou:

- Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é de dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...

A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa que quase me fez desfalecer em ternura e amor.

- É que eu não estou estudando ela pra mim - disse meu pai. - É pra ela mesmo.

O homem deu de ombros e saiu tão lentamente que quase ouviu meu pai me segredando:

- Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.

Sorriu, tomou minha mão e continuamos a caminhada.

- Pai, de que cor será que é Deus...

- Ué... Branco - afirmou.

- Mas acho que ninguém viu ele mesmo, em carne e osso. Será que não é preto...

- Filha do céu, pensa no que fala. Está escrito na Sagrada Escritura. a gente não pode falar blasfemando assim.

- Mas a sagrada Escritura...

ele me olhou reprovando o diálogo, e porque não podia ir mais longe acrescentei apenas:

- É que se ele fosse preto, quando ele morresse, o senhor podia ficar no lugar dele. O senhor é tão bom!

Em toda a minha vida, nunca vi meu pai rir tanto.

Riu um riso aberto, amplo, barulhento [...] (GUIMARÃES, 2018, p.70)

Nilma Lino Gomes é a autora de *Betina*, publicado pela Mazza Edições, em 2009, com ilustrações de Denise Nascimento. Betina é uma garota negra que de maneira muito afetuosa aprende a fazer tranças com sua avó. Enquanto trançava os cabelos da neta, as duas cantavam e contavam histórias. As lindas ilustrações do livro valorizam a pele negra de Betina e as tranças feitas por sua avó que mais pareciam uma arte. A história também trabalha de uma forma sutil com a aceitação da morte após a partida da avó da menina. Betina aprende a valorizar seus ancestrais e adora o seu cabelo e a cor da sua pele.

Mas havia também quem não gostasse das tranças de Betina. Menino e menina que torciam o nariz e puxavam as tranças da garota quando ela estava distraída. Betina respondia, de forma enérgica, não deixava passar nada:

- Para com isso! Tá com inveja, é?! Se quiser, peço a minha avó para fazer trancinha em seu cabelo também (GOMES, 2009, p. 12).

A escritora cubana Teresa Cárdenas escreveu o livro *Cartas para minha mãe*, publicado pela Editora Pallas, em 2010. O livro apresenta a história de uma menina negra que perdeu sua mãe e, para aliviar a dor que sente, escreve cartas para sua mãe no céu. Todos os capítulos do livro são escritos em formato das cartas endereçadas à mãe. Nelas encontramos a rejeição sofrida pela protagonista pelos seus familiares e todas as dúvidas e desabafos sofridos por ela, que, através da escrita, vai conseguindo superar o trauma da perda. O capítulo final mostra o crescimento pessoal que a menina teve ao aprender a auto-aceitação e exigir o respeito das outras pessoas.

Mãezinha

Esta noite voltei a sonhar com você, que me dava adeus.

Acho que finalmente, como diria Menú, a luz chegou a sua alma e o seu espírito está se elevando. Você estava lá, com sua pipa, sorrindo pra mim.

Então, de repente, você começou a crescer e se transformou em milhares de passarinhos que encheram o céu.

Mamãe, embora preferisse ter você aqui comigo e não aí, tão distante, quero que saiba que eu perdoo você.

Perdoo pelos dias em que você não esteve ao meu lado e pelos que ainda faltam. Sei que vai cuidar de mim aí do céu.

Não se preocupe. Eu estou bem. E logo encontraremos papai.

Tudo ficará para trás.

E nós nos veremos algum dia, mãezinha.

Adeus.

Eu a amo muito...

Sua filha (CÁRDENAS, 2010, p.108).

Em *Heroínas negras brasileiras* em quinze cordéis, escrito por Jarid Arraes, publicado pela Editora Seguinte, em 2020, com ilustrações de Gabriela Pires, temos a apresentação de quinze poemas em formato de cordel que mostram importantes mulheres negras brasileiras nem sempre presentes nos livros didáticos. Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Luísa Mahin, Maria Firmina dos Reis, Tereza de Benguela são alguns dos nomes ilustres que aparecem no livro.

Maria Firmina dos Reis
De mulata foi chamada
Mas renego esse termo
Pra gente miscigenada
Reconheço-a como negra

Sendo assim bem nomeada (ARRAES, 2020, p. 107).

Ifá, o adivinho, de Reginaldo Prandi, com ilustrações de Pedro Rafael, lançado em 2002 pela Companhia das Letrinhas apresenta as personagens míticas africanas como Oxóssi, Ogum, Xangô, Exu, Oxalá, entre outros que possuem poderes e fraquezas. A mitologia africana é apresentada a partir das aventuras de Ifá, reconhecido pelo seu poder de adivinhação.

Vivia num povoado africano um adivinho chamado Ifá.
 Ele tinha dezesseis búzios mágicos, com os quais lia a sorte das pessoas do lugar.
 Ifá, o adivinho, escutava as queixas das pessoas que o procuravam
 e depois jogava os búzios numa peneira. a forma como os búzios caíam permitia a Ifá
 responder às perguntas que as pessoas lhe faziam sobre seus problemas e
 dificuldades.
 Muita gente ia consultar Ifá sempre que tinha uma questão para resolver.
 Podia ser por causa de uma doença, da perda de alguma coisa,
 por dificuldade no trabalho,
 disputa com inimigos,
 briga com pessoas queridas
 e assim por diante (PRANDI, 2002. p.09).

Celso Sisto é o autor de *O homem da árvore na cabeça*, com ilustrações de Angelo Abu. O livro foi publicado pela Editora Nova Fronteira, no ano de 2014. A obra apresenta um conto da tradição oral da Tanzânia e de Botswana. Cheio de mistério e sabedoria popular, a obra traz a história de Molefi, um homem que de repente se depara com o crescimento de uma árvore em cima de sua cabeça. Só que pode ajudá-lo é uma velha mulher muito sábia da região, mas Molefi terá que enfrentar muitos dilemas para se livrar da árvore em sua cabeça.

Molefi julgava-se um bom homem. Dizia que nunca tinha feito mal a ninguém! E ainda assim não conseguiu se livrar daquele infortúnio: um dia, sem mais nem menos, uma árvore começou a crescer bem no meio da sua cabeça. Não era uma árvore qualquer, era uma mulemba, com suas raízes aéreas que mais pareciam grossos fios de cabelo e uma encrespada barba (SISTO, 2014, p.09).

O pequeno príncipe preto escrito por Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira apresenta uma releitura do clássico da literatura universal O pequeno príncipe de Antoine Saint-Exupéry. O livro foi publicado em 2020 pela Editora Nova Fronteira. O pequeno príncipe preto mora em um minúsculo planeta junto com sua companheira: a árvore Baobá. Em suas visitas a outros planetas, o garoto conhece outros personagens, através da interação com eles, o pequeno príncipe troca ideias sobre a força de sua ancestralidade e a valorização de sua identidade negra.

A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quente. As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis cor de pele. Como assim? A pele pode ter tantos tons... Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde... Tem o verde-escuro e o verde claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços (FRANÇA, 2020, p. 10).

Cidinha da Silva é a escritora de *Os nove pentes d'África*", ilustrado por Iléa Ferraz, publicado em 2009, pela Mazza Edições. A Família de Vó Francisco e da Vó Berna é parecida com a maioria das famílias: alegrias e tristezas fazem parte da vida de seus integrantes. Bárbara é uma das nove netas, é a protagonista da história e relata em primeira pessoa as vivências familiares. Filha de pais separados, Bárbara mora com os avós. O livro nos ensina a importância da resiliência diante das situações de conflitos familiares e da perda de pessoas próximas. A ancestralidade é passada do avô aos netos através do símbolo do pente africano construído pelo avô artesão para cada um dos nove netos.

Quando o celular marcou dezesseis horas já estava todo mundo sentado nos banquinhos à volta da cadeira de praia à espera do vó: Lira, desde ontem, quando recebeu o pente da alegria, mais risonha; eu encostada à parede, com Melissa entre as pernas, para ajudá-la a se equilibrar; Ayana e Abayomi também estavam lá. Vó Francisco chegou amparado por Zazinho, sentou-se, olhou nos olhos de Abayomi e das meninas, da vó Berna, também nos meus olhos e eu senti o arrepio da despedida. Sem demora contou a história da flor amarela [...] (SILVA, 2009, p. 13).

O livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa, ilustrado por Maurício Veneza, lançado pela Edições Paulinas, em 2011 apresenta dois contos de origem africana que explicam sobre o motivo da aparência de alguns animais de acordo com a tradição oral das histórias que vieram da África. A partir das atitudes semelhantes às dos humanos, o relato de Barbosa apresenta valores e costumes tradicionais de diferentes povos originários do sul da África. O trecho a seguir faz parte do conto *Por que a galinha-d'Angola tem pintas brancas?*

Os mais antigos contam que esta história aconteceu durante uma das piores secas ocorridas nas savanas ao Sul da África. O sol, inclemente, castigava todos os seres vivos: plantas e animais. Logo os rios e lagos secaram, aumentando o sofrimento. O calor abria fendas no solo e levantava uma espessa poeira que borrava de cinza o céu bordado de azul. Os habitantes dos vilarejos, desorientados, fugiram para as montanhas, rogando por chuvas, mas não havia prece que desse jeito na calamidade (BARBOSA, 2011, p. 5)

Para organizar as atividades de prática de linguagem que serviram de instrumento para analisar a contribuição destes livros de literatura infantojuvenil na construção de uma educação antirracista foi escolhida a prática de leitura compartilhada chamada de Círculo de leitura (COSSON, 2021).

4. 2 O círculo de leitura

As práticas de linguagem analisadas nesta pesquisa durante a realização do círculo de leitura foram: a leitura, a oralidade e a produção de texto. A leitura foi desenvolvida na escolha dos livros presentes no acervo de livros da biblioteca móvel itinerante pelos alunos que, ao ler os textos, poderiam reconhecer a presença africana e afro-brasileira nas obras literárias; a oralidade esteve presente nas discussões entre os grupos que formavam o círculo para discussões sobre os livros e a produção de texto materializou-se nos relatos registrados nos diários de leitura.

A prática pedagógica para sistematizar as atividades que serviram para a análise de dados da pesquisa foi inspirada, com adaptações à turma, no círculo de leitura sugerido por Cosson (2021). Vejamos o conceito de círculo de leitura descrito pelo autor:

Lembramos que um círculo de leitura [...] é uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente. Essa discussão pode assumir uma forma mais estruturada, em que cada leitor tem uma função predefinida; semiestruturada, quando há orientações a serem seguidas pelos leitores; ou simplesmente livre, como os leitores participando conforme suas disposições e necessidades. Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (COSSON, 2021, p. 9).

Assim, nesta pesquisa, dentro do círculo de leitura que foi realizado em sala de aula, cada integrante tinha uma função pré-determinada. Neste sentido, a escolha do círculo de leitura para sistematizar a leitura dos livros segue a lógica da educação para as relações étnico-raciais ao valorizar o papel de cada aluno dentro das discussões do grupo.

O processo de letramento acontece em outros espaços que não são só a escola (SOARES, 2021, p. 36), mas é na escola que o aluno terá mais oportunidade de ler e escrever de forma frequente e competente. Dessa forma, Cosson (2021, p. 23) acrescenta que o círculo

de leitura apresenta benefícios, pois proporciona o aprendizado da leitura e também o desenvolvimento integral do aluno como cidadão, através do envolvimento do leitor com o texto.

A troca dentro do círculo é compartilhada no grupo de leitores, que efetuam as discussões sobre o texto lido a partir de uma forma organizada em que cada representante do grupo tem uma função determinada e que pode ser assumida por alunos diferentes em cada formação de um novo círculo. A leitura trabalhada dessa forma ajuda na formação do leitor, que divide de maneira solidária e colaborativa sem se prender no sentido do que é certo ou errado, mas no sentido de dar um significado para a sua experiência com o texto (COSSON, 2021, p. 24).

O grupo no círculo de leitura se torna muito importante pois

os alunos aprendem a ouvir e respeitar a posição do colega, a buscar o consenso quando possível e a aceitar e defender as regras da discussão para que todos participem livremente e de modo igualitário, em um processo verdadeiramente democrático. como não há hierarquia entre os alunos, suas leituras são mais abertas e a interpretação dos textos traz uma diversidade de pontos de vista, pois incorporam no grupo as diferenças culturais e contextuais da formação de cada um (COSSON, 2021, p. 24).

O círculo de leitura conforme Cosson (2021) é composto por três etapas: modelagem, prática e avaliação. A modelagem cabe à professora que apresenta o círculo de leitura aos alunos, preparando-os para que participem de forma produtiva. Os alunos realizam a parte da prática ao lerem os livros em casa e organizarem questões para o debate em sala de aula. A avaliação é da competência dos alunos e da professora que verificam o rendimento e os resultados a partir das discussões e registros feitos a partir da leitura.

FIGURA 2: ALUNOS MANUSEANDO OS LIVROS DO CÍRCULO DE LEITURA



FONTE: ACERVO PESSOAL DA PESQUISADORA

A parte inicial, que é a modelagem, foi organizada a partir do conto presente no livro *A semente que veio da África*, de Mario Lemos, Georges Louis Gneka, Heloisa Pires Lima, chamado *A árvore de cabeça para baixo (uma história da Costa do Marfim)*. A modelagem consiste em uma representação de como serão as discussões nos encontros. O conto foi lido pelos alunos em casa, como tarefa de casa, e na escola, em círculos, primeiramente leitura silenciosa feita pelos alunos, leitura oral feita pela professora e leitura oral por parágrafo feita pelos alunos e, em seguida, organizamos a função de cada um dentro do círculo de leitura. A descrição de cada função dos participantes do círculo será detalhada nos próximos parágrafos.

Após a apresentação de como se estrutura o círculo de leitura através da etapa de modelagem, passamos para a etapa da prática. Esta etapa divide-se em: seleção das obras, formação dos grupos, cronograma, encontro inicial, encontros mediais e encontro final.

As obras foram selecionadas pela professora, pois, após ler o primeiro questionário respondido pelos alunos para identificar o nível de letramento racial crítico da turma, identifiquei que os alunos já tinham lido livros sobre a temática africana e afro-brasileira; no entanto, não lembraram do título da obra e nem do nome do autor.

Os grupos foram formados conforme a escolha dos livros do acervo da biblioteca móvel e itinerante pelos alunos, assim, alunos que escolhiam os mesmos títulos de livros, formariam um mesmo grupo. Na biblioteca havia a quantidade de três livros por título, portanto cada grupo tinha três integrantes. Os encontros inicial, mediais e final ocorreram no período correspondente aos meses de setembro a dezembro de 2022, o cronograma dos encontros foi

fixado no mural da sala de aula e cada aluno deveria ter também um cronograma particular para organizar a sua leitura.

Assim, como exemplo de composição dos grupos, temos a seguinte disposição: os três alunos que escolheram o livro *Betina* ficaram no mesmo grupo. Dentro do grupo do círculo de leitura, os integrantes escolhiam cada um duas funções, que não eram fixas e podiam ser trocadas a cada encontro.

Após a apresentação dos livros aos alunos, das escolhas realizadas por eles e da leitura realizada em casa, a turma que previamente, através da etapa de modelação, já sabia que seria feita a escolha de funções para a discussão no grupo, teve o prazo de uma semana para ler os títulos escolhidos e retornar com a leitura feita para discussão. Antes de cada formação de círculo, os alunos já escolhiam as suas funções. Após a leitura e discussão do livro dentro do círculo de leitura, outro livro era escolhido pelos participantes e novas funções poderiam ser adotadas pelos alunos. Ao final da pesquisa cada grupo leu por volta de oito títulos diferentes, pois foram oito encontros do círculo de leitura, ou seja, em média dois livros por mês.

As funções que fizeram parte das discussões do círculo de leitura são variadas. Dentre as funções sugeridas por Cosson (2021) foram escolhidas as seguintes: questionador, iluminador de passagem, conector, analista de personagem, sintetizador e dicionarista. Dessa forma, cada aluno escolhia dois crachás correspondentes à função que assumiram durante o debate sobre o livro lido. Essa função era renovada a cada formação de um novo círculo.

FOTO 3: AS FUNÇÕES ESCOLHIDAS PARA A DISCUSSÃO NO CÍRCULO



FONTE: ACERVO PESSOAL DA PESQUISADORA

A função do questionador é organizar perguntas para o debate entre o grupo acontecer. Ele organiza os questionamentos e possíveis respostas para as perguntas, mas guarda suas reflexões para o final da discussão, para dar espaço às reflexões dos demais integrantes do grupo.

O iluminador de passagem tem como função escolher uma parte do livro para discutir no círculo de leitura, destacando o motivo de sua escolha e dialogando com os colegas o que eles pensam sobre o trecho escolhido.

Conectar a leitura realizada pelo grupo do círculo de leitura com outras leituras já realizadas e com a realidade em que estamos inseridos é a função do conector. Para Cosson (2021), com leitores principiantes, como é o caso de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, nem sempre é fácil fazer as relações intertextuais sobre o que foi lido, por causa da formação leitora estar no início da sua constituição e estes jovens leitores nem sempre terão tantas referências literárias para conectar com o texto lido, porém a experiência é enriquecedora para relacionar as histórias lidas com o mundo ao redor.

Cosson (2021, p. 98) afirma que é comum os alunos do Ensino Fundamental se identificarem com as personagens das narrativas e a partir desta identificação desenvolverem o gosto pela leitura. Nesse sentido, o analista de personagem tem a função de analisar as ações da personagem e trazer para o círculo o debate sobre a importância de cada personagem para a construção do enredo. Entre os livros escolhidos para a pesquisa, há textos que não são narrativos e mesmo a ausência de personagens, como em um poema, a discussão poderá servir para a análise das diferenças entre os gêneros textuais.

O sintetizador tem a função de fazer um apanhado em forma de resumo do livro que o grupo leu, apresentando os aspectos mais relevantes para a compreensão da história. Ao organizar as ideias a partir da leitura, o aluno responsável por esta função pode desenvolver a capacidade de síntese e argumentar com o grupo as razões pelas quais escolheu determinadas partes mais importantes, assim como os colegas podem concordar ou discordar.

O dicionarista fica responsável por trazer ao círculo as palavras e frases desconhecidas e desta forma, amplia o repertório de palavras e expressões do grupo. Caso algum integrante do grupo queira contribuir com palavras que não foram citadas pelo dicionarista, toda a contribuição sempre é bem recebida pelo círculo de leitura.

A última etapa do formato do círculo de leitura utilizado nesta atividade foi a avaliação. No último encontro realizamos um único círculo de leitura com todos os integrantes da turma para discussão dos resultados obtidos com a atividade realizada neste período de quase quatro meses. A descrição dos relatos e demais resultados da experiência do círculo de leitura serão analisadas no capítulo seguinte.

5. A análise dos dados

A composição dos dados para a análise foi organizada a partir de três instrumentos: um questionário aplicado no início da pesquisa para analisar de forma qualitativa qual era o contato que os alunos tinham com livros de literatura sobre a temática africana e afro-brasileira e o mesmo questionário no final da pesquisa para analisar se a leitura dos livros contribuiu para o letramento racial crítico dos estudantes; o diário de leitura dos alunos e da professora que serviu para registrar os relatos sobre as discussões realizadas no círculo de leitura e as gravações de alguns debates realizados dentro do círculo de leitura.

5. 1 O questionário

O questionário foi aplicado na turma antes de iniciar o círculo de leitura com os livros que tratam da temática africana e afro-brasileira. No instrumento havia quatorze perguntas com respostas que poderiam ser de escolha objetiva ou respostas dissertativas. A seguir, vamos analisar o letramento racial da turma a partir das respostas dos alunos.

Quadro 1

1. Você já leu livros de literatura escritos por escritores/ escritoras negras? Se sim, quais foram eles?
2. Você conhece palavras de origem africana que fazem parte do vocabulário da língua portuguesa? Se sim, quais são essas palavras?
3. Você já leu livros que trazem histórias que retratam a cultura africana ou afro-brasileira? Dê exemplos caso você já tenha lido:
4. Você talvez já tenha visto personagens da mitologia grega nas histórias: Zeus, Atena, Hefesto, ... Você conhece os elementos que compõem a mitologia africana? Quais são eles, caso você os conheça?
5. Na sua opinião, as histórias que falam da população negra para o Brasil, tratam de quais assuntos?
6. Você acha que livros que tratam da temática africana e afro-brasileira são procurados na biblioteca da escola?

<p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>7. Você acha que haveria algum tipo de contrariedade de sua família ao levar para casa um livro de temática africana ou afro-brasileira?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>8. Você acha que personagens protagonistas negras aparecem nos livros que compõem o acervo de livros da biblioteca da escola?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>9. Você acha que a escola trabalha pouco sobre o tema: cultura africana e afro-brasileira?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>10. Você já presenciou situações de racismo em sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>11. Você sabia que a maioria da população brasileira é formada por pessoas negras?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>12. Você acredita que a escola pode contribuir na construção de uma sociedade sem racismo?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>13. Você acha que somente pessoas negras é que devem se envolver em campanhas antirracistas? Justifique:</p>
<p>14. Você já teve aulas com professores negros?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p>

() não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5. 1. 1 Primeiras respostas

Os alunos foram questionados se já haviam lido livros escritos por escritores negros. A maioria dos alunos respondeu que já havia lido livros de escritores negros, porém não lembrava o nome do autor. Um pequeno grupo de alunos respondeu que nunca havia lido livros escritos por escritores negros e outros três alunos responderam que conheciam Carolina Maria de Jesus, pois estudaram a vida da escritora no início do ano letivo de 2022, os demais alunos também participaram de práticas sobre a escritora, mas não citaram o nome dela.

A biblioteca da escola tem vários títulos de livros de literatura infantil do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental dedicados à cultura africana e afro-brasileira. Os alunos destes anos têm o hábito de visitar a biblioteca uma vez por semana, para participar da atividade da hora do conto, ação que é interrompida quando eles chegam ao sexto ano. Assim, o acesso aos livros é garantido aos alunos dos anos iniciais, através de uma atividade lúdica que desperta o interesse do aluno à leitura, no entanto é preciso garantir a diversidade de escritores dos livros que compõem o acervo da biblioteca da escola. Para além disso, é preciso um trabalho pedagógico direcionado para a escolha, leitura e discussão desses livros, trabalho mediado pelo professor.

O pertencimento de palavras de origem africana na língua portuguesa, de acordo com as respostas dos alunos dadas à resposta do questionário, era desconhecido. A maioria dos alunos respondeu que não conhecia nenhuma palavra de origem africana em nossa língua materna. Através da resposta negativa sobre o conhecimento da presença de palavras de origem africana, podemos perceber que os alunos desconhecem a herança africana no vocabulário da língua portuguesa, ou seja, conhecem a palavra, mas não conhecem a influência africana na língua portuguesa.

Em seguida, os alunos responderam se já haviam lido livros que trazem histórias que retratam a cultura africana e afro-brasileira. Apesar de frequentarem a biblioteca da escola semanalmente, a maioria dos alunos afirmou não ter lido livros que tratam da referida temática. Um pequeno grupo afirmou já ter lido livros sobre o tema, mas não lembraram o nome; um aluno citou a leitura da lenda do Saci Pererê e um aluno respondeu ter encontrado em gibis da Turma da Mônica a temática africana e afro-brasileira.

É preciso considerar que esses alunos enfrentaram dois anos escolares afastados da escola por causa da pandemia do Coronavírus, sendo que o ano de 2020 foi totalmente de ensino a distância e o ano de 2021 foi de ensino híbrido com significativas ações de restrições de acesso aos livros da biblioteca devido ao risco de contaminação.

É comum encontrar nos livros didáticos histórias que apresentam a mitologia grega. Essa temática sempre desperta o interesse dos alunos que relacionam o tema com séries, como *Tróia: a queda de uma cidade* e jogos, como *God of War*. Pelo questionário, os alunos foram indagados se além de personagens da mitologia grega, eles conheciam personagens da mitologia africana. A maioria dos alunos respondeu que não conhecia mitos africanos e apenas um aluno respondeu que já tinha ouvido falar nas personagens mitológicas africanas.

O que chama atenção no desconhecimento dos alunos sobre a mitologia africana nesta resposta é que eles não associaram os elementos da mitologia aos orixás das religiões de matriz africana. Em contrapartida, após a leitura de um dos livros da biblioteca móvel e itinerante, além da associação dos seres da mitologia africana aos orixás, muitos dos alunos afirmaram conhecer Iansã, Iemanjá, Oxum, entre outros.

Os alunos responderam à questão sobre qual assunto eles achavam que histórias sobre a população negra os livros traziam. Racismo, pobreza, escravidão, discriminação, liberdade e igualdade foram as palavras mais citadas. Dessa forma, constatamos que histórias relacionadas à pessoa negra remetem os alunos à herança do período da escravidão. Dentre as respostas dos estudantes, uma afirmava que os livros traziam a cultura *deles*, o que aponta para a crença de um distanciamento entre a cultura de brancos e negros.

Para a pergunta sobre a busca por livros que falam da temática africana e afro-brasileira na biblioteca da escola, todos os alunos responderam que há procura por esses livros.

O questionário também apontou que grande parte dos alunos não teria nenhum tipo de contrariedade por parte da família ao levar para casa livros da temática africana e afro-brasileira, porém três alunos responderam que teriam resistência por parte dos familiares ao levarem os livros para casa. Ressalto que esta pergunta foi formulada de forma objetiva e os alunos poderiam marcar sim ou não como resposta. Os três alunos que marcaram sim, ou seja, que teriam a contrariedade da família para ler os livros em casa, têm muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente problemas em ler e interpretar e, por isso, não foi possível concluir se eles compreenderam a questão. Ao refazer a pergunta de forma oral para esses alunos, eles responderam que não teriam contrariedade em levar os livros para casa.

Quanto à presença de personagens negras como protagonistas nos livros que compõem o acervo da biblioteca da escola, a maioria dos alunos respondeu que há presença dessas

personagens nos livros, mas três alunos afirmaram que não há a presença de protagonistas negros nas histórias dos livros. Nesta questão, os mesmos alunos que discordaram da maioria do grupo na pergunta anterior, discordaram aqui nesta questão também. Ao serem questionados de forma oral, responderam sim à resposta.

Ao serem questionados se a escola trabalha pouco sobre o tema da cultura africana e afro-brasileira, um pouco mais da metade dos alunos afirmou que a escola não trabalha pouco com essa questão, havendo a presença da temática em todas as aulas e sete alunos afirmaram que a escola pouco trabalha com o tema e que este deveria estar presente em todas as aulas.

O questionário também levantou dados sobre a existência de racismo na escola. À pergunta se os alunos já haviam presenciado situações de racismo na escola, a maioria respondeu que nunca presenciou situações de racismo na sala de aula e um pouco menos da metade afirmou ter presenciado atitudes racistas no ambiente escolar. É importante considerar que a maioria dos alunos da turma é formada por pessoas brancas e talvez esta seja uma das causas de não enxergar o racismo.

A maior parte da população brasileira é composta por pessoas que se autodeclararam negras. Esta parcela da população é formada por pretos e pardos. No questionário um pouco mais metade dos alunos informou não saber que a maioria da população brasileira é formada por negros e o restante dos participantes afirmou saber desta informação.

Todos os alunos que responderam ao questionário acreditam que a escola pode contribuir na construção de uma sociedade antirracista.

Os alunos responderam à questão sobre o envolvimento de pessoas negras e brancas em campanhas antirracistas. A maioria das estudantes afirmou que não só pessoas negras devem se envolver em ações contra o racismo. As justificativas foram as mais variadas, tais como: todos precisam fazer o bem; tem pessoas brancas amigas de pessoas negras; todos podem ajudar a acabar com o racismo; qualquer pessoa pode lutar contra o racismo, pois ele pode acontecer com qualquer pessoa. As respostas mostram que alguns alunos consideram que o racismo não é um problema enfrentado somente pela população negra. As respostas apontaram para a possibilidade de alguns alunos não saberem o significado de racismo nas afirmações, tais como: o racismo pode acontecer com qualquer pessoa (incluindo brancos) e que ele não é um problema exclusivo dos negros.

Ao serem questionados se já haviam assistido aulas com professores negros, a maioria afirmou nunca ter tido aula com professores negros e menos da metade do grupo afirmou ter tido aula com professores negros.

Foi possível perceber através das respostas que os alunos tiveram o acesso aos materiais que tratam da temática africana e afro-brasileira. No entanto, nas respostas transparece a ideia da influência africana na cultura brasileira apenas como algo relacionado à ideia do folclore e não como algo que pertence à formação brasileira.

Ainda se constata, a partir do questionário, que os alunos relacionam os livros que tratam da população negra com a pobreza, a escravidão e o racismo. O texto literário é um instrumento de combate ao racismo que deve ser utilizado pela escola, porém conectar a cultura africana e afro-brasileira somente a aspectos violentos sofridos pela população negra, pode ser prejudicial para a construção de identidades dos alunos desta faixa etária, em sala de aula, ao aliar as práticas de linguagem somente às questões que abordam as situações de racismo ou as situações de carência social.

Nesse sentido, após a aplicação do questionário antes do início da prática do círculo de leitura com os livros, se percebe que os alunos tiveram contato até a chegada no sexto ano com livros de literatura sobre a temática africana e afro-brasileira, porém nem sempre consolidaram o conhecimento suficiente a desconstruir o racismo e a valorizar a influência africana na cultura brasileira.

5. 1. 2 Segundas respostas

Após a prática pedagógica do círculo de leitura com os livros da biblioteca móvel e itinerante, foi aplicado o mesmo questionário pela segunda vez para analisar se o nível de letramento racial dos alunos seria diferente daquele apresentado no primeiro questionário.

À primeira pergunta todos os alunos responderam que leram livros escritos por escritores negros. Para essa mudança na resposta dos alunos em comparação às respostas do primeiro questionário, um fator merece ser destacado. Durante os círculos de leitura, a turma tinha um mural na sala de aula onde estavam fixadas a imagem das capas dos livros, dos escritores e uma sinopse do texto. Esses recursos serviram de referência para os alunos, valorizando desta forma as ilustrações presentes na capa e a imagem dos autores negros. Os livros e escritores mais citados pelos alunos foram: *Betina*, de Nilma Lino Gomes, *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, e *Cartas para a minha mãe*, de Teresa Cárdenas. Por serem alunos do sexto ano, a exploração da imagem colaborou bastante com a construção positiva da estética dos traços dos descendentes de africanos.

O livro *A África que você fala* contribuiu para o reconhecimento das palavras de origem africana no vocabulário da Língua Portuguesa. O texto em forma de poesia apresenta muitas

rimas, fato que despertou a atenção dos alunos. Dentre as palavras presentes nos livros, as mais citadas foram: bunda, miçanga, banana, fuzuê, quindim e cochilo. Todos os alunos responderam que conheciam palavras de origem africana em nossa língua. Além da leitura do livro e da discussão dentro do círculo de leitura, com as palavras do livro foi possível fazer jogos em sala de aula como o jogo do bingo das palavras, atividade que, além de divertida, contribui com ampliação do vocabulário dos alunos.

Após a leitura dos livros pelos alunos, todos os alunos responderam “sim” à pergunta sobre a leitura de livros sobre a temática africana e afro-brasileira. Certamente, a atividade realizada era recente e, com a ajuda das imagens dispostas na sala de aula e dos registros feitos no diário de leitura, foi possível à turma construir a materialidade dos textos literários em estudo. Essa situação foi diferente da situação inicial do primeiro questionário, em que os alunos estavam voltando de uma pandemia, muitas vezes sem o contato com livros.

O livro *Ifá, o adivinho* contribuiu para as discussões sobre as religiões de matriz africana e a mitologia africana. Todos os alunos responderam conhecer personagens da mitologia africana na segunda aplicação do questionário. De acordo com o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, o Rio Grande do Sul possui mais de 60.000 terreiros. O estado tem mais adeptos às religiões de origem africana que os estados da Bahia e do Rio de Janeiro (BRASIL, 2010). O motivo para o livro *Ifá, o adivinho* ser um dos mais procurados por alguns alunos pode ter sido a identificação com a religião que alguns praticam. Uma aluna falou orgulhosamente ser filha de Iansã, outro menino afirmou estar muito contente em falar sobre os orixás na escola e outra estudante enumerou características de Iemanjá para a turma. Dessa forma, foi possível constatar a colaboração dos alunos para o enriquecimento da atividade. Nenhum aluno se manifestou de forma intolerante quanto às figuras mitológicas presentes no livro e, após a leitura, todos afirmaram conhecer elementos da mitologia africana.

Os alunos também responderam sobre quais assuntos, na opinião deles, apareciam nos livros que falam sobre a população negra. Nas respostas ainda constavam palavras como racismo e preconceito. Nenhum aluno relacionou a escravidão com temas que aparecem nos livros de temática africana e afro-brasileira. Um aluno citou o machismo, menção que pode ter sido feita por causa da leitura do livro de Jarid Arraes sobre as heroínas negras brasileiras, personagens reais que denunciaram o machismo em diferentes épocas da história. No entanto, na resposta a essa pergunta houve um aumento de citações sobre a temática associada aos livros que apresentam a cultura africana e afro-brasileira. Os alunos usaram palavras tais como:

igualdade, pessoas heroínas, história sobre a diferença da cor da pele, a luta pelos direitos, o antirracismo, palavras de origem africana, lição de moral, aceitação, cultura africana no Brasil.

Enquanto que na primeira aplicação do questionário todos alunos responderam que livros que tratam da temática africana e afro-brasileira são procurados na biblioteca da escola, na segunda versão três alunos responderam que livros sobre esta temática não eram procurados na biblioteca. Essa mudança entre um questionário e outro pode estar associada à falta de identificação que esse pequeno grupo teve com os livros.

Grande parte dos alunos continuou afirmando que não haveria nenhuma contrariedade de sua família ao levar livros sobre a temática que estávamos estudando em sala de aula. Para a resposta negativa a essa questão houve uma diminuição e agora dois alunos responderam que teriam a contrariedade da família em levar os livros para casa. É importante destacar que a segunda aplicação do questionário foi feita no final do ano letivo. Ressaltei que no primeiro questionário alguns alunos apresentavam muitas dificuldades na leitura e na escrita e que por isso não era possível saber se os alunos que responderam que não poderiam levar os livros para casa compreenderam a pergunta ao responder, também, o segundo questionário. Assim, mais uma vez, fiz a pergunta de maneira oral e os alunos responderam que não haveria contrariedade da família para levar os livros para casa.

O número de alunos que acha que personagens protagonistas negras aparecem nos livros que compõem o acervo de livros da biblioteca da escola aumentou, havendo apenas um aluno que discordou da presença delas nos textos. Esse aluno não participou de todos os encontros do círculo de leitura, pois ingressou na turma no final do mês de novembro. Todos os livros do círculo de leitura tinham personagens protagonistas negras.

Os alunos mantiveram suas respostas à pergunta sobre se a escola trabalha pouco o tema cultura africana e afro-brasileira, portanto a maioria dos alunos respondeu que não acha que a escola trabalha pouco, mostrando desta forma que eles consideram a escola como um local adequado para discussões.

Ainda, a maioria dos alunos continuou afirmando, através de suas respostas, que nunca havia presenciado situações de racismo na escola. É importante destacar que a maior parte dos alunos era branca, e que, portanto, devem ter mais dificuldade de ter essa percepção, sem um letramento racial crítico. Nas escolas o racismo é estrutural, assim como na sociedade e muitas vezes, conforme Nascimento (2020) pode haver um silenciamento diante de situações de racismo e a falta de acolhimento para as vítimas em casos de racismo. A autora afirma que “mesmo afrodescendentes ou sujeitos não-brancos têm dificuldades de perceber ou denominar

essas situações ou atos, e isso demanda um tempo de elaboração – do sujeito e dos sujeitos envolvidos” (NASCIMENTO, 2020).

O primeiro questionário apontou para a informação de que a maior parte da turma não sabia que a população brasileira é composta em sua totalidade por um número maior de pessoas negras, no entanto, no segundo questionário, houve uma mudança. O grupo de alunos que desconhecia a formação da população brasileira em sua maioria formada por negros diminuiu e, agora, nesta segunda resposta, a maioria da turma respondeu saber que a população brasileira é formada em sua maioria por negros.

Os alunos mantiveram suas respostas quanto à possibilidade positiva da escola colaborar na construção de uma sociedade sem racismo.

Na penúltima questão, os alunos responderam se a construção de uma sociedade sem racismo é responsabilidade somente de pessoas negras. As respostas tiveram modificações na segunda aplicação do questionário, pois, no primeiro questionário, os alunos apresentaram respostas afirmando que não eram apenas as pessoas negras que sofriam preconceito. Agora os alunos relacionaram a palavra racismo como um ato errado praticado contra pessoas negras e que todos devem se envolver em campanhas antirracistas. Na sequência, na última pergunta, os alunos continuaram, em sua maioria, com a afirmação de que não tiveram aulas com professores negros.

Através da aplicação do primeiro questionário foi constatado que a grande maioria dos alunos teve contato em anos escolares anteriores com a cultura africana e afro-brasileira, mesmo que de forma breve, porém, com a aplicação do segundo questionário, os alunos deram respostas mais precisas, mostrando através delas que tinham mais propriedade no uso de seus argumentos. No entanto, nas respostas dos dois questionários, foi observado que havia uma certa resistência por parte dos alunos ao usar argumentos sobre a presença de atitudes racistas na escola, por ser um assunto que nem sempre tem espaço para reflexões na sala de aula.

A seguir apresento dois quadros comparativos com os dados das perguntas e respostas escritas de forma subjetiva:

Quadro 2

Primeira aplicação do questionário	Desconheciam o assunto tratado na pergunta.	Citaram as palavras e expressões que valorizam a cultura africana e afro-brasileira
1. Você já leu livros de literatura escritos por escritores/ escritoras	A maioria dos alunos afirmou já ter lido livros escritos por	03 alunos citaram Carolina Maria de Jesus.

negras? Se sim, quais foram eles?	escritores negros, mas não lembrar o nome.	
2. Você conhece palavras de origem africana que fazem parte do vocabulário da língua portuguesa? Se sim, quais são essas palavras?	A maioria disse não conhecer palavras de origem africana.	
3. Você já leu livros que trazem histórias que retratam a cultura africana ou afro-brasileira? Dê exemplos caso você já tenha lido:	A maioria afirmou não ter lido livros sobre a temática africana e afro-brasileira.	01 aluno citou a leitura de gibis da Turma da Mônica sobre a temática africana e afro-brasileira e um aluno citou a leitura da lenda do Saci-Pererê.
4. Você talvez já tenha visto personagens da mitologia grega nas histórias: Zeus, Atena, Hefesto, ... Você conhece os elementos que compõem a mitologia africana? Quais são eles, caso você os conheça?	A maioria respondeu não conhecer os elementos da mitologia africana.	
5. Na sua opinião, as histórias que falam da população negra para o Brasil, tratam de quais assuntos?		Os alunos, para responder à questão, usaram as palavras: racismo, pobreza, escravidão, discriminação, liberdade, igualdade.
13. Você acha que somente pessoas negras é que devem se envolver em campanhas antirracistas? Justifique:		Os alunos usaram palavras e expressões, tais como: todos precisam fazer o bem; tem pessoas brancas amigas de pessoas negras; todos podem ajudar a acabar com o racismo; qualquer pessoa pode lutar contra o racismo, pois ele pode acontecer com qualquer pessoa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 3

Segunda aplicação do questionário	Desconheciam o assunto tratado na pergunta.	Citaram as palavras e expressões que valorizam a cultura africana e afro-brasileira
1. Você já leu livros de literatura escritos por escritores/ escritoras negras? Se sim, quais foram eles?		Todos os alunos citaram pelo menos um título de livro escrito por escritores negros.
2. Você conhece palavras de origem africana que fazem parte do vocabulário da língua portuguesa? Se sim, quais são essas palavras?		Todos os alunos citaram pelo menos uma palavra de origem africana.
3. Você já leu livros que trazem		Todos os alunos citaram pelo

histórias que retratam a cultura africana ou afro-brasileira? Dê exemplos caso você já tenha lido:		menos um livro que retrata a cultura africana e afro-brasileira.
4. Você talvez já tenha visto personagens da mitologia grega nas histórias: Zeus, Atena, Hefesto, ... Você conhece os elementos que compõem a mitologia africana? Quais são eles, caso você os conheça?		Todos os alunos citaram nomes de personagens da mitologia africana (os orixás).
5. Na sua opinião, as histórias que falam da população negra para o Brasil, tratam de quais assuntos?		Os alunos usaram as palavras e expressões igualdade, pessoas heroínas, história sobre a diferença da cor da pele, a luta pelos direitos, o antirracismo, palavras de origem africana, lição de moral, aceitação, cultura africana no Brasil, enfrentamento ao machismo.
13. Você acha que somente pessoas negras é que devem se envolver em campanhas antirracistas? Justifique:		Os alunos usaram a palavra racismo como um ato errado praticado contra pessoas negras e que todos devem se envolver em campanhas antirracistas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da análise do quadro 2 e do quadro 3 podemos notar que houve uma mudança nas respostas entre os dois quadros que mostram o antes e o depois da aplicação do círculo de leitura. Todos os alunos identificaram, no quadro 3, ao menos um escritor negro ou escritora negra e citaram um livro relacionado à história e cultura africana e afro-brasileira, dessa forma, reconheceram nesses sujeitos e em suas produções, pessoas produtoras no espaço literário brasileiro, rompendo assim com o paradigma eurocêntrico de produção de histórias e com o modelo literário firmado na branquitude.

Em relação à pergunta sobre a mitologia africana, a diferença entre os dois quadros é grande. Todos os alunos citaram figuras mitológicas africanas, além de alguns alunos se sentirem valorizados diante das figuras dos orixás, por serem praticantes das religiões de matriz africana, tendo suas manifestações religiosas materializadas nas práticas escolares, situação que gera a construção e a afirmação da identidade negra de forma positiva, podendo proporcionar a reflexão sobre casos de intolerância religiosa.

Nas duas últimas questões, as palavras e expressões escritas pelos alunos nas respostas também modificaram após a aplicação do círculo de leitura. Os alunos passaram a associar as histórias que falam da população negra não só a ações negativas como racismo e discriminação,

mas também a ações que representam luta por mudanças na sociedade e também relacionam a palavra racismo como um ato praticado contra a população negra especificamente. As respostas apontam, dessa maneira, para o segundo e o primeiro princípios da Teoria Racial Crítica (MILNER; HOWARD, 2013 apud FERREIRA, 2015, p. 29), respectivamente, que é o desafio à ideologia dominante ao procurar alcançar a quebra de modelos sociais estruturados no racismo e desigualdade e a intercentricidade entre raça e racismo ao reconhecer o problema do racismo na estrutura social brasileira.

5. 2 Diários de leitura

O diário de leitura dos alunos foi o espaço utilizado para o registro dos relatos construídos a partir da realização da prática do círculo de leitura. Assim, após a escolha dos livros da biblioteca móvel e itinerante e da leitura dos textos realizada em casa, os alunos, que já haviam escolhido suas funções para o debate dentro do círculo de leitura, utilizaram o diário de leitura para registrar suas impressões sobre o que leram e discutiram.

Na análise que segue, serão apresentados trechos de algumas partes dos diários dos alunos para a verificação da contribuição do acervo de livros levados para a sala de aula na construção do letramento racial crítico. As práticas de linguagem utilizadas para a coleta dos dados envolvem a leitura, a produção de texto e a oralidade.

A composição do círculo foi vista com bastante entusiasmo por parte dos alunos, pois era um momento em que a sala de aula se transformava em um grande círculo e pequenos círculos de debate eram organizados dentro do grande círculo. Nos primeiros círculos, os alunos ficaram bem agitados, mas em seguida adquiriram o ritmo para a escolha dos livros e das funções de cada um dentro do debate.

Houve envolvimento dos estudantes com a leitura dos livros, inclusive alguns alunos disputavam entre eles para ver qual livro o seu grupo iria escolher. Alguns grupos tinham preferência por livros com mais ilustrações e com textos mais divertidos como *A África que você fala* e *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. Em contrapartida, outros grupos optaram por escolher livros que traziam textos mais subjetivos, como o livro *Cartas para a minha mãe*. Ainda sobre a leitura dos livros, na organização inicial de cada círculo sempre havia um pequeno grupo de alunos que comentava não ter lido o livro por esquecimento. Nessas situações, aqueles que não leram os livros para debate no círculo deveriam colaborar com as

discussões a partir do que entenderam na discussão do grupo e, no próximo círculo, trazer suas anotações a partir da leitura do livro.

A prática de linguagem da oralidade foi bastante explorada pelos alunos. O processo que envolve a fala e a escuta esteve presente nas atividades com a participação ativa dos alunos. Através da fala os alunos compartilhavam as impressões sobre o livro, no entanto, a escuta muitas vezes tinha que ter a interferência da professora para que cada um falasse na sua vez, situação típica de turmas correspondentes ao sexto ano. Já quando as reflexões eram feitas no grande círculo, alguns alunos tinham mais dificuldade para formular as frases e argumentar com os colegas, seja por inibição ou por não considerar o momento de debate como algo importante.

FOTO 4: MODELOS DE DIÁRIOS DE LEITURA PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



FONTE: ACERVO PESSOAL DA PESQUISADORA

Os diários de leitura foram utilizados para a produção de textos. Inicialmente foi solicitado à turma que seus textos deveriam pertencer ao gênero textual diário pessoal, pois esse gênero faz parte dos objetos do conhecimento desenvolvidos no sexto ano, porém, com o desenvolvimento do círculo, nem sempre a estrutura do gênero foi respeitada e, para alguns alunos, o diário transformou-se em um caderno de anotações.

A seguir serão transcritos alguns trechos dos diários de leitura para análise. Foram escolhidos trechos de dez diferentes diários como amostra para a análise da influência dos

livros da biblioteca móvel e itinerante na construção de espaços de letramento racial crítico na escola. Os alunos não serão nomeados e usarei números para organização dos relatos extraídos dos diários.

Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis foi escrito por Jarid Arraes.

Eu aprendi sobre o racismo que ocorre no Brasil e também sobre o racismo que as mulheres sofrem. Conheci a política Antonieta de Barros que lutou contra o racismo. É um livro incrível.

No círculo sentei com dois amigos meus. Discutimos sobre a história de Antonieta de Barros, fizemos perguntas, analisamos a personagem. O conector falou de onde era ela e sobre o jornal que ela criou (ALUNO 1).

Podemos perceber que a figura da mulher negra como uma guerreira já aparece no título do livro, característica que coloca a população negra como protagonista de exigências por transformações na sociedade. O aluno reconhece, a partir da leitura, a existência do racismo na estrutura da sociedade brasileira, assim como mostra que as personagens, sejam elas reais ou fictícias, situadas como personagem principal, denotam ações de luta por direitos iguais. Nesse sentido, o texto literário contribui para desconstruir a ideia de passividade das pessoas negras diante de situações de injustiça.

Eu gostei bastante do livro O pequeno príncipe preto. Ele conta a história de um menino preto, ele vivia em um minúsculo planeta com uma árvore de baobá, quando começavam as ventanias, eles mudaram de planeta.

Ele conta sobre a cor de cada um, por exemplo, o verde, tem verde claro e o verde-escuro, os dois não deixam de ser verde.

O livro é do autor Rodrigo França (ALUNO 2).

O relato do aluno é o livro *O pequeno príncipe preto*. Neste livro há a descrição com detalhes do príncipe preto salientando a beleza de sua cor e as diferentes tonalidades de cor de pele das pessoas pretas. Valoriza também o formato dos lábios e olhos do menino, que afirma amar sua cor. A exposição das características da personagem ajudou na identificação da estética de descendência africana como positiva, de modo que o leitor perceba a beleza de cada um nas diferenças.

Eu gostei muito desse livro, porque eu já tinha lido ele quando tinha sete anos e gostei demais.

Lá na África estava acontecendo uma seca e muitas pessoas passavam fome e sede. Uma galinha foi pedir para a nuvem fazer chover e quando choveu, a galinha ganhou pintas brancas e se tornou galinha d'Angola.

Um porco com uma tromba grande vendia várias coisas. Num dia um chagal foi comprar algo e falou que pagaria outro dia, mas ele nunca pagou e o porco foi lá cobrar-lo. O chagal disse que o dinheiro estava dentro de um cano. O porco tinha uma tromba grande e sua tromba ficou presa e não tinha nada de dinheiro, daí o

chacal cortou o cano junto com sua tromba e daí ele virou o porco que conhecemos hoje (ALUNO 3)

O registro escrito do aluno sobre o livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras* aponta para um leitor que já tinha contato com a leitura de livros que falam da temática africana e afro-brasileira desde o início da vida escolar. Entre alunos da faixa etária que compreende alunos do sexto ano, contos e lendas são muito bem aceitos. Os textos escolhidos pelo aluno explicam o surgimento de dois animais: a galinha d'Angola e o porco, segundo a tradição africana. O aluno, atento aos detalhes do conto, ao escrever resgatou experiências literárias e, agora como um leitor em desenvolvimento, pode recontar a história aos colegas e familiares, utilizando-se da tradição oral.

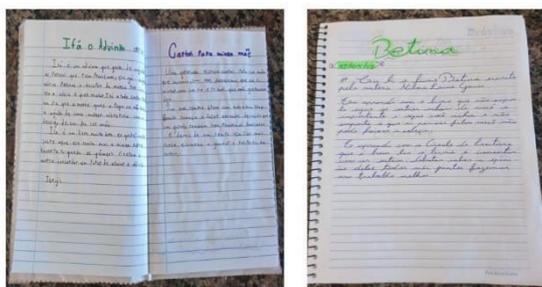
Eu aprendi que ser tímido não tem problema, pois a protagonista, em uma das partes do livro, ela criou um poema e ela ia ser aquela que ia falar lá na frente. Só que na hora ela não conseguiu falar, então a professora dela tirou ela dali e disse que não tem problema.

Outra hora, tinha partes engraçadas como a meia balão. O pai dela esqueceu de usar a meia e usou um balão no lugar da meia (ALUNO 4).

Uma das implicações do texto em sala de aula é a prática social. É através da leitura do texto literário que ocorre a identificação do leitor com as vivências da personagem e assim reconhecer-se como um indivíduo inserido num contexto que pode perceber sua subjetividade, descobrindo no outro a diferença e desenvolvendo a capacidade de respeitar o outro.

Nesse sentido, o leitor do livro percebeu na atitude da personagem protagonista semelhança com o que ele sente, estabelecendo uma relação de proximidade com o texto a partir da identificação. Além disso, o texto proporcionou ao leitor a diversão, que pode ser um ponto importante para despertar o gosto pela leitura no público da faixa etária do sexto ano.

FOTO 5: OS TEXTOS ESCRITOS NO DIÁRIO DE LEITURA



FONTE: ACERVO PESSOAL DA PESQUISADORA

Oi, me chamo ... e eu li Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis. Eu não li todo o livro porque são cordéis, mas eu li quatro deles e eu adorei, até a minha mãe leu, eu não li todos porque minha semana foi muito corrida. Eu e minhas amigas escolhemos falar de Aqualtune, uma mulher muito forte, que era uma princesa e infelizmente foi escravizada, onde sua função era procriar, e ela faleceu durante uma armação planejada por paulista para acabar com o quilombo (ALUNO 5).

O espaço de letramento racial crítico na sala de aula permite que ele ultrapasse os limites da sala de aula e influencie as pessoas que convivem com os alunos, por exemplo seus familiares. No relato da estudante encontramos o reconhecimento pela bravura da personagem negra e o questionamento sobre a mulher negra ao longo da história do Brasil.

São várias histórias, tipo a continuação do capítulo um é o capítulo três. Resumindo: no capítulo um, Ifá estava se escondendo da morte e achou uma mulher chamada Euá e Ifá se escondeu na saia dela e a morte foi embora. Como presente, ele deu dois filhos para Euá. É muito bom o livro (ALUNO 6).

Ifá é um adivinho que gosta de ajudar as pessoas que têm problemas, ele já ajudou várias pessoas a escapar da morte, por isso ela odeia e quer matar Ifá a todo custo. Teve um dia que a morte quase o pegou, se não fosse a ajuda de uma mulher misteriosa com o desejo de ser mãe. Ifá é um livro muito bom, eu gostei muito sobre o que ele conta, mas a minha parte favorita foi quando os gêmeos fizeram a morte concordar em parar de atacar a aldeia (ALUNO 7).

Além de despertar o interesse dos alunos com a apresentação dos personagens da mitologia africana, pois alguns alunos reconheceram os orixás das religiões africanas no texto e se identificaram com a história pela religiosidade que carrega através dos seus elementos, o livro *Ifá, o adivinho* destacou-se no público dos jovens leitores por apresentar personagens espertas e místicas. O enredo das histórias permite ao leitor conhecer a herança africana misturada à cultura brasileira na figura dos orixás, que muitas vezes são alvo de intolerância religiosa e preconceito. A reflexão sobre o texto permite a promoção do respeito às religiões e a presença da discussão sobre a religião escolhida para a prática por muitos brasileiros.

O nome do livro é Betina e o nome da autora é Nilma Lino Gomes. Aprendi que cada um tem o seu jeito de ser e a Betina tem um ótimo jeito de lidar com as pessoas julgando suas tranças e também gostei que no final, mesmo que a avó de Betina tenha falecido, eu gostei das aprendizagens que ela deixou à Betina. Aprendi que todas nós temos opiniões diferentes sobre o livro, mas mesmo assim não discutimos por isso, entramos em um acordo (ALUNO 8).

Eu li o livro Betina escrito pela autora Nilma Lino Gomes. Eu aprendi com o livro que não importa o que os outros acham de você, o importante é o que você e não importa o que as pessoas falam de você, não pode baixar a cabeça.

E aprendi com o círculo de leitura que é bom ler o livro e comentar com os outros, debater, saber a opinião deles, todos nós juntos fazemos um trabalho melhor. (ALUNO 9).

O livro *Betina* apresenta uma menina negra com muita autoestima e que tem muito orgulho da sua ancestralidade. A palavra ancestralidade foi uma das mais procuradas pelos alunos que exerciam a função de dicionarista dentro do círculo de leitura. Muitas alunas se identificaram com a personagem Betina em função da vaidade com o seu cabelo. Outra identificação dos leitores com o texto literário foi o fato da personagem protagonista manter laços estreitos com sua avó e com ela aprender a fazer tranças. Entre as discussões dos alunos, muitos elogiavam as atitudes que mostravam a segurança de Betina para resolver conflitos quando, na escola, as outras crianças implicavam com seu cabelo.

Uma garotinha escreve cartas para a sua mãe que morreu, com elas descobrimos que ela foi morar com sua tia e primas, que não gostavam dela. Sua vó sempre brava com tudo e com ela. Quando começa a fazer amizades (Betina), descobre que um garoto também tem problemas familiares e depois de um tempo ela fica mais forte e começa a ganhar respeito dos outros (ALUNO 10).

Cartas para minha mãe foi outro livro que alguns alunos se identificaram por causa da relação criada pela menina através das cartas com sua falecida mãe. A história traz muita sensibilidade na relação mãe e filha e através das cartas a menina desabafando sobre situações que a incomodavam na família de sua tia. Mais uma vez a presença da personagem protagonista que desenvolve sua auto-estima ao longo do enredo serviu para aproximar o leitor do texto, pois alguns alunos não convivem com a mãe.

Sendo assim, foi possível identificar nos relatos dos diários dos alunos que eles reconhecem a existência do racismo na sociedade, pois nenhum aluno argumentou que nossa sociedade não é racista, portanto os livros serviram para a reflexão sobre o assunto. Também, as atitudes das personagens protagonistas negras, de acordo com os escritos, serviram para mostrar que atitudes preconceituosas não podem ser aceitas e devem ser denunciadas. Os livros apresentaram, ainda, um reconhecimento positivo da estética africana através da valorização dos traços faciais, do cabelo e da cor da pele. Além disso, os alunos tiveram a possibilidade de ler materiais que não privilegiam o eurocentrismo, tendo, portanto, a oportunidade de descobrir a diversidade presente na cultura brasileira. O processo a longo prazo passa pela valorização de culturas diferentes das ocidentais e eurocêntricas, muitas vezes sendo as culturas originárias do continente africano presentes na formação de valores da população brasileira a serem repensados, reconhecidos e valorados positivamente

5.3 Gravação de áudio e diário da professora

A gravação de áudio dos debates que ocorreram no círculo de leitura não teve um resultado satisfatório em relação à dificuldade em utilizar o gravador por causa da quantidade de ruído no ambiente produzido pelos estudantes que estavam utilizando a quadra esportiva da escola e também pelo uso contínuo do pátio da escola para outras atividades escolares, como por exemplo, o recreio dos alunos de primeiro ao quinto ano. Além dos percalços acústicos dentro do espaço escolar, houve um período em que a rua da escola estava sendo asfaltada, o que produziu mais barulho.

Tentamos registrar a gravação das discussões no último dia do mês de dezembro, porém os alunos ficaram um pouco inibidos com a ação de segurar o gravador de voz e falaram apenas frases curtas com muitas repetições entre as falas deles. Percebi que no grande grupo eles não se sentiram à vontade como em pequenos grupos. Nessa faixa etária, como professora de sexto ano há vinte anos, noto que os alunos limitam muito seus argumentos através da oralidade, situação que é diferente na produção escrita.

O diário da professora serviu para registrar muitas das informações que serviram para a construção dos capítulos anteriores. No entanto, ao observar momentos de informalidade entre os alunos constatei dois comentários, em dias diferentes, que apontam preconceito racial.

Uma das situações ocorreu no momento de organização das classes para a formação do círculo de leitura. Era época da Copa do Mundo de um menino comentou com o colega que a seleção de Angola não ganhava uma partida de futebol por sentirem fome de bola e por isso comeriam a bola. O futebol era um assunto muito falado na época e o garoto citou o país Angola por causa do conto *Por que a galinha d'Angola tem as pintas brancas?*, presente no livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras*.

Em outra situação, dois meninos voltavam do refeitório e comentavam sobre a merenda que era café com leite e pão. Um dos garotos comentou que não gostava de café preto e o outro o chamou de racista, transformando atitudes racistas em algo banal. Ressalto que foram duas situações pontuais em que os alunos falaram somente com seus pares e não para a turma inteira.

Outra ocorrência que considero importante destacar foi quando um menino queria falar que a personagem era negra, mas hesitou em chamá-la de negra, pois parecia que estaria ofendendo alguém. O menino, ao se sentir constrangido ao usar a palavra negro, estava deixando evidente que o significado da palavra negro tinha sido construída por aquele sujeito

de modo depreciativo e ofensivo. Aqui também se percebe que o padrão branco adotado como normal está presente entre os alunos.

Essas situações apontam para a escola como um ambiente em que, nos momentos formais, há uma preocupação com aquilo que será dito. Não observei nenhum caso de preconceito durante os debates e os registros escritos, porém nos momentos informais alguns alunos utilizaram de falas preconceituosas ou consideraram situações de racismo irrelevantes, pois sabemos que em outros espaços de circulação dos estudantes, como por exemplo, o espaço virtual da *internet* não há fiscalização suficiente para impedir o racismo na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nasceu da vontade de investigar as práticas de linguagem em sala de aula relacionadas aos livros de literatura que abrangem a temática africana e afro-brasileira. A análise de como a construção de espaços de letramento racial crítico pode contribuir com a educação para as relações étnico-raciais possibilitou a observação de que os alunos se envolvem com livros de literatura e partilham com os colegas as suas experiências literárias. Os livros apresentados à turma foram bem aceitos e a maioria mostrou participação durante a realização do círculo de leitura.

A temática apresentada pelos livros oportunizou que os estudantes observassem as personagens protagonistas negras em situações que valorizavam a ancestralidade, orgulhavam-se da cor de pele, tinham atitudes de resistência e também de enfrentamento ao racismo, ou seja, oportunizaram a construção positiva da identidade negra.

A valorização dos elementos da mitologia africana proporcionou ao grupo o reconhecimento de elementos das religiões de matriz africana nas páginas dos livros e também na sua formação espiritual. A sabedoria dos contos africanos presente nos contos mostrou que na ancestralidade há muito conhecimento. E as palavras de origem africana puderam ser identificadas nas falas do dia a dia.

No entanto, é possível perceber que mesmo após vinte anos da implementação da Lei 10.639/03 ainda temos muito que lutar em sala de aula. Os materiais didáticos que tratam da temática africana e afro-brasileira nem sempre estão presentes no contexto escolar, assim como o material didático que chega à sala de aula nem sempre é avaliado para a construção da educação para as relações étnico-raciais.

A resistência em relação a práticas antirracistas em sala de aula pode estar associada à falta de formação de professores nessa temática, os quais muitas vezes podem deixar as relações raciais sem espaço em suas práticas, perpetuando, dessa forma, as situações de racismo.

Através da pesquisa, foi possível concluir que o letramento racial crítico deve estar presente não só nos materiais didáticos como os livros de literatura, mas em todos os espaços escolares, pois a compreensão de que a raça influencia muitas experiências na escola, sejam elas positivas ou negativas, é uma realidade.

Durante o período de aplicação da pesquisa muitos foram as denúncias de casos de racismo divulgados pelas redes sociais e outros meios de comunicação no Brasil. Quantos casos de agressores que não foram letrados racialmente! Sabemos que não compete somente à escola a tarefa do letramento racial crítico, porém, ao oportunizar uma educação antirracista, a escola pode contribuir com a construção de uma sociedade mais equitativa.

Contudo, é preciso salientar a necessidade de ações mais efetivas no campo da educação para que práticas pedagógicas que envolvam o letramento racial crítico sejam constantes e que os órgãos responsáveis pelo processo educacional desenvolvam ações reguladoras e fiscalizadoras para que a educação para as relações étnico-raciais passe a fazer parte da rotina da escola, tendo em vista que a raça é ponto determinante na organização da escola, assim como da sociedade, para que tenhamos uma escola livre de racismo e preconceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARRAES, J. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 1ª edição. São Paulo: Seguinte, 2020.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, R. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. 6ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

BASTOS, J. R. B. **Na trama da branquitude mestiça**: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. (org). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, A. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 fev 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/2003** de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de março de 2008.

BRASIL. **Lei Federal 12.288/2010**, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20. Jul. 2010. Disponível em: Acesso em: 24 fev 2023.

BRASIL. **Lei Federal 12. 711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29. Ago. 2012. Disponível em: . Acesso em: 24 fev 2023.

BRASIL. **Lei de Cotas no Serviço Público Federal, nº 12.990 de 09 de junho de 2014.** Institui a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD> >. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

BRASIL. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

CÁRDENAS, T. **Cartas para a minha mãe.** Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

CARDOSO, L. **Branquitude acrílica e crítica:** a supremacia racial e o branco antirracista. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, v. 8, 2010, p. 607-630.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** 1 edição. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura.** São Paulo: Contexto, 2021.

DALCASTAGNÈ, R. **Por que precisamos de escritoras e escritores negros?** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-precisamos-de-escritoras-e-escritores-negros/> Acesso em: 15 fev 2023.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez: Centro de ciências da educação: 2018.

DIAS, L. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.** Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

FRAGATA, C. **A África que você fala.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Globinho, 2020.

FERREIRA, A. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia.** Trabalho em Linguística Aplicada, v.51. 2012.

FERREIRA, A. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a.

FERREIRA, A. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b, v. 1, p. 127-160

FERREIRA, A. **As bonecas negras de Lara**. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017.

FERREIRA, A. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. S.P: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FERREIRA, A. Letramento racial crítico. In: LANDULFO, C., MATOS, D. (Orgs). **Suleando conceitos: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 207-214.

FONSECA, M. Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In: FONSECA, M; SILVA, C; FERNANDES, A. (Orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 61-91.

FRANÇA. R. **O pequeno príncipe preto**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2003.

GADIOLI, M.; MULLER, T. Branquitude e cotidiano escolar. In: CARDOSO, L. MULLER, T. (Orgs). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 277-292.

GANDIN, L.; DINIZ-PEREIRA, J.; HYPOLITO, Á. **Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 275–293, 2002.

GERHARDT, A. Concepções de aprendizado na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de Português. In: GERHARDT, A; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 87-120.

GOMES. N. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905/29677>. Acesso em 26 jan 2023.

GOMES, N. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA. K. (Org). Superando o racismo no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei**

federal nº 10.639/03. Brasília/DF, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005b, p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> Acesso: 06 mar 2023.

GOMES, N. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, N. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, M; SILVA, C; FERNANDES, A. (Orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 39-60.

GOMES, N. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª edição. Tradução: Silva, T.; Louro, G. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: CIPOLLA, M. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. IBGE, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. IBGE, 2021.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org), **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

KREUTZ, L. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 107, p.79-96. 1999.

LIMA, H. A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias. In: ALMEIDA, D; SILVA, G; NAKAGOME, P. (Org.). **Literatura e infância**: travessia: Araraquara: Letraria, 2018. p. 30-52.

LIMA, H. **A semente que veio da África**. 1ª edição. São Paulo: Salamandra: 2019.

LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. 60. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOITA LOPES, L. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 13-42.

MOREIRA, C. **O privilégio da brancura: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão em Cachoeira-BA**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>, Acesso em 26 jan. 2023.

MUNANGA, K. **Superando o racismo no Brasil**, 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2020.

MUNIZ, K. **Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”**: performatividade, política e identificação racial no Brasil. 2016. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/32238/22279>. Acesso em 26 jan. 2023.

MUNIZ, K. **Linguagem e Identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística)—Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

MUNIZ, K. Sobre política linguística ou política na linguística ou “professora, o problema da escola é a mistura de classes sociais”. In: **Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. diversidade(s) e (des)igualdades**. 2011, Salvador. Anais... Salvador, 2011.

NASCIMENTO, I. **O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-de-uma-educacao-antirracista> Acesso em 20 fev 2023.

NASCIMENTO. B. **Uma história feita por mãos negras: Relações racistas, quilombos e movimentos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, K. **Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil: Os primeiros livros são para sempre**. 2019. 174f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UEPG. Ponta Grossa, 2019.

PAIVA, V. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSOS, A. **Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013**. 2. ed. Porto Seguro: Oyá, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 67-83.

PRANDI, R. **Ifá, o adivinho**: história dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 23-40.

ROCHA, L; MELO, G. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 209-238.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 253-277.

SANTOS, B. **A construção multicultural da igualdade e da diferença** [oficina do CES nº 135]. Coimbra: Centro de Estudos Sociais; 1999.

SANTOS, S. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SANTOS, S; BRAGA, M; MAGALHÃES, A; LISBOA, A. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003**. 1 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 169-188.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, C. **Os nove pentes d'África**. Belo Horizonte: Mazza edições. 2009.

SILVA, P. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, P. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M; SILVA, C; FERNANDES, A. (Orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 11-38.

SILVA, T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SISTO, C. **O homem da árvore na cabeça**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUSA, A. **Representação afro-brasileira em livros Paradidáticos**. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/51-andreia-lisboa-de-sousa-representacao-afro-brasileira-em-livros-paradidaticos#:~:text=Bruna%2C%20a%20personagem%20principal%2C%20era,a%20galinha%20d%E2%80%9FAngola%20Conqu%C3%A9m>. Acesso: 22 fev 2023.

SOUZA, A. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, A. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: BAGNO, M., 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A; AMORIM, M. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 7-16.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-27.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo 1**FURG**

Universidade Federal do Rio Grande –
FURG Instituto de Letras e Artes – ILA
Programa de Pós-graduação em Letras
Mestrado em Letras – Área de concentração: Estudos da
linguagem

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A construção de espaços de letramento racial crítico na sala de aula: possibilidades para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental Anos Finais”, realizada por mim, Fábiana Vaniz de Oliveira Haas, aluna do curso de Mestrado em Letras, na área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande. Seus pais permitiram que você participe. Quero analisar com essa pesquisa como a construção de espaços de letramento racial crítico podem contribuir com a educação para as relações étnico-raciais em uma turma de escola pública de 6º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e, caso sinta qualquer desconforto, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio José de Alencastro, Gravataí/RS, onde os(as) alunos(as) da turma do sexto ano, 6A, participarão de práticas pedagógicas do círculo de leitura que envolvem a leitura de livros de literatura infanto-juvenil sobre a cultura africana e afro-brasileira. Para isso, será usado um questionário que será aplicado no início e no final da pesquisa e serão feitos relatos escritos registrados em um diário de leitura e relatos falados que serão registrados através de gravações de áudio de alguns debates sobre as leituras realizadas. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone (51) 992022247. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você der durante a pesquisa. Os resultados da pesquisa não serão publicados, mas sem identificar os(as) alunos(as) que participaram da pesquisa. Quando terminar a pesquisa, os resultados poderão ser veiculados

por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar pública a identificação dos participantes da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto. Anexo, está o assentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenham restado dúvidas:

Eu _____

aceito participar da pesquisa “A construção de espaços de letramento racial crítico na sala de aula: possibilidades para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental Anos Finais”, que tem o objetivo de analisar como a construção de espaços de letramento racial crítico podem contribuir com a educação para as relações étnico-raciais em uma turma de escola pública de 6o ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” caso sinta qualquer desconforto e desistir, pois ninguém ficará furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Gravataí, _____ de agosto de 2022.

X _____

Assinatura do menor

X _____

Assinatura da pesquisadora

Anexo 2**FURG**

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Instituto de Letras e Artes – ILA
Programa de Pós-graduação em Letras
Mestrado em Letras – Área de concentração: Estudos da linguagem

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores (senhoras) responsáveis:

Eu, Fábيا Vaniz de Oliveira Haas, aluna do curso de Mestrado em Letras, na área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande, portadora do CPF 76305074020; RG 1064252453; endereço Rua Vasco Alves, número 157, Gravataí, RS, Brasil; telefone de contato (51) 992022247, endereço de *e-mail* fabriavaniz@yahoo.com.br, desenvolverei uma pesquisa com o título **“A construção de espaços de letramento racial crítico na sala de aula: possibilidades para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental Anos Finais”**, cujo objetivo é analisar como a construção de espaço de letramento racial crítico pode contribuir com a educação para as relações étnico-raciais em uma turma de escola pública de 6º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, em uma escola da rede estadual de Gravataí-RS.

Para que isso seja possível, a turma do sexto ano, turma 6A, turno da manhã, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio José de Alencastro, participará da prática pedagógica nomeada círculo de leitura, durante as aulas de Língua Portuguesa, que envolverá a leitura de livros de literatura infantojuvenil que tratam da temática africana e afro-brasileira, conforme disposição na lei 10.639/2003. Além da prática pedagógica, a turma responderá um questionário no início e no final da pesquisa sobre letramento racial crítico e alguns debates sobre os livros serão gravados com gravador de voz. Ressalto que os senhores têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, vocês poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG – localizado a Av. Itália, km 8 - Bairro Carreiros - Rio Grande – RS - CEP 96.203-900, telefone (53) 3233 6614 e contatar a Profa. Dra. Letícia Cao Ponso, que orienta esta pesquisa. Poderão entrar em contato também com o

Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG), que é responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. O CEP-FURG localiza-se no prédio das Pró-Reitorias, na Av. Itália, km 08, Campus Carreiros e tem como contato o e-mail cep@furg.br e o telefone (53) 3237-3013.

Os dados coletados durante a pesquisa serão armazenados pelo prazo mínimo de cinco anos e serão guardados no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande e no computador da pesquisadora e da orientadora desta pesquisa.

Os senhores (as senhoras) têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento da participação do(da) aluno(a) o(a) qual é representante como responsável, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhes, também, que não será divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Os senhores têm o direito, ainda, de serem mantidos informados sobre os resultados parciais da pesquisa. Não existirão despesas nem compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. A pesquisadora garante assistência imediata, integral e gratuita ao participante, caso ocorra algum desconforto ou algo semelhante durante a participação na pesquisa.

Há direito à indenização, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa. Também é importante ressaltar que serão enviadas duas cópias do TCLE, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sendo que os resultados poderão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar pública a identificação dos participantes da pesquisa. Anexo, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenham restado dúvidas:

Acredito ter sido adequado(a) e suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo promovido a partir da pesquisa com o título **“A construção de espaços de letramento racial crítico na sala de aula: possibilidades para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental Anos Finais”**, cujo objetivo, é analisar como a construção de espaço de letramento racial crítico pode contribuir com a educação para as relações étnico-raciais em uma turma de escola pública de 6º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, em uma escola da rede estadual de Rio Grande-RS, por meio das informações que recebi. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou claro, também, que a participação do(da) aluno(a)do(da) qual sou responsável é

praticamente isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo. Concordo, voluntariamente, em autorizar a participação neste estudo do(da) aluno(a) cujo(a) sou responsável, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Assim, estou assinando este documento, que permanecerá uma via comigo, como responsável pelo(pela) participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Data: _____

Nome: _____

RG: _____

Telefone: () _____

X _____

Assinatura do(da) responsável

X _____

Assinatura da pesquisadora