

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CHRISTOFFER CARVALHO MEDEIROS

PROJETO DE LETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

NATAL/RN
2024

CHRISTOFFER CARVALHO MEDEIROS

PROJETO DE LETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Unidade de Natal, na área Linguagens e Letramentos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para apreciação e análise da Banca de Defesa.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alana Driziê Gonzatti dos Santos

**NATAL/RN
2024**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Carvalho, Christoffer.

Projeto de letramento para uma educação antirracista /
Christoffer Carvalho Medeiros. - 2024.
137f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de
Mestrado Profissional em Letras, Natal, RN, 2024.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Alana Driziê Gonzatti dos Santos.

1. Projeto de Letramento. 2. Educação Antirracista. 3. Gêneros
Discursivos. I. Santos, Alana Driziê Gonzatti dos. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81:37

CHRISTOFFER CARVALHO MEDEIROS

PROJETO DE LETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 23 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos
Orientadora (UFRN)

Profa. Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes
Membro externo (UERN)

Prof. Dr. Dayveson Noberto da Costa Pereira
Membro externo (IFRN)

Dedico essa dissertação à minha mãe e às minhas tias, mulheres pretas que me ensinaram a amar e a respeitar as pessoas, forjando-me no calor autêntico do carinho fraterno feminino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Nosso Senhor Jesus Cristo, por me dar a possibilidade de expandir minha consciência, por meio dos estudos do ProfLetras e pela oportunidade de desenvolver um trabalho que impacta positivamente vidas humanas.

Agradeço ao meu amigo, Robson Potier, que, por meio de sua paciência e intelectualidade, direcionou-me nos primeiros passos rumo à construção da minha trajetória acadêmica no Mestrado.

Sinto-me lisonjeado e estendo a minha gratidão às pessoas que me auxiliaram a tornar essa pesquisa possível, à coordenação e gestão da Escola Estadual Francisco Camilo de Souza e, principalmente, às(aos) alunas(os) da turma do 9º ano do ano letivo de 2023, que se dispuseram a construir, junto comigo, este trabalho.

Reconheço a paciência, doçura, intelectualidade e coragem da minha orientadora, a Profa. Dra. Alana Driziê Gonzatti dos Santos, e a agradeço por se dispor a me orientar nessa intensa e árdua trajetória de evolução acadêmica.

Administrativamente, não poderia deixar de tecer uma enorme gratidão ao servidor Marcelino, que me acolheu com muito profissionalismo e carinho, atendendo às diversas exigências das demandas do curso, sempre de bom grado.

Agradeço à minha ancestralidade e à minha família por plantar em mim a sabedoria e a coragem necessárias para enfrentar as adversidades da vida e vencer os obstáculos sempre com humildade e cabeça erguida. A quem reflete o brilho do sol por meio do sorriso, provoca e acalma o vulcão que a mim e, pacientemente me aconchega, um agradecimento com sabor de Cabernet, brindando à vida e à prosperidade.

Convicto de que todo esforço não foi em vão, agradeço a mim mesmo por não me deixar abater, nos momentos de fraqueza, e por me manter firme na trajetória rumo à vitória, visando a (re)construção de uma sociedade, em que a promoção da equidade seja o caminho para a concretização do relacionamento interpessoal saudável, integral e igualitário na sociedade.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado visa descrever ações de um Projeto de Letramento, de cunho antirracista, desenvolvidas de modo a expandir a consciência das(os) alunas(os) de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, em relação às questões étnico-raciais relacionadas às pessoas negras. Especificamente, objetiva-se a) analisar a rede de atividades de um PL de formação antirracista dentro de uma unidade escolar; b) identificar os gêneros discursivos que emergem no PL de formação antirracista; c) apresentar impactos observados dessa prática social e cidadã. Esta pesquisa se torna relevante, pois atende à determinação da Lei N°10.639/03, cumprindo com a obrigatoriedade do desenvolvimento do ensino relacionado às questões étnico-raciais na escola, temática ainda negligenciada na Educação Básica. Além disso, oferece possibilidades para reflexões e ações pedagógicas, visando a potencialização da luta pela promoção da equidade sociorracial no Brasil. O referencial teórico deste trabalho é pautado nos Estudos de Letramento, especialmente, práticas de letramento, eventos de letramento, agentes de letramento e projetos de letramento, conforme a perspectiva de Kleiman (2005); Barton e Hamilton (2000); Mey (2001); Bazerman (2007), dialogando com os estudos da concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011), Geraldi, (1999); e Travaglia (2002) e nos estudos e conhecimentos antirracistas de Almeida (2019); Cavalleiro (2001); Gomes (2005); Lopes (2005); Ribeiro (2017); Silva (2008); Rocha (1998). Esta pesquisa de intervenção, realizada na Escola Estadual Francisco Camilo de Souza, em Nísia Floresta/RN, metodologicamente, parte do paradigma qualitativo, com viés etnográfico e a visão de professor-pesquisador. A geração de dados ocorreu por meio de intervenção em sala de aula, no período de agosto a dezembro de 2023, utilizando, como instrumentos de geração de dados a observação, o questionário, o relato pessoal, o registro fotográfico, a gravação de vídeo e a produção de textos. Nesse sentido, esta pesquisa destaca a necessidade de se observar que a sistematização da Educação Antirracista nas escolas públicas possibilita a potencialização da formação de educadoras(es) e estudantes conscientes sobre a necessidade de se posicionarem de forma crítica na sociedade, articulando-se para o enfrentamento às adversidades decorrentes do racismo estrutural.

Palavras-chave: Projeto de letramento. Educação antirracista. Gêneros discursivos.

ABSTRACT

This Master's Dissertation aims to describe the actions of an antiracist Literacy Project developed to expand the awareness of students in a 9th grade class of Elementary School in a public school in the state of Rio Grande do Norte regarding ethnic-racial issues related to black people. Specifically, the objective is to a) analyze the network of activities of an anti-racist education project within a school unit; b) identify the discursive genres that emerge in the anti-racist education project; c) present the observed impacts of this social and civic practice. This research becomes relevant because it meets the determination of Law No. 10.639/03, fulfilling the obligation to develop teaching related to ethnic-racial issues in schools, a topic still neglected in Basic Education. Furthermore, it offers possibilities for reflections and pedagogical actions, aiming at strengthening the fight for the promotion of socio-racial equity in Brazil. The theoretical framework of this work is based on Literacy Studies, especially literacy practices, literacy events, literacy agents and literacy projects, according to the perspective of Kleiman (2005); Barton and Hamilton (2000); Mey (2001); Bazerman (2007), dialoguing with the studies of the dialogic conception of language of the Bakhtin Circle (Bakhtin, 2011), Geraldi, (1999); and Travaglia (2002) and in the anti-racist studies and knowledge of Almeida (2019); Cavalleiro (2001); Gomes (2005); Lopes (2005); Ribeiro (2017); Silva (2008); Rocha (1998). This intervention research, carried out at the Francisco Camilo de Souza State School, in Nísia Floresta/RN, methodologically, is based on the qualitative paradigm, with an ethnographic bias and the perspective of a teacher-researcher. Data generation occurred through classroom intervention, from August to December 2023, using observation, questionnaire, personal account, photographic record, video recording and text production as data generation instruments. In this sense, this research highlights the need to observe that the systematization of Antiracist Education in public schools makes it possible to enhance the training of educators and students aware of the need to position themselves critically in society, articulating themselves to face the adversities resulting from structural racism.

Keywords: Literacy project. Antiracist Education. Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Parte externa da escola.....	22
Figura 2 –	Gira de conversa referente ao Slam.....	60
Figura 3 –	Gira de conversa referente ao Café com Prosa com Karolinne Laura.....	61
Figura 4 –	Gira de conversa referente ao Rap.....	63
Figura 5 –	Exibição do vídeo O que é Racismo Estrutural.....	63
Figura 6 –	Gira de conversa sobre intolerância religiosa.....	65
Figura 7 –	Parte das(os) alunas(os) elaborando a Carta Aberta.....	66
Figura 8 –	Exibição da Batalha de Rima.....	66
Figura 9 –	Gira de conversa referente à Batalha de Rima.....	67
Figura 10 –	Aula de Campo ao IFRN – Campus Parnamirim.....	68
Figura 11 –	Momento de interação de estudo e elaboração do gênero ofício.....	69
Figura 12 –	Gira de conversa referente ao Café com Prosa com Carlos Augusto.....	69
Figura 13 –	Gira de conversa ao pé da amendoeira para compartilhar experiências de pesquisa e estudo.....	70
Figura 14 –	Visita ao Museu Nísia Floresta, localizado no município de Nísia Floresta-RN.....	71
Figura 15 –	Visita ao baobá de Nísia Floresta.....	71
Figura 16 –	Visita às instalações da antiga Estação de Transporte Ferroviário Papari.....	72
Figura 17 –	Apresentação de seminário acadêmico de um dos grupos.....	73
Figura 18 –	I MEAB: Culminância das ações pedagógicas do PL.....	74
Figura 19 –	I MEAB: Culminância - Gira de Conversa <i>A necessidade do posicionamento da mulher negra na sociedade brasileira</i>	74
Figura 20 –	Bate-papo interativo com a Prof ^ª Dr ^ª Alana Driziê Gonzatti dos Santos (UFRN).....	75
Figura 21 –	Palestra na E.E.T.I. Professor Apolinário Barbosa.....	87
Figura 22 –	Apresentação de seminário feita pelas(os) alunas(o) na E.E. Professora Maria Araújo.....	88

Figura 23 – Palestra na E.E. Maria Cristina.....	88
Figura 24 – Audiência Pública na Câmara Municipal de Parnamirim.....	89
Figura 25 – Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Especificações éticas da pesquisa.....	23
Quadro 2 –	Descrição dos elementos para eventos e práticas de letramento.....	40
Quadro 3 –	Rede de atividades e de gêneros discursivos.....	57
Quadro 4 –	Autodeclaração étnico-racial no início das atividades do PL.....	84
Quadro 5 –	Autodeclaração étnico-racial no fim das atividades do PL.....	85
Quadro 6 –	Quadro comparativo de autodeclaração étnico-racial início/final do PL.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê Central de Ética e Pesquisa
CR	Centro de Relacionamento
EEFCS	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza
MEAB	Mostra de Educação Antirracista Baobá
PL	Projeto de Letramento
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
SEAB	Seminário de Educação Antirracista Baobá

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 METODOLOGIA	19
2.1 PESQUISA QUALITATIVA E PESQUISA-AÇÃO	19
2.2 ETNOGRAFIA	20
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	22
2.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	23
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	25
2.6 INSTRUMENTOS E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	30
2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	33
3 LINGUAGENS E LETRAMENTOS	34
3.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	34
3.2 ESTUDOS DE LETRAMENTO	37
3.2.1 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO	39
3.2.2 AGENTES DE LETRAMENTO	42
3.2.3 PROJETOS DE LETRAMENTO	45
4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	50
5 REDES DE ATIVIDADES E DE GÊNEROS DISCURSIVOS	57
5.1 REDE DE ATIVIDADES	59
5.2 REDES DE GÊNEROS DISCURSIVOS	75
5.3 IMPACTOS	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	98
Apêndice A – Questionário	98
Apêndice B – Projeto de ensino	99
ANEXOS	112
Anexo I - 10.08.2023 – Resenha crítica sobre o filme A Mulher Rei	112
Anexo II - 28.08.2023 – Relato pessoal a partir da exibição do Slam Poesia	114
Anexo III - 06.09.2023 – Relato pessoal do Café com Prosa com Karoline Laura	116
Anexo IV – 06.09.2023 – Carta Convite Café com Prosa com Karoline Laura	118

Anexo V – 06.09.2023 – Carta de Agradecimento à Karoline Laura pela participação no Café com Prosa	119
Anexo VI – 12.09.2023 – Relato pessoal a partir do Rap	120
Anexo VII – 18.09.2023 – Relato pessoal a partir da exibição do vídeo do YouTube <i>O que é racismo estrutural?</i> , com Silvio Almeida	121
Anexo VIII – 22.09.2023 – Carta Aberta produzida a partir da gravação de conversa sobre intolerância religiosa	123
Anexo IX – 11.10.2023 – Relato pessoal referente à batalha de rima	128
Anexo X – 06.09.2023 – Relato pessoal do Café com Prosa com Carlos Augusto	130
Anexo XI – 06.09.2023 – Convite ao Café com Prosa para Carlos Augusto	131
Anexo XII – 06.09.2023 – Carta de agradecimento ao Café com Prosa para Carlos Augusto	132
Anexo XIII – 26.10.2023 – Ofícios de solicitação gerados para a visita ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Parnamirim	133
Anexo XIV – 26.10.2023 - Carta de agradecimento ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Parnamirim	135
Anexo XV – 07.11.2023 – Ofícios de solicitação gerados para a aula de campo no centro histórico e cultural de Nísia Floresta	136
Anexo XVI – 10.11.2023 – Relato pessoal referente à Aula de Campo ao Centro Histórico de Nísia Floresta	137

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu sou um homem preto, nascido e criado em uma região periférica do bairro da Estação, em São Pedro da Aldeia, município do interior do estado do Rio de Janeiro. Fui forjado por cada atitude de superação das adversidades que fizeram parte da minha vida, o que, hoje, faz com que eu me sinta no dever de promover mudanças no contexto sociocultural no qual estou inserido.

O meu contato com a cultura periférica se deu de forma bem espontânea, ouvindo *Funks* e *Raps* por meio do rádio e CD's. Por trazerem em suas letras um conteúdo crítico e reflexivo, muitos dos quais eu me identificava, as mensagens que as letras desses gêneros musicais expressavam tocavam minha alma.

Hoje, atuo como professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte. Em sala de aula, além da exposição contextualizada dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, sempre me posicionei de forma crítica e reflexiva, promovendo discussões a respeito de adversidades sociais decorrentes do racismo estrutural (Almeida, 2019), do machismo e das diferenças de classes socioeconômicas que assolam a sociedade brasileira.

Além dos bancos da academia, a minha formação profissional se deu também pela interação com os meus alunos e colegas de trabalho dentro do ambiente escolar, dando-me possibilidade para me desenvolver como um sujeito responsivo (Bakhtin, 2011) às demandas da educação pública e às exigências das necessidades de aprendizagem dos meus alunos.

Foi nesse contexto sociohistórico que nasceu a opção por trabalhar com uma organização didática de educação antirracista, especificamente, o Projeto de Letramento (PL). É importante destacar que o público discente da escola, na qual a pesquisa se desenvolveu, é formado preponderantemente por pessoas negras de origem periférica, e carecia do desenvolvimento de práticas antirracistas sistematizadas a partir das ações pedagógicas na escola. Além disso, a justificativa de se trabalhar com essa problemática também se sustenta no fato de que a escola é localizada em uma área considerada rural, e das observações relacionadas a atitudes de cunho racistas ocorridas na escola, que surgiam com ódio ou em tom de brincadeira, as quais as(os) alunas(os) foram os causadores e as próprias vítimas. Ressalta-se que algumas/alguns alunas(o)s não

apresentavam noção sobre sua cor de pele, e até mesmo a negavam, quando associada à cor de pele preta.

A partir do desenvolvimento das atividades desse PL, puderam emergir gêneros discursivos que correspondem às Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, tais como Slam Poesia, crônica argumentativa, artigo de opinião e carta de solicitação, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao estudante nesse nível escolar, e que estão diretamente ligados às Competências de número 1, 2 e 4, destacadas a seguir:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. [...]
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (Brasil, 2018, p. 65)

Ao voltar o olhar para o processo histórico de formação da nação brasileira, percebo a intenção de se implementar um projeto de Estado de perspectiva europeia, de supremacia branca e de visão sociopolítica racista. Essa concepção de país foi fortemente constituída em todo território nacional por meio de uma política governamental escravocrata, que impôs ao povo negro as correntes da subumanidade, o cerceamento de sua intelectualidade e o apagamento de sua história e cultura, instaurando o racismo estrutural, o que, segundo o filósofo e jurista Silvio Almeida, é uma decorrência das configurações sociais, manifestadas pelas relações políticas, economias, jurídicas e familiares na sociedade brasileira (Almeida, 2019). Nesse ínterim, torna-se necessário agir para que se desenvolvam ações de conscientização antirracista na sociedade, principalmente dentro da escola, por ser um espaço de interação social, de construção do pensamento crítico e de encontros e confrontos socioideológicos.

É importante ressaltar o teor crítico, disruptivo e reflexivo dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2016) que tendem a emergir do PL antirracista e suas abrangências em diversas esferas do discurso. Isso tende a criar possibilidades para o ser (re)pensar sobre sua realidade a partir das adversidades que ele enfrenta e a buscar superá-las, configurando-se numa ação de perspectiva centrífuga (Bakhtin, 2010), que estimula o aluno a agir de

dentro do seu próprio espaço sociocultural, ao promover uma transformação individual que dialoga com a coletividade.

Ao se desenvolver um trabalho a partir desse PL, foi possível investigar as vozes dos sujeitos envolvidos dentro dos seus ciclos sociais (Bakhtin, 2012), preocupando-me com a maneira como se constrói o posicionamento crítico, a partir dos discursos que emergem do contexto sociocultural no qual eles estão inseridos. Dessa forma, a observação das adversidades sofridas e a busca pela sua superação foram estimuladas, visto que o exercício da verbalização, sendo oral ou escrita, foi um fator muito forte para que o jovem passasse a se constituir como um sujeito ativo, na busca pela apropriação de seus ideais e do desenvolvimento dos seus argumentos, posicionando-se a partir do seu lugar de fala (Ribeiro, 2017).

A fim de procurar trabalhos que abordassem temas relacionados às questões étnico-raciais, envolvendo a população negra, construí um estado da arte a partir de dados coletados no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando o descritor “letramento antirracista” no cursor de pesquisa. A busca se resumiu em trinta e um (31) resultados de trabalhos envolvendo temáticas de questões étnico-raciais, dos quais cinco (5) são relevantes aos estudos em Linguística, Letras e Artes, sob a perspectiva voltada ao âmbito educacional que dialoga de uma forma mais direta com o meu trabalho. As dissertações são as seguintes: a) *Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental*, de André Luiz Amancio de Souza, 2016, Universidade Federal de Minas Gerais. ProfLetras.; b) “*Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?*”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes, de Marivete Souta, 2017, Universidade Estadual de Ponta Grossa; c) *Desafios e perspectivas da implementação da Lei 10.639/2003*, de Natalia Vasconcellos de Oliveira, 2019, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; d) *Escrita pela vivência: memória em letra reexistindo as identidades*, de Carla Dias Rocha, 2021, Universidade Federal da Bahia. ProfLetras; e e) *Letramentos a partir do Rap: voz e vez na aula de língua portuguesa*, de Lucidalva Rangel Pereira, 2021, Universidade Federal da Bahia. ProfLetras. Ressalta-se que, dentro desse grupo de trabalhos, três (3) são de produção de dissertações de mestrado advindas do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras).

Os trabalhos desenrolam-se da seguinte maneira:

- a) Souza (2016) foca no uso da Literatura Afro-brasileira, destacando as possibilidades de uma escolarização categórica em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. O seu objetivo principal é investigar as potencialidades da Literatura Afro-brasileira

e de outras manifestações artísticas auxiliarem no combate ao racismo e na formação identitária de crianças negras de comunidades periféricas do centro urbano de Belo Horizonte, Minas Gerais. Concomitantemente, ela busca também verificar as possibilidades de contribuição do trabalho com essa literatura na consolidação da criticidade de alunos-leitores e no desenvolvimento da sua autonomia em compreenderem textos orais e escritos.

- b) A pesquisa de Souta (2017), situada na área de estudos da linguagem, investiga a forma como as(os) alunas(os) negras(os) e brancas(os) de uma escola da rede pública de ensino do estado do Paraná expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção do gênero textual/discursivo relatos autobiográficos. Além disso, esse trabalho tem o objetivo de verificar se há conflitos de identidade racial e se eles aparecem nos relatos produzidos pelas(os) alunas(os) e busca identificar o papel da escola e de outras instituições na (re)construção da(s) identidade(s) raciais, sob a perspectiva do letramento racial crítico e como essas instituições podem contribuir para a construção da identidade étnico-racial dos indivíduos.
- c) Oliveira (2019) traz à tona questões relacionadas à Lei 10.639/03 e aos documentos que a regulamentam, discorrendo sobre a ideia de raça e racismo, levando em consideração um aspecto determinante de intervenção das classes dominantes das elites e do Estado na elaboração de políticas raciais. Em consequência, essa pesquisa faz observações aos comportamentos e reações a partir das falas das crianças que compõem a sala de aula na qual a professora pesquisadora atua.
- d) A pesquisa de Rocha (2021) constitui-se em um memorial de formação em que a pesquisadora expõe suas reflexões intelectivas e profissionais, apresentando uma proposta didático pedagógica pautada na instrumentalização da leitura e produção de textos do gênero textual/discursivo relato de memória de estudantes de uma turma de oficina preparatória para o Enem. O objetivo do estudo é propor um percurso formativo aos docentes, por meio de um caderno pedagógico, proporcionando situações que estimule os estudantes a refletir sobre suas realidades de vida, relacionando o que é discutido em sala de aula aos seus contextos socioculturais fora dela.
- e) Pereira (2021) apresenta, como produto da pesquisa, a proposição de um trabalho voltado ao letramento escolar de alunas(os) do Ensino Fundamental II, estruturando-se a partir do gênero textual/discursivo *Rap*. Ela parte do princípio de que o *Rap* é uma prática social da juventude negra, observando o contexto de ensino-

aprendizagem de Língua Portuguesa de uma turma do 7º ano de uma escola municipal de Salvador, Bahia, na qual a pesquisadora se insere como professora. Além disso, a investigação compreendeu a realização de uma revisão bibliográfica, associada à utilização da autoetnografia e da pesquisa documental, apontando a necessidade de que o estudo se direcionasse à educação das relações étnico-raciais previstas pela Lei 10.639/03.

Embora a minha pesquisa dialogue com todas essas citadas anteriormente, por também trazer uma abordagem educacional sob a perspectiva das relações étnico-raciais de cunho antirracista, ela se difere das demais. Isso se justifica pois apresenta como objeto de estudo ações didático-pedagógicas a partir de um projeto de letramento antirracista. Ou seja, tem como foco de investigação as vozes dos sujeitos, que reverberam a partir dos gêneros discursivos que emergem do PL de educação antirracista, a formação racial dos alunos que compõem o universo escolar da ação, a expansão de sua consciência e o (re)posicionamento nos seus espaços sociais, além da atuação de maneira crítica e reflexiva frente às adversidades decorrentes do racismo estrutural na sociedade brasileira.

De acordo com as informações elencadas, é importante considerar as questões de pesquisa que norteiam esta investigação, tais como: Como desenvolver um projeto de letramento de educação antirracista? Que atividades podem ser mobilizadas em um PL de formação antirracista dentro de uma unidade escolar? Quais gêneros emergem desse PL? Que impactos podem ser observados a partir dessa prática social e cidadã?

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é descrever, analiticamente, um projeto de letramento de educação antirracista. Especificamente, objetivei: a) analisar a rede de atividades de um PL de formação antirracista dentro de uma unidade escolar; b) identificar os gêneros discursivos que emergem no PL de formação antirracista; c) apresentar impactos observados dessa prática social e cidadã.

O referencial teórico deste trabalho se baseia nos Estudos de Letramento, principalmente nos conceitos de práticas de letramento, eventos de letramento, agentes de letramento e projetos de letramento, em consonância com a perspectiva de Kleiman (2005); Barton e Hamilton (2000); Mey (2001); e Bazerman (2007), dialogando com os estudos da concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011); Geraldi, (1999); e Travaglia (2002) e nos estudos e conhecimentos antirracistas de Almeida (2019); Cavalleiro (2001); Gomes (2005); Lopes (2005); Ribeiro (2017); Silva (2008); Rocha (1998). Interajo, metodologicamente, com a perspectiva de pesquisa

etnográfica de Cançado (1994), abordagem qualitativa de Silva e Menezes (2005) e a visão de professor-pesquisador de Bortoni-Ricardo (2008).

Além da apresentação inicial, este trabalho é constituído, também, por mais outras oito (8) partes, destacadas e brevemente explicitadas a seguir: Metodologia; Linguagens e Letramentos; Educação Antirracista; Redes de Atividades de Gêneros Discursivos; Considerações finais; Referências; Apêndices e Anexos.

Na Metodologia, exponho os elementos que conceituam a pesquisa como sendo de natureza qualitativa, destacando minha compreensão e a interpretação dos elementos constituídos pelos sujeitos ao longo do processo, e a observação de suas subjetividades. Além disso, nesse tópico, também suscitei a perspectiva etnográfica, por se constituir a partir da interação do pesquisador com os participantes, em meio ao contexto de vida real e contextualizado dos indivíduos que colaboram com o desenvolvimento do estudo.

No tópico de Linguagens e Letramentos, apresento o meu embasamento nas teorias dos Estudos de Letramento e a sua articulação no ambiente escolar, destacando a concepção de linguagem como forma de interação social, observando o aspecto comunicativo entre os indivíduos no uso e reflexão de sua língua.

Em sequência, no tópico Educação Antirracista, trago os aportes de leis e documentos legais que legitimam e ratificam a formulação e aplicação da sistematização da Educação Antirracista nas escolas, além de também levantar críticas às inviabilizações que ainda ocorrem para a sua implementação efetiva.

Posteriormente, no tópico intitulado Redes de Atividades e de Gêneros Discursivos, exponho e descrevo as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa, envolvendo os colaboradores, além de tecer análises sobre os textos produzidos pelas(os) alunas(os), decorrentes das ações do PL e os desdobramentos e resultados do desenvolvimento das ações do PL, tanto dentro quanto fora da escola.

Após essa exposição, segue-se o tópico de Considerações Finais, em que são colocadas as perspectivas de conclusão a respeito das atividades desenvolvidas e os reflexos das relações estabelecidas ao longo do trabalho. Na sequência, há a sessão de Referências, expondo as fontes das citações usadas ao longo do texto; a sessão de Apêndices, na qual se encontra o questionário usado no início e fim da pesquisa e o projeto de ensino que serve como elemento de Produto Destacável desta pesquisa e, por fim, a sessão de Anexos, em que se encontram os gêneros discursivos produzidos ao longo das atividades do PL.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere, conforme as perspectivas acadêmicas do ProfLetras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, espaço de estudo que atua na investigação dos aspectos de práticas comunicativas de leitura e escrita, e suas articulações nas problematizações sociais. Sob esse prisma, ela se configura em um trabalho que engloba as produções humanas e suas práticas discursivas, considerando a interação dos sujeitos (Bakhtin, 2017) e as possibilidades de se relacionarem entre si, desenvolvendo-se a partir de seu contexto sociocultural.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA E PESQUISA-AÇÃO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois o foco é a compreensão e a interpretação dos elementos constituídos pelos sujeitos ao longo do processo, buscando observar suas subjetividades. Para isso, não só me inseri mas também interagi com eles a partir de seus contextos reais de vivência escolar, no caso desta investigação, atentando-me às relações interpessoais estabelecidas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A abordagem qualitativa leva em consideração as relações socioculturais. Para Silva e Menezes (2005, p. 20), é aquela que

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Além de ser qualitativa, ela também é uma Pesquisa-Ação, pois a sua abordagem visa a promoção da reflexão e da criticidade por meio da relação harmoniosa entre o pesquisador e os participantes. Essa relação colaborativa entre os agentes, além de possibilitar o desenvolvimento do conhecimento, também estimula ações que visam a transformação social. Segundo Engel (2000),

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

Esse movimento sociopedagógico possibilita a identificação e análise da dinâmica das relações raciais presentes no ambiente escolar, além de estimular a mobilização de

estratégias que visem o desenvolvimento de um PL que trabalhe com as questões étnico-raciais a partir da escola.

Diante disso, este trabalho, que se concentra em investigar questões de valores e práticas comunicativas e sociais da contemporaneidade, tem uma forte preocupação quanto a voz dos sujeitos investigados (Bakhtin, 2012; Ribeiro, 2017), a realidade social na qual estão inseridos e os aspectos essenciais para a compreensão dos gêneros discursivos que constituem as suas relações comunicativas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Logo, oriento-me metodologicamente por uma pesquisa de intervenção de paradigma qualitativo, visando a observação tanto do que é refletido quanto do que é refratado (Bakhtin, 2017) pelo discurso e enunciação do sujeito. Ademais, essa ação possibilitou o estreitamento da minha relação de pesquisador com os sujeitos envolvidos no processo e o objeto de estudo, estimulando-os a observarem as adversidades que fazem parte de suas realidades socioculturais e a entenderem melhor a realização dos gêneros discursivos em estudo, que emergem de um PL de educação antirracista.

2.2 ETNOGRAFIA

Uma pesquisa etnográfica é aquela que se constitui a partir da interação do pesquisador com os participantes, em meio ao contexto de vida real e contextualizado dos indivíduos que colaboram com o desenvolvimento do estudo. Por mais que a etnografia, como método e técnica, tenha origem na Antropologia, ela oferece contribuições para outras áreas de conhecimento, que se apropriam de alguns de seus aspectos para o desenvolvimentos de pesquisas. Cançado (1994, p. 55-56) conceitua a etnografia da seguinte forma:

Etnografia é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural. É um método muito utilizado em antropologia e enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa. Atualmente, sociólogos, linguístas e psicólogos sociais começaram a interessar-se por esse método por perceberem a importância de se estudar o comportamento no seu contexto social. Um dos campos onde a aplicação da etnografia vem crescendo é a educação.

É importante, para nós, professores, aceitarmos o fato de que nossas(os) alunas(os) não deixam de ser filhas(os) quando adentram em nossas salas de aula. Quando a(o) adolescente vem para a escola, ela(e) traz consigo toda sua bagagem de vida, ou seja, é

levado para o contexto escolar experiências de vida que geraram consequências tanto positivas, quanto negativas para esses indivíduos. Sob esse viés, a complexidade reside nas circunstâncias que aparecem do encontro de “mundos” diversos em sala de aula, cabendo ao professor mediar, por meio de ações didático-pedagógicas, os possíveis conflitos que surgem a partir do estabelecimento das relações interpessoais entre as pessoas que compõem, só a sua sala de aula, além disso, estar atento ao relacionamento delas com as outras que também compõem a comunidade escolar.

Esta pesquisa se enquadra numa ação acadêmica de cunho etnográfico pois, ao desenvolvê-la, preocupei-me em buscar compreender o universo escolar e familiar dos estudantes envolvidos, respeitando as suas individualidades e seus modos de enxergar as suas realidades de vida. Além disso, como pesquisador, insiro-me também como participante desse processo de estudo como professor-pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008), por ser o professor da disciplina de Língua Portuguesa da turma em que se desenvolveu a ação. Isso me deu possibilidade de interagir de forma espontânea, contextualizada e afetuosa, sendo aceito como parte do grupo e recebendo o tratamento recíproco de muito respeito.

Em relação ao desenvolvimento da afetividade em nossas esferas de relacionamento, Pino (1997, p. 130-131) diz que:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Além da maneira afetuosa com a qual me relaciono com os minhas/meus alunas(os), um outro elemento foi de grande relevância para que eles me aceitassem em seu meio, como sendo além do “professor de Português”: o fato de eu me declarar, abertamente, ser um homem preto, estimulando nelas(es) a possibilidade de se identificarem com minhas falas, dores, lutas, vitórias, meus pensamentos e reflexões, associados à minha trajetória de vida. Essa relação de confiança fortaleceu os laços entre professor e aluna(o), possibilitando-nos uma abertura de porta para ambos os mundos. Além disso, envolvemo-nos para que, de mãos dadas, pudéssemos caminhar nas estradas dos (re)descobrimientos de nossas ideias e (re)construção de nossos conhecimentos a

partir da sala de aula, com a intencionalidade de promover ações relevantes e de mudanças significativas fora dela.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O desenvolvimento deste trabalho se deu na E. E. Francisco Camilo de Souza (EEFCS), localizada no bairro de Pium, no município de Nísia Floresta-RN. Essa escola (Figura 1) é de ensino regular e compreende turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no período vespertino, e Ensino Fundamental Anos Finais, no período matutino. Nosso foco de ação foi a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta, inicialmente, por trinta e um (31) alunas(os), contudo, apesar desse quantitativo, vinte e quatro (24) alunas(os), com idades de catorze (14) a dezoito (18) anos, contribuíram com esta pesquisa. A não participação das(os) outras(os) sete (7) alunas(os) se deu pelos seguintes motivos: mudança de endereço e evasão escolar por questões socioeconômicas.

Figura 1 – Parte externa da escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

Em relação à estrutura física, a escola é considerada de porte médio e se organiza da seguinte forma: cinco (5) salas de aula, uma (1) sala dos professores, um refeitório, uma (1) sala de secretaria, três (3) banheiros, corredores externos, pátio externo e uma quadra de areia. No que diz respeito ao corpo docente, a escola possui vinte e quatro (24) professoras(es), que são locados da seguinte maneira: no turno matutino, há dez (10) professoras(es) dos Anos Finais, quatro (4) professoras(es) da Educação Especial, já no turno vespertino, nove (9) professoras(es) dos Anos Iniciais; um (1) professor(a) da Educação Especial.

Ao todo, a escola comporta um número de duzentos e noventa (290) alunas(os), que residem na região de localização da instituição. Além disso, a escola conta com oito (8) funcionárias(os), que atuam na parte administrativa, cozinha e serviços gerais da escola, e mais quatro (4) professoras(es) que atuam no campo da gestão escolar: um (1) Diretor; uma (1) Vice-Diretora; uma (1) Coordenadora Pedagógica; uma (1) Suporte Pedagógico.

Para desenvolver os trabalhos voltados ao PL, além da minha atuação, como professor da turma do 9º ano, também pude contar com outras(os) participantes, tanto da escola, quando de fora. Dentro da escola, a interação por meio da multidisciplinaridade foi de grande relevância para o desenvolvimento contextualizado e harmonioso das atividades pedagógicas. Para isso, participaram os seguintes professores: Edbergon Varela Bezerra (Professor de História e Artes) e Diego Bezerra Cavalcante (Professor de Geografia).

A atuação de agentes externos também gerou um grande impacto no ambiente escolar, para isso, participaram as seguintes pessoas: Karoline Laura Santos Lima (Estudante Universitária) e Carlos Augusto da Silva Júnior (Cientista Social) e Profª Drª Alana Driziê Gonzatti dos Santos (UFRN).

2.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa de cunho interventivo que envolve seres humanos, foi necessário que o Projeto Detalhado da Pesquisa fosse enviado ao Comitê Central de Ética e Pesquisa (CEP Central) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para que fosse avaliado e passasse pela aprovação desse órgão. Após a avaliação e aprovação, foram iniciadas as ações relativas à pesquisa que deram subsídio à elaboração desta dissertação.

Para que a pesquisa fosse aprovada pelo CEP, foi preciso cumprir com todas as exigências advindas da observação desse órgão, cujo detalhamento das especificações cito e explico a seguir.

Quadro 1 – Especificações éticas da pesquisa

Título do projeto de pesquisa	Projeto de Letramento para uma Educação Antirracista
Pesquisador Responsável	Christoffer Carvalho Medeiros
Instituição Proponente	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Departamento e/ou Programa de Pós-Graduação	Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras-Natal)
Instituição Coparticipante	Escola Estadual Francisco Camilo de Souza
Nível de abrangência do Projeto	Mestrado
Período de realização	2º semestre de 2023
Número amostral	31
Quais os critérios usados para a escolha do número amostral?	O critério para escolha do número amostral foi a lista de frequência de alunos matriculados na turma do 9º ano da E.E. Francisco Camilo de Souza. Eu sou o professor pesquisador atuante nesta turma. Em virtude do mestrado no ProfLetras precisar ser de intervenção em sala de aula de atuação, apresentarei a proposta aos alunos e que aqueles que concordaram, participaram das análises. Não houve objeções.
Descrição dos planos para o recrutamento dos participantes da pesquisa	A abordagem foi feita em sala de aula. Além do teor pedagógico da pesquisa, também foram expostas as intenções de atividades realizadas, deixando clara a questão da livre participação. As atividades realizadas fizeram parte do currículo e portanto foram realizadas em horário regular de aula. Sendo assim, todos participaram, não havendo nenhuma recusa.
Descrição da forma como foi explicado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (processo de obtenção do TCLE)	Foi realizada uma reunião, na E.E. Francisco Camilo de Souza, com os alunos e seus responsáveis legais, para explicar a relevância da intervenção pedagógica e os procedimentos da pesquisa. Nesse momento, ocorreram a assinatura do TCLE. O aluno ou responsável não puderam participar da reunião, foram procurados pelo pesquisador para proceder com a referida ação.
Fonte para coleta de dados	Questionários; Gêneros discursivos que emergem do Projeto de Letramento; Fotos e Filmagens.
Foi utilizado algum recurso para gravação de voz dos participantes da pesquisa?	Sim.
Foram utilizadas imagens (fotos ou vídeos) dos participantes da pesquisa?	Sim.
Avaliação dos Riscos	Em relação à intervenção socioeducativa proposta, os riscos previstos consideráveis aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram os seguintes: desconforto com registros fotográficos e gravações em áudio; cansaço ao responder instrumentos, como questionários; mudanças de visão de mundo por meio da reflexão sobre temáticas sociais.
Benefícios	A realização das atividades propostas apresenta relevantes aspectos de benefícios para o processo de desenvolvimento socioeducacional do estudante. Sob esse prisma, é relevante destacar a apresentação ao aluno de conteúdos que dizem respeito a ações antirracistas e de expansão de sua consciência. Além disso, as práticas discursivas elencadas às atividades da pesquisa tendem a estimular o pensamento crítico e desenvolvimento argumentativo do estudante.

Fonte: Autor (2023).

Após a revisão ética das respostas às observações feitas, o CEP concluiu a adequação da proposta de pesquisa. Essa adequação situou o protocolo em questão dentro dos preceitos básicos da ética nas pesquisas que envolvem o ser humano, atestando a

status de aprovado (protocolo 69696223.9.0000.5537). A partir de então, a pesquisa foi iniciada.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados desta pesquisa foi realizada por meio da intervenção em sala de aula no período de agosto a dezembro de 2023. Com o intuito de se promover a interação entre as(os) alunas(os) e o professor e o contato com as ideias antirracistas por meio de um PL, inicialmente, foram expostos, em sala de aula, vídeos de pessoas em atividade de declamação de Slam, documentários e filmes, de temáticas relacionadas a questões étnico-raciais, contendo ideias de enfrentamento às atrocidades decorrentes do racismo. Para isso, fizemos uso dos vídeos, filmes e documentários que já constam postados na plataforma de compartilhamento de vídeos do *YouTube* (O que é Racismo Estrutural, Silvio Almeida; Guerras do Brasil.doc; A menina que nasceu sem cor; Midria) e de plataformas de *streaming* de vídeo como a *Amazon Prime* (Akará: no fogo da intolerância) e *Netflix* (A Mulher Rei) e, em seguida, foram promovidas giras de conversa a fim de que as(os) alunas(os) pudessem expressar e ouvir as suas opiniões e respectivas dúvidas a respeito dos temas abordados. Além disso, para se desenvolver competências leitoras e a expansão do repertório sociocultural dos alunos, foram trabalhados, por meio de leituras coletivas e individuais, trechos de livros com temáticas antirracistas (O que racismo estrutural, Silvio Almeida; O que é lugar de fala, Djamila Ribeiro).

A proposta do projeto foi exposta às(aos) alunas(os) de forma bem espontânea, respeitosa e ética. Por meio de um diálogo, no momento da aula de Língua Portuguesa, eu perguntei a elas(es) se o racismo estrutural era um mal que consumia a sociedade brasileira. Após a minha fala, a sala ficou em silêncio, até que um aluno levantou a mão e me perguntou o que era racismo estrutural. Eu disse que poderia entregar a eles a resposta pronta, naquele mesmo momento, ou, juntos, poderíamos entender e buscar o significado desse termo, e, além disso, aprendermos a como reagir diante das atrocidades decorrentes desse mal. Após isso, eu perguntei: “E aí, quem topa embarcar nessa viagem comigo?”. Todas(os) levantaram a mão, em seguida, eu prossegui com a apresentação da proposta do projeto.

Inicialmente, apresentei-me como estudante do curso de mestrado do ProfLetras- Unidade Natal, explicando a elas(es) sobre a relevância desse curso para minha vida pessoal, profissional e acadêmica, e o porquê de eu ter buscado estudar além da graduação

e especialização. Em seguida, expliquei que, para que o trabalho pudesse ser realizado, a intenção de pesquisa e todos os procedimentos de geração de dados precisou passar pela análise do Comitê Central de Ética e Pesquisa (CEP Central) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para que, só após a aprovação, pudessem iniciar as ações referentes à pesquisa em questão.

Dando continuidade, expus que o envolvimento delas(es) era voluntário e que ninguém deveria se sentir na obrigação de participar da pesquisa. Deixei claro que as atividades a serem realizadas faziam parte do cronograma e planejamento das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, elas(es) não teriam de fazer nada além do que já estivesse pré-determinado didaticamente para os bimestres do ano letivo de 2023. Ressalto que as ações que desenvolvem um PL não partem de determinações unidirecionais, mas são produtos do diálogo, da interação e da espontaneidade com que a relação entre os agentes, harmoniosamente, é estabelecida. Então, informei que aquelas(es) que não quisessem participar da pesquisa não teriam os seus dados considerados para a análise, mas isso não seria um empecilho para a realização das atividades propostas. Na sequência, apresentei as atividades, de acordo com o planejamento flexível das ações, e a importância de cada uma delas, tanto para a pesquisa quanto para a vida escolar e pessoal delas(es). Expliquei, também, sobre a necessidade dos responsáveis tomarem ciência da pesquisa para que pudessem autorizar a participação de suas(seus) filhas(os).

A apresentação da proposta aos responsáveis se deu por meio de uma reunião que ocorreu em um plantão pedagógico na escola, em que eu expliquei toda pesquisa e, após o consentimento de cada responsável, ocorreu a assinatura dos termos de autorização. Para os responsáveis que não puderam comparecer à escola neste dia, foi solicitada a presença em outro momento, e aqueles que ainda não puderam comparecer, por motivos diversos, eu fui até eles a fim de explicar os procedimentos e buscar a assinatura de autorização de participação de suas(seus) filhas(os) na pesquisa. Após todas as pessoas responsáveis pelas(os) estudantes assinarem os termos, eu levei os termos da parte das(os) alunas(os) para que eles pudessem ler e assinar. A partir daí, iniciamos as ações referentes ao projeto de letramento, visando a uma educação antirracista.

Com o intuito de se estimular o pensamento das(os) alunas(os) a respeito da necessidade de se discutir sobre o resgate da ancestralidade negra, no dia 10 de agosto de 2023, iniciamos as atividades a partir da ferramenta de entretenimento cinematográfico, promovendo a exibição do filme *A Mulher Rei*. Após a exibição do filme, promovemos

uma gira de conversa para dialogarmos a respeito da percepção delas(es) a respeito do filme e sobre questões que envolviam a ancestralidade negra.

A Gira de Conversa é um momento em que ocorre o compartilhamento de opiniões, por meio de exposição de teses e argumentos a respeito de um determinado assunto ou tema, desenvolvendo-se, fortemente, a partir da valorização da oralidade. Ela não se limita apenas ao dispositivo de organização de cadeiras em forma de círculo, pois a relevância do ato se baseia no movimento de contextualização do diálogo, tornando relevante as ideias que circulam e se concretizam na (re)construção coletiva do conhecimento. A formação de uma Gira de Conversa possibilita o exercício do lugar de fala, priorizando o respeito ao turno de fala das pessoas que a constituem. Além disso, é uma excelente ocasião para dar importância ao lugar de escuta, pois promove a horizontalidade e a igualdade, ao considerar relevante todo posicionamento que emerge dentro da discussão.

A partir disso, foi proposto para que fosse produzido um relato pessoal, em que elas(es) pudessem expor as suas perspectivas sobre os elementos ligados à cultura africana presentes no longa-metragem.

Ainda no mesmo mês, privilegiando a cultura periférica, desenvolvemos o trabalho com o gênero Slam Poesia. O Slam é uma manifestação artística-literária de cunho reivindicatório, na qual quem declama o poema faz uso de seu repertório sociocultural para se posicionar de forma crítica, denunciando as mazelas da sociedade. Embora dialogue com a cultura Hip Hop, principalmente com o Rap, devido à articulação da fala rimada e ritmizada, não se faz uso de nenhum acompanhamento musical nem de vestimentas ou adereços artísticos no momento da declamação do poema.

A declamação do Slam é um ato de democratização do acesso à cultura, pois constrói a ideia de que a poesia é para todos, dando visibilidade às(aos) poetas periféricos, que, geralmente, são negligenciados em espaços eruditos e elitizados. O momento pode acontecer tanto em forma de batalha quanto de forma amistosa. Em forma de batalha é quando a plateia se reúne para apreciar e avaliar as declamações, de autoria própria de cada poeta. São escolhidas pessoas aleatórias da própria plateia para dar notas de zero a dez às declamações, vencendo a/o *slamer* que obtiver a maior nota. De forma amistosa, ocorre quando as pessoas se reúnem apenas para compartilharem os seus poemas, em movimento de apreciação coletiva sem a finalidade competitiva.

Em sala de aula, foram expostos diversos vídeos do YouTube, em que pessoas negras apareciam declamando Slam. O intuito foi o de gerar impacto a partir das temáticas

abordadas nas declamações, a fim de que pudéssemos articular, posteriormente, uma gira de conversa sobre as questões étnico-raciais relacionadas ao povo negro afro-brasileiro. Ao final de cada exibição, discutíamos os pontos de crítica expostos e a relação deles com a nossa realidade de vida. Para complementar o momento, foi sugerido que fosse produzido um relato pessoal a partir dos sentimentos despertados nelas(es) pelas declamações que ouviram e viram.

No mês de setembro, iniciamos nossas atividades por meio da interação com pessoas do público externo. Para isso, articulamos ações associadas a outro projeto chamado Café com Prosa, que é um momento de interação social em que as(os) alunas(os) entram em contato com pessoas de fora da escola, tais como: profissionais de diversas áreas, pensadoras(es), estudantes e ativistas sociais. Por meio desses encontros, é possível que as(os) alunas(os) entendam como que os conhecimentos (re)construídos em sala de aula podem ser aplicados fora da escola. Além disso, é um momento de compartilhamento de conhecimento e experiência de grande relevância para a expansão da consciência delas(es).

O primeiro momento de interação com agente externo foi com Karoline Laura, estudante do curso de Farmácia da UFRN. Ela conversou com elas(es) a respeito da relevância do estudo na vida dos jovens e compartilhou a sua experiência em estar ocupando o espaço acadêmico.

Ainda em setembro, seguimos cultuando a produção artística periférica e mergulhamos na cultura Hip Hop, ouvindo Raps nacionais. Entre os Raps que apreciamos, destacamos os dos rappers Emicida e MV Bill. Além de apreciarmos muito a música, também analisamos e discutimos, a partir de uma gira de conversa, sobre as temáticas expostas nas letras dos Raps, observando o seu conteúdo crítico e reflexivo, relacionado às questões de enfrentamento às atrocidades socioeconômicas que assolam as pessoas negras da sociedade do Brasil.

Seguindo com as atividades do mês de setembro, buscamos saber um pouco mais a respeito do racismo estrutural. Para contextualizar a conversa a respeito dessa temática, foi exibido um vídeo do YouTube, em que o filósofo, jurista e então Ministro dos Direitos Humanos e Cidadania do Brasil, Silvio Almeida, explica, sabiamente, o que é o racismo estrutural. Após assistirmos ao vídeo, realizamos nossa gira de conversa a respeito das questões expostas, levantando hipóteses de como podemos lutar para se desenvolver ações que combatam o racismo estrutural em nossa sociedade.

Finalizando o mês de setembro, voltamos nossa atenção para uma questão muito tensa e que vem afetando nossa sociedade, a intolerância religiosa. Para contextualizar nossa discussão a respeito desse assunto, foi reproduzido o documentário *Akará: no fogo da intolerância*, que traz diversos relatos de enfrentamento à essa atrocidade e falas de pesquisadoras(es) e intelectuais negros, expondo os seus posicionamentos críticos a respeito dessa questão e de como isso afeta, principalmente, as pessoas ligadas à cultura de matriz africana no Brasil.

Iniciamos o mês de outubro, apreciando, em sala de aula, outra manifestação da arte periférica, que faz parte da cultura Hip Hop, a Batalha de Rima, que é um momento em que duas ou mais pessoas entram em confronto direto, utilizando a fala como ferramenta de ataque e defesa. As falas são organizadas a partir do repertório sociocultural dos indivíduos, sendo harmonizadas pela base musical da sonoridade e batida de Rap. O estímulo para trabalhar com esse gênero veio de um aluno que pediu para que eu levasse a rima para dentro da sala de aula, para que fosse estudada e apreciada por ele e as(os) colegas. Quando ele falou isso, primeiramente, pensei que estivesse fazendo referência a poemas, mas depois da sua explicação, entendi que ele se referia às rimas articuladas de forma espontânea e improvisada em forma de batalhas.

No dia 26 de outubro, realizamos a nossa primeira aula de campo. Fomos visitar as instalações o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Parnamirim, a fim de que as(os) alunas(os) pudessem conhecer a estrutura dessa instituição de ensino e entender como é a dinâmica de estudo desse centro acadêmico. Essa ação visou estimular nas(os) alunas(os) o desejo de ocuparem espaços sociais acadêmicos, de construção do conhecimento, a fim de que pudessem entender que a sua cor e a sua origem socioeconômica não podem ser utilizadas como limitadores de seus movimentos para a progressão do estudo e busca por melhores condições de vida. Além de conhecerem as salas dos cursos, elas(es) também dialogaram com estudantes do IFRN, tendo a oportunidade de compartilhar experiências e de serem estimuladas(os) a se dedicarem para, também, no futuro, ocuparem as cadeiras de estudo da instituição.

Fechamos o mês de outubro com mais uma ação de interação social por meio do Café com Prosa. A presença do cientista social Carlos Augusto foi muito relevante e gerou muita empolgação entre as(os) alunas(os). Além de provocar o desejo pela busca de conhecimentos ancestrais, ele também estimulou o desenvolvimento do pensamento crítico das(os) estudantes. A partir da discussão sobre territorialidade, foram abordados

assuntos relacionados ao racismo ambiental, conceito desconhecido por nós até o momento.

Em novembro, realizamos a nossa segunda aula de campo. Dessa vez, fizemos um tour pelo centro histórico e cultural de Nísia Floresta, coordenado pelo professor de geografia Diego Cavalcante, a fim de entendermos um pouco mais e nos apropriarmos de elementos da cultura regional, além de conhecermos outros espaços que fazem parte da história do povo norte-rio-grandense. Esse momento foi muito interessante e relevante para o engrandecimento sociocultural delas(es), pois puderam ter contato com elementos artísticos e histórico, ligados à regionalidade de seu território.

Dando continuidade às atividades antirracistas, no mês de novembro, construímos o I Seminário de Educação Antirracista Baobá e a I Mostra de Educação Antirracista Baobá realizados pela E. E. Francisco Camilo de Souza, no espaço escolar e no ginásio da cidade. Esse evento, que ocorreu nos dias 23 e 24 de novembro de 2023, contou com a presença de toda comunidade escolar, em movimento antirracista, na elaboração e na apresentação de seminários acadêmicos, palestra, gira de conversa e apresentações artísticas.

Fechando as atividades do PL, ainda em novembro, realizamos mais um evento do Café com Prosa. Dessa vez, recebemos a Prof^ª Dr^ª. Alana Driziê Gonzatti dos Santos, da UFRN, que desenvolveu uma aula expositiva sobre o tema *A argumentação em uma perspectiva antirracista*. Em seguida, promovemos uma discussão com as(os) alunas(os), por meio de uma gira de conversa, a respeito de problemáticas relacionadas às questões étnico-raciais que envolvem a população negra.

2.6 INSTRUMENTOS E *CORPUS* DA PESQUISA

A escolha dos instrumentos de pesquisa, utilizados neste trabalho, não foi uma tarefa fácil, pois a minha intenção sempre foi a de tornar os momentos de geração de dados espontâneos e dinâmicos, a fim de que os participantes se sentissem à vontade e livres para se expressarem de modo mais natural possível.

Entendo que os instrumentos de pesquisa são necessários para que sejam levantados dados primários que, posteriormente, podem ser utilizados para avaliar a abrangência das ações de intervenção realizadas. Por isso, dentre os instrumentos mais comuns, optei pela utilização dos que julguei como sendo os mais propícios e adequados

ao nosso contexto de interação escolar: a observação, o questionário, o relato pessoal, o registro fotográfico, a gravação de vídeo e a produção de textos.

Em relação à observação, apliquei a observação participante, o que, segundo Lakatos e Marconi (2003), configura-se com a participação efetiva do pesquisador com o grupo envolvido no processo de pesquisa, que, ao se incorporar em seu meio, torna-se próximo e participa das atividades, envolvendo-se e interagindo com os membros do grupo de forma espontânea, a ponto de ser aceito como parte dele. No que diz respeito ao meu processo de pesquisa, essa relação de envolvimento estabeleceu-se por meio da afetividade com a qual me relaciono com as(os) alunas(os). Com carinho e respeito mútuo, é possível se estabelecer uma relação harmoniosa e saudável no ambiente escolar.

Ainda ao que se refere à observação, Lakatos e Marconi (2003) definem duas formas de realizá-la: a Natural e a Artificial. Enquanto esta visa a integração formal do pesquisador, ao grupo, com a finalidade única de obter informações, aquela prioriza o envolvimento do pesquisador com o grupo e, a partir de seu envolvimento, ocorrendo a sua integralização, é realizada a investigação. Por se tratar de uma pesquisa de cunho interventivo e por eu ser o professor titular da turma, foi necessário que a observação Natural se desenvolvesse.

O questionário (Apêndice A), conforme a perspectiva de metodologia científica, “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 201). O questionário aplicado foi elaborado contendo nove (9) perguntas fechadas e três (3) abertas. Antes da aplicação do questionário, nós estudamos o gênero questionário de pesquisa, a fim de que as(os) alunas(os) conhecessem e passassem a entender mais sobre esse gênero, com o intuito de que pudessem se apropriar do gênero e viabilizar a sua elaboração, ao responder ao questionário da pesquisa.

Para aplicar o questionário, antes, expliquei a elas(es) que não se tratava de uma prova e que não haveria respostas certas ou erradas, que bastava ler as perguntas com atenção e respondê-las com sinceridade e tranquilidade. Expliquei, também, a natureza da pesquisa, informando que as respostas serviriam de base para analisarmos o conhecimento prévio delas(es) a respeito do que trabalharíamos ao longo do PL e sobre o que elas(es) já tinham de conhecimento prévio a respeito de si e do mundo a sua volta. A aplicação do questionário ocorreu em sala de aula, para que se garantisse a entrega em tempo hábil e não houvesse nenhuma dispersão de documento. Após a explanação a respeito das perguntas e elucidação das dúvidas que surgiram, as(os) alunas(os) ficaram

à vontade para responder ao questionário. Após o prazo estipulado, os questionários foram devolvidos.

O questionário foi utilizado como forma de analisar as perspectivas iniciais das(os) participantes da pesquisa em relação aos conceitos e às ideias que envolvem questões étnico-raciais da população negra no Brasil. Dentre as perguntas, destaco, aqui, uma relacionada à autodeclaração de cor, outra sobre o conceito de racismo estrutural e mais uma a respeito da representatividade. O intuito foi o de se entender como as(os) participantes de enxergavam em relação à sua cor de pele e o de buscar os seus conhecimentos prévios em relação aos conceitos que seriam discutidos e estudados ao longo das atividades do PL. Por se tratar de um grupo de adolescentes e com a preocupação de que as respostas fossem confiáveis, atentei-me para o cuidado de formular perguntas em uma linguagem clara e objetiva, além de montar uma sequência e número de perguntas que não fossem cansativos. Ressalto que o mesmo questionário foi aplicado ao final da pesquisa, a fim de que pudessem ser levantados dados comparativos do início ao fim do desenvolvimento das atividades antirracistas do PL.

Além desses dois instrumentos, também utilizei o registro fotográfico, captando cenas no momento de realização das atividades, e o relato pessoal, elaborado tanto de forma escrita quanto falada, a partir das perspectivas das(os) alunas(os), tomando como referências as suas experiências, vividas em cada momento das ações realizadas.

As produções textuais foram efetuadas a partir do desenvolvimento das ações. Dependendo do tipo de ação, os gêneros discursivos eram evocados, antes, durante e depois, por exemplo, os gêneros relacionados ao Café com Prosa, que exigia como produção uma Carta Convite, destinada à pessoa que seria convidada a participar desse momento de interação, e, posterior ao evento, uma Carta de Agradecimento. Além disso, elas(es) também produziam um Relato Pessoal, expondo as suas perspectivas a respeito da temática discutida no momento. Já para as aulas de campo, foram produzidos Ofícios de solicitação de visita e de transporte, Carta de Agradecimento e Relato Pessoal, esses últimos, elaborados tanto de forma oral quanto escrita. Em relação às Giras de Conversa, a partir das temáticas abordadas pelo Rap, Slam Poesia, Batalha de Rima e Vídeo de YouTube, foi produzido o Relato Pessoal, enquanto para a Gira de Conversa relacionada ao filme foi produzido uma Resenha Crítica. Em relação ao documentário, após a Gira de Conversa, o gênero discursivo produzido foi a Carta Aberta.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Dada a variedade de instrumentais utilizados, optou-se pela triangulação dos dados para fins de análise. Diante da observação do corpus, foram evocadas as seguintes categorias de análise: Rede de atividades (para atender ao objetivo de *analisar a rede de atividades de um PL de formação antirracista dentro de uma unidade escolar*); Rede de gêneros discursivos (visando *identificar os gêneros discursivos que emergem no PL de formação antirracista*); Impactos (a fim de *apresentar impactos observados dessa prática social e cidadã*).

Em Rede de atividades, exponho as atividades desenvolvidas por meio do PL ao longo do ano letivo, tanto dentro quanto fora da escola, que envolveram o universo de entretenimento e os elementos relacionados às perspectivas pessoais das(os) participantes da pesquisa, visando a construção de aprendizados saudáveis e interativos.

Em Rede de gêneros discursivos, exponho trechos dos textos produzidos pelas(os) alunas(os), durante as realizações das atividades do PL e as análises de seus discursos, destacando a percepção do caráter crítico com o qual construíram suas opiniões por meio do relato pessoal e da resenha crítica.

Na seção de Impactos, exponho tanto o resultado da pesquisa, quanto os desdobramentos das ações do PL e suas interferências e repercussões nos meios externos à escola, constituindo-se em um movimento de desterritorialização do saber.

Na sequência, segue a seção de Linguagens e Letramentos, em que apresento a fundamentação teórica na qual me baseio para desenvolver os estudos desta pesquisa, destacando o papel dialógico da linguagem e seu exercício de amorosidade nas relações entre os sujeitos.

3 LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Para fundamentar a pesquisa em bases teóricas, foi relevante destacar o papel da linguagem em tramas discursivas, dialógicas, pensando em como ela exerce papel de amorosidade nas relações entre sujeitos. Este capítulo é subdividido em dois tópicos.

No tópico 3.1, faço uma breve comparação entre concepções de estudo da linguagem e exposição da concepção sobre a qual a pesquisa é embasada, sendo determinada a perspectiva da concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011).

Enquanto isso, no tópico 3.2, provoco a importância de se observar a interação reflexiva do uso da língua, a partir de seus usuários em diversos contextos comunicativos e a relevância dos estudos de letramento. Esse tópico é subdividido em três subtópicos.

No primeiro, exponho o conceito de prática e evento de letramento, destacando a articulação do saber do indivíduo e sua assimilação durante a vida, compreendendo a relevância das práticas sociais como elemento direcionador das possibilidades de construção de conhecimento.

No segundo, busco provocar a reflexão a respeito do papel social dos agentes de letramento, focando na relação entre docente e discentes e os possíveis impactos gerados dessa interação, a partir da sala de aula.

Por fim, exponho o conceito de projeto de letramento (Kleiman, 2000) e reflexões sobre as diversas enunciações, produzidas a partir das interações verbais dos sujeitos envolvidos no processo de interação comunicativa, relacionadas aos aprendizados constituídos dentro da escola e as vivências dos adolescentes e jovens fora dela.

3.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Na esfera de discussão sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), há uma questão em torno da concepção de linguagem a qual o professor se apegava ao desenvolver a sua prática pedagógica em sala de aula. Atualmente, ainda há três percepções a respeito da didática de ensino de língua e uso da linguagem no nosso cotidiano: a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem como ferramenta de comunicação; e c) linguagem como modo de interação (Geraldi, 1999).

A primeira concepção é baseada na construção da linguagem, como reflexo da constituição da mente do indivíduo, de modo que a enunciação se configure como algo

individual e não sofra interferências sociais e comunicativas externas. Podemos perceber que essa ideia nos passa uma visão limitada de linguagem, ao reduzir a linguagem às perspectivas pessoais do indivíduo.

A segunda concepção apresentada enxerga a língua como uma estrutura codificada, acessada pelos usuários com o simples fim de estabelecer uma comunicação instrumentalizada e formal, bastando ao aluno apenas ler, compreender e dominar os conceitos linguísticos inerentes ao código linguístico em estudo.

Já a terceira perspectiva entende a linguagem como sendo um fenômeno que se articula a partir da interação sociocomunicativa entre os interlocutores, que usam e refletem sobre o uso da sua língua. Esses sujeitos não são meros emissores e receptores individuais, mas sim agentes sociais que compartilham do protagonismo no processo de (re)construção de seus textos, orais ou escritos, em sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa é fundamentada na perspectiva da concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011), que defende a visão de que a comunicação se dá por meio da interação entre os indivíduos, a partir das relações intrínsecas entre a estrutura linguística e as suas aplicações sociais. Isso nos provoca a observar a interação social estabelecida entre os agentes envolvidos tanto no processo de elaboração e exposição quanto dos agentes envolvidos no processo de produção e análise dos gêneros discursivos que emergem do PL de educação antirracista, partindo da vivência e do olhar crítico que contribuem para a formação da identidade desses sujeitos, sensíveis às adversidades que fazem parte de suas realidades de vida.

É possível entender que os textos produzidos pelas(os) alunas(os) partem de leituras, que possibilitaram o conhecimento prévio dos gêneros lidos e a sua apropriação, para, posteriormente, serem efetuadas as produções escritas. Nesse processo de construção de ideias, a interação comunicativa se baseia a partir de interação estabelecida entre o leitor, o texto e o autor. Logo, é perceptível que a interação não acontece somente por meio do contato com o texto, mas vai muito além. Ela extrapola o material físico e inunda o ser do leitor, quando, a partir das palavras lidas, são feitas relações com os seus aspectos de vida, provocando inúmeros pensamentos a respeito de sua realidade social, estimulando uma visão de mundo contextualizada e a constituição de um pensamento crítico a respeito de seu contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se estimular a formação de um leitor proficiente, dotado de competências e habilidades de leitura reflexiva, intencional, contextualizada e crítica.

Sob esse viés, Kock e Elias (2006, p. 9) nos impulsionam à reflexão, ao afirmarem que

Quando se tem uma compreensão promovida pela discussão e pelo diálogo, demonstrando o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, afirma-se que ocorreu uma leitura crítica e que os responsáveis pela compreensão são leitores proficientes e não meros decodificadores do texto.

A concepção de linguagem como forma de interação ressalta a confraternização natural do aspecto comunicativo entre os indivíduos no uso e reflexão de sua língua. Ou seja, só há comunicação quando há interação, de modo que só há compreensão da fala quando há audição, e só há compreensão da escrita quando há leitura, e vise e versa, articulando um movimento cíclico de expressão verbal na interação social humana. Sob esse prisma, entendo que a existência da língua está intrínseca à concretude da comunicabilidade entre aqueles que interagem entre si, não apenas emitindo ou só recebendo informações, mas sim constituindo-a em mutualidade, em um movimento intencional de (re)construção de significados, conforme afirma Geraldi (1999, p. 28),

[...]mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

A respeito disso, Travaglia (2002), ao expor sua perspectiva a respeito da comunicação, traz à tona que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 2002, p. 23). Logo é preciso considerar que, em sala de aula, os sujeitos se relacionam por intermédio da comunicação que se dá a partir de suas interações, as quais são articuladas tomando como base, não só o contexto escolar, mas também o dinamismo que faz parte suas vidas no contexto externo ao acadêmico.

Atentando-me aos discursos que surgem das enunciações dos sujeitos sociais (Bakhtin, 2012), observo a tensão estabelecida pelos conflitos ideológicos. É desse conflito que nasce a voz discursiva antirracista em foco neste trabalho, reverberando-se em forma de um levante social que denuncia as mazelas que assolam a sociedade pobre, preta e periférica do Brasil. Essa voz não só denuncia, como também critica e reivindica, contrapondo-se e rebelando-se, em um manifesto de movimento de ação social centrífuga (Bakhtin, 2010), contra as ideologias que buscam manter o *status quo* e privilégios de uma população em detrimento de outra. Além disso, nota-se a atmosfera de amorosidade que se desenvolve a partir dos relacionamentos interpessoais estabelecidos, quando há um ato de comprometimento com o outro e a empatia com os interesses alheios.

3.2 ESTUDOS DE LETRAMENTO

Observar a interação reflexiva do uso da língua, a partir de seus usuários em diversos contextos comunicativos, tem tornado relevantes os estudos de letramento. O letramento é uma atividade que “abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas” (Kleiman, 2005, p. 21).

Ao me debruçar sobre os estudos de letramento, noto que, atualmente, as abordagens me levam a entender que, na verdade, a conceituação mais adequada para tratar a questão é pela nomenclatura de letramentos. Devido ao avanço tecnológico e às conseqüentes diversificações no âmbito comunicativo, a sociedade desenvolveu uma comunicabilidade que não se limita apenas aos textos escritos, expandindo-se à multimodalidade discursiva (re)produzida constante e intensamente. Além disso, é preciso levar em consideração que, ao realizar a sua enunciação, o indivíduo não fala/escreve somente a partir de si, mas sim tomando como base diversos fatores inerentes à sua existência, tais como: seus relacionamentos interpessoais passados e presentes; suas experiências de vida e prospecções futuras; seu contexto social e as interferências que ele sofre dentro dele; sua formação acadêmico-escolar, seja ela plena ou não; as vozes com as quais teve contato, de forma oral ou escrita, ao longo de sua vida; e o grau de formalidade e informalidade com o qual discorre em seus textos. Considerando as visões de estudo, as perspectivas contemporâneas de letramentos apontam para três abordagens: a Crítica; a Sociopragmática e a Sociorretórica.

Os simpatizantes da abordagem crítica (Barton; Hamilton, 2000) consideram não somente o contexto sócio-histórico e ideológico no qual a enunciação se articula, mas também as experiências de vida do sujeito que a reverbera. Ou seja, mesmo que tomemos como observação indivíduos que interagem dentro do mesmo ciclo sociocultural, em um mesmo recorte cronológico, é relevante nos atentarmos às suas individualidades e especificidades, enxergando-os como sujeitos ativos e versáteis que podem ter tido acesso a diferentes práticas de letramentos ao longo de suas vidas.

A respeito da visão sociopragmática, Mey (2001) aponta, em seus estudos sobre os textos, orais ou escritos, um fenômeno societal/social de veiculação dos discursos das vozes que emergem da sociedade. Com isso, o autor nos estimula a pensar na compreensão da linguagem como uma atividade a partir dos textos que se revelam nas diversas esferas

comunicativas da sociedade. Ou seja, as práticas de letramento estão intrínsecas ao cotidiano da vida do sujeito, relacionadas às suas respectivas formações sociais ao longo da vida.

Defensor da perspectiva sociorretórica, Bazerman (2007) entende que essa visão concebe o estudo de todos os usos da língua escrita em seus diversos modos de linguagem. Ou seja, é relevante a análise das construções dos significados da escrita a partir de sua utilização real e habitual, levando em consideração a vivência do indivíduo como subsídio direcionador de sua prática textual. Sob esse viés, somos provocados a entender, então, que a maneira como o sujeito interage com as outras pessoas está intrínseca ao seu grau de participação nas atividades de escrita inerentes à sua sociedade.

Ao refletir sobre as perspectivas de letramentos, tomando como referência as três supracitadas, entendo que elas mais se aproximam do que se afastam. Embora utilizem nomenclaturas diferentes, os estudiosos que defendem essas visões convergem a uma mesma ideia sobre letramento: a de que, assim como os elementos sociais, o fator individual também colabora para a constituição das diversas práticas de letramentos realizadas pelo sujeito.

No que diz respeito às articulações antirracistas, sistematizadas a partir das atividades escolares, ressalto que além do estudo e entendimento sobre os conceitos que envolvem essa temática, é relevante e necessário que o aprendizado seja posto em prática. Por isso, ao se escrever, a partir dessa concepção, é preciso associar a esse ato didático uma ação cotidiana que, ao ser aplicada no contexto real da vida dos estudantes, possa gerar um impacto na estrutura de relacionamento interpessoal que os mantem em conectividade com os outros membros de sua comunidade.

Ainda sobre os estudos de letramento, Oliveira e Kleiman afirmam que

[...] refletem a inter e a transdisciplinaridade características da pesquisa sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber e, também, a heterogeneidade de questões e problemas de pesquisa que aí se constituem: possíveis relações existentes entre os estilos cognitivos e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; os condicionantes que contribuem para o desenvolvimento de estilos diferentes de aprendizagem da leitura e da escrita; os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso ou insucesso escolar; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua. (Oliveira; Kleiman, 2008, p. 7)

O desafio em se trabalhar sob a perspectiva de letramento reside no fato de que muitos gêneros discursivos estudados em sala de aula, não são aplicados no contexto real de vida dos estudantes. Isso ocorre devido à concepção de escrita da cultura ocidental ainda ser orquestrada a partir dos interesses socioeconômicos das classes dominantes, o que acaba resumindo o estudo

dos textos que privilegiam e corroboram a hegemonia da elite branca da sociedade brasileira. Concordo com Street (1984), um dos propositores da teoria sobre Novos Estudos de Letramento, em língua inglesa, quando expõe críticas a essa ideia de neutralidade da escrita, entendendo que uma produção textual efetiva precisa levar em consideração os processos socioculturais e histórico de uma sociedade.

3.2.1 Práticas e eventos de letramento

Entende-se por práticas de letramento o “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização” (Kleiman, 2005, p. 12). Nota-se, portanto, a importância de se aproximar as práticas escolares às situações rotineiras da vida do estudante, orientando-o a pensar e a agir coletivamente, relacionando os seus conhecimentos às suas práticas sociais.

Nesse sentido, é relevante destacar que a articulação do saber do indivíduo, por meio de sua(s) prática(s) de letramento(s), está relacionada ao que foi assimilado por ele durante sua vida. Logo, não se pode esperar que, embora sejam pertencentes ao mesmo ciclo social, tenham faixa etária parecidas e frequentem a mesma turma escolar, os alunos se expressem da mesma forma e com a mesma desenvoltura cognitiva e socioemocional. Suas experiências de vida podem ter sido diferentes, tais como: enfrentamentos de adversidades sociais; traumas e preconceitos sofridos; apropriações intelectuais; receios; sonhos e repertórios socioculturais.

Assim, compreendo a relevância das práticas sociais como elemento direcionador das possibilidades de construção de conhecimento sobre os gêneros discursivos aos quais o indivíduo tem acesso. As competências e as habilidades desenvolvidas por ele vão ser um reflexo de sua (re)ação aos estímulos de sua própria cultura, podendo ser materializadas por sua fala ou escrita carregada de subjetividade. No âmbito dessa discussão, cabe-me referenciar a Street (1984) e suas conjecturas a respeito dos modelos autônomo e ideológico de letramento. Enquanto aquele enxerga a escrita com sua essência dissociada dos contextos de utilização, este a vê como um fenômeno linguístico que emerge das práticas sociais.

A perspectiva de autonomia, aqui apontada, refere-se à limitação da ideia de uma escrita que reproduz conceitos e formas pré-estabelecidas e que não se preocupa com as questões que envolvem as reflexões e críticas que advêm do processo de leitura. Ou seja, é uma escrita que se constitui a partir de si, na qual o aluno lê por lê e escreve por e, simplesmente, para escrever.

Em movimento de oposição a essa ideia, a perspectiva do modelo ideológico vislumbra o trabalho interativo com a linguagem, levando em consideração a realidade de vida dos alunos como ponto de partida.

Entendo, então, que a sensibilidade do professor é algo a se levar em consideração no estabelecimento das relações em sala de aula, que envolvem as atividades de formação acadêmicas com o fim em práticas sociais. Isso tende a gerar um efeito positivo quando é articulado por meio de eventos de letramento, ocasiões em que “a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão” (Kleiman, 2005, p. 23), a fim de se envolver saberes diversos, em prol de anseios individuais e objetivos comuns, culminando em uma ação colaborativa.

Ao que se refere às práticas de eventos de letramento, Hamilton (2000) elenca quatro elementos que constituem esses momentos: participantes, ambientes, artefatos e atividades. Além disso, eles são descritos a partir de duas perspectivas: a) Elementos visíveis nos eventos de letramento e b) Constituintes não visíveis das práticas de letramento, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Descrição dos elementos para eventos e práticas de letramento

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não visíveis das práticas de letramento
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos.	Participantes ocultos: outros grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de modo particular, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade - quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Fonte: Hamilton (2000, p. 17).

A interação entre os elementos que constituem um evento de letramento é tão interessante que ela não se limita à presença física. No que diz respeito aos participantes, por exemplo, tanto os envolvidos na relação comunicativa, como professor e aluno, quanto a pessoa que escreveu o texto que é lido em sala de aula, são responsáveis pela construção das reflexões do momento. Em relação ao ambiente, é importante observar que não se restringe às quatro paredes da sala de aula, mas considera todo o espaço do qual a sala de aula faz parte, principalmente, se for uma escola pública, cujo espaço é característico ao desenvolvimento da socialização e humanização do indivíduo. Quando se observa os artefatos e as atividades, é

possível notar que além dos materiais físicos envolvidos na tarefa, também é importante considerar os conhecimentos prévios dos envolvidos. Sendo assim, as competências e habilidades, advindas do repertório sociocultural dos construtores do evento, também refletem nas possibilidades de interação e perspectivas de mundo que se harmonizam no momento. Dessa forma, ao se trabalhar a leitura e a escrita, busca-se entender qual a relação dessa(e) aluna(o) com o gênero em estudo e a aplicação dele no seu cotidiano, de modo a estimulá-la(o) a ler e a escrever proficientemente, (re)colocando-se frente às questões reais que envolvem as suas práticas de letramento, ao ponto de desenvolver um posicionamento crítico e reflexivo sobre elas. Por meio de suas pesquisas, Heath (1982) afirma que a acentuada dicotomização entre as tradições orais e letradas não é adequada para representar as diversas realidades culturais existentes em uma sociedade.

Ressalto, então, a importância do cuidado para não tratarmos escrita e fala como elementos dicotômicos da linguagem, pois aquela não se sobrepõe a esta, nem é menos ou mais importante, ao ponto de não supervalorizarmos uma em detrimento da outra. É importante observarmos que nem sempre aquela(e) aluna(o) que tem uma escrita que não corresponde às exigências das formalidades discursivas deve ser considerada(o) um sujeito sem formação, pois a sua percepção de mundo pode ser exposta, também a partir de sua fala. Porém, entendo que, devido à visão grafocêntrica da nossa sociedade, muitas(os) aluna(os) acabam sucumbindo à taxaço negativa das avaliações escolares que privilegiam a escrita em detrimento da fala.

A questão da relação entre os usos da escrita e o contexto sociocultural é apontada por Heath (1983) em um trabalho etnográfico realizado em três comunidades diferentes dos Estados Unidos. Ela analisou como as crianças se apropriavam da linguagem e eram introduzidas ao letramento, dentro do processo de convenções sociais de cada comunidade, constatando que das três, apenas uma apresentou padrões de interação semelhantes aos adotados na esfera escolar, e nas demais os padrões divergentes acarretavam o insucesso escolar.

A exemplo de como a determinação de preceitos acadêmicos e a imposição das tradições escolares não são fatores preponderantes para a articulação do sujeito social, posso citar o atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que, embora apenas possua formação acadêmica equivalente ao grau de instrução do Ensino Fundamental, desenvolveu competências e habilidades sociais comunicativas, efetivando diversas práticas de letramento e interação social. Lula não adquiriu os conhecimentos que o fizeram o exímio comunicador que é hoje, nas carteiras escolares, mas sim interagindo com outras pessoas, em diversos contextos socioculturais que estimularam o desenvolvimento e articulação de uma verbalização coerente,

coesa e carregada de discurso crítico e reflexivo sobre a sociedade da qual faz parte. Assim como o exemplo anterior, há diversos outros de pessoas que, mesmo não tendo o letramento escolar considerado suficiente para corresponder às exigências formais do academicismo, vêm obtendo êxito e desenvolvendo um ótimo trabalho, a partir de outras práticas de letramento, associadas às suas respectivas funções sociais em nossa sociedade.

3.2.2 Agentes de letramento

Embora ainda se tenha um julgamento violento e equivocado a respeito da função social do professor, nunca foi uma tarefa fácil entender e aceitar o papel que desempenhamos. Não é simples nem para nós, professores atuantes, nem para parcela da sociedade que cria expectativas utópicas sobre nossas realidades de vida e de trabalho. Além disso, a questão se torna mais complexa quando trazemos para essa discussão os colegas que, de seus birôs acadêmicos e suas mesas de secretarias, idealizam e ditam teorias e regras para se cumprirem em ambientes, muitas vezes, inóspitos à saúde mental e física do professor. Isso acaba ferindo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, inviabilizando a relação harmoniosa entre o professor e o aluno.

Expandindo um pouco a discussão, torna-se necessário levantar o seguinte questionamento: atualmente, o que se espera do professor na sociedade brasileira? Essa não é uma pergunta simples de se responder, pois ela carrega em si diversas outras questões que nos levam a refletir a respeito, não só da ação do professor, mas também dos comportamentos de todas as outras pessoas que se relacionam conosco, tanto dentro quanto fora do território escolar. Para entender o que se espera da atividade que desenvolvemos, é preciso, antes, observarmos os possíveis impactos que ela pode causar na vida daqueles com os quais nos relacionamos, seja de forma direta, ou indireta, e que acabam gerando repercussões nos seus Centros de Relacionamentos (CR) a partir de suas práticas sociais.

Os CR são os grupos sociais sobre os quais o indivíduo se baseia para fundamentar e estruturar a sua perspectiva de vida, a partir dos quais ele determina os parâmetros para o estabelecimento dos seus relacionamentos interpessoais. O indivíduo pode pautar sua visão de mundo a partir de diversos CR, entendendo que cada CR possui especificidades que, conseqüentemente, (re)criam convenções sociais ao longo do tempo.

Um exemplo de CR é a igreja da qual o indivíduo faz parte e congrega. Ressalto, aqui, igreja como grupo social, e não como metonímia para Religião, pois diferentes igrejas podem compactuar da mesma religião e ainda assim possuírem perspectivas sociopolíticas diferentes,

sendo um forte elemento de estímulo no desenvolvimento do repertório sociocultural do indivíduo. Sendo assim, alunos que frequentam a mesma turma, série e escola, ao fazerem parte de igrejas diferentes, cuja perspectiva filosófica seja a cristã, podem expressar opiniões diversas e divergentes a respeito das questões socioculturais, principalmente, em relação às que envolvem as relações étnico-raciais sob a temática da intolerância religiosa à cultura de matriz africana. Isso é um dos pontos que precisa ser levado em consideração na hora de se discutir o papel do professor, pois, assim como o aluno, o ser docente também é estimulado pelo CR do qual faz parte, carregando em si concepções diversas, que acabam sendo fortes determinantes na sua leitura sobre as circunstâncias que enredam a sua vida pessoal e profissional.

Entendo, então, que a perspectiva sobre o papel do professor não pode ser concebida de forma isolada, numa tentativa falha de limitá-la às ideologias familiares e político-partidárias, como vem sendo feito há décadas no Brasil. Observo, sinto e constato que a nossa função social é desempenhada para e pelo aluno, levando em consideração as nossas intenções didático-pedagógicas, a fim de satisfazer às necessidades atuais de aprendizagens dos nossos discentes. Sob essa viés, é preciso levantar as seguintes indagações a respeito da atuação do professor em sala de aula: a) Qual é o perfil de cidadão que idealizamos para a sociedade?; b) Qual é a nossa base de formação acadêmica?; c) Qual é a perspectiva governamental em vigência?; d) Quais são as interferências que nós, professores, sofremos a partir dos documentos que regem a educação no nosso município, estado e país?. É somente a partir das respostas dadas a essas e a outras perguntas que podemos iniciar uma discussão que discorra sobre o real papel do professor na atualidade.

Logo, saliento que não há mais dificuldades para se entender que as práticas educacionais, estimadas nos espaços acadêmicos, e as dinâmicas implementadas pelos professores para serem capazes de articular os conhecimentos de diversas concepções científicas, em sala de aula, são influenciadas pelos valores socioculturais (re)construídos ao longo de suas jornadas de vida. Assim como afirma Oliveira (2010, p. 41),

Não há dúvida de que as práticas educativas valorizadas no espaço da cultura letrada e, por sua vez, as formas a partir das quais os professores tentam dar conta da natureza do conhecimento a ser explorado em sala de aula fundamentam-se sempre nas crenças e nos valores historicamente construídos por esses profissionais nos contextos institucionais de que fazem parte assim como nas vicissitudes da vida social e cultural por eles experimentadas.

Sob esse prisma, faço uma alusão a Almeida (2005), que levanta três metáforas relacionadas à confecção do conhecimento: a do *conhecimento transmitido*; a do *conhecimento construído* e a do *conhecimento tecido em redes*. É de se pensar que a adesão de cada uma

dessas metáforas, relacionadas ao conhecimento, interfere na prática educacional em sala de aula, gerando ideias de um ensino que reflete na personificação de um professor que é *transmissor, mediador* ou *agente*, dentro do processo de (re)construção do conhecimento escolar. Ao olhar da minha essência pedagógica, não me interessa a visão de mera transmissão de conhecimento, pois creio que a relacionamento estabelecido entre o professor e o aluno é contextualizado, pautado no mover de competências e habilidades que corresponde a intenções de práticas sociais, em que ambos compartilham o exercício do protagonismo no processo de (re)construção do conhecimento.

Um professor mediador não oferece respostas prontas às indagações de seu aluno, mas, certamente, busca intermediar a sua aprendizagem, por meio de orientações e estímulos, viabilizando ferramentas a fim de que o aluno possa realizar diversas tarefas de forma autônoma. Essa perspectiva sobre o ato de lecionar está solidificada na esfera da educação e se reverbera, muitas vezes, de forma automática em ciclos de formações dentro das escolas, diretorias regionais e secretarias de ensino. Os estudos que investigam a eficiência da mediação por parte do professor têm apontado que essa prática vem sendo satisfatória dentro da esfera escolar, visto que, a partir dessa dinâmica de relacionamento interpessoal, é possível desenvolver valores sociais como o respeito, a cooperação, a mutualidade, culminado em ganhos diversos à sociedade. Conforme afirma Oliveira (2010, p. 45),

As contribuições desses estudos, particularmente no domínio da interação na sala de aula, têm repercutido efetivamente no cotidiano da escola, ampliando-se a compreensão de que a função do professor não é transmitir conhecimentos nem fornecer respostas prontas, mas de intermediar a aprendizagem, orientando, estimulando, facilitando, e oferecendo provimento para que o aluno realize, de forma autônoma, tarefas complexas. Sem dúvida, o reconhecimento do professor como um *'mediador'* de aprendizagem é já um discurso que se cristalizou no espaço escolar e no da formação acadêmica, ecoando, particularmente, na voz dos professores em geral.

Mesmo aceitando os fatores positivos das ações que convergem à perspectiva do professor mediador, não posso deixar de concordar com Oliveira (2010) quando traz algumas reflexões em relação ao aspecto desse enquadre de instrução, destacando-se as seguintes: apagamento dos processos de resistência embutidos na relação social; concepção da aprendizagem de forma vertical; o desenvolvimento como resultado de um processo de transformação cognitiva individual; a consideração da co-construção do conhecimento como algo neutro e a incompreensão à condição do aluno como sujeito de conhecimento, pondo-o na necessidade de adquiri-lo, dentro de uma relação de “quem sabe” e “quem precisa saber”.

Entender o professor como agente de letramento é aderir à ideia de que o conhecimento é (re)construído de forma ativa e autônoma, sendo tecido em uma rede de ação colaborativa, intensa e intencional, culminando em uma (re)articulação de práticas de ensino, baseadas em relações interpessoais contextualizadas entre o professor, os alunos e os diversos agentes sociais de dentro e fora da escola, visando uma educação escolar holística e sistemática, ao se enfatizar a (re)construção do conhecimento de forma coletiva. Sob esse viés, Oliveira (2010) nos leva a perceber que se

Evidencia, assim, um modo mais acurado e efetivo de se compreender a complexidade das relações que se estabelecem no processo social da cognição, ao ampliar os contextos de aprendizagem e as formas de participação a serem contempladas no aprender, além de realçar o cruzamento de experiências diversas no processo. (Oliveira, 2010, p. 47)

Sob essa visão, entendo que o trabalho do professor agente vai além da ideia pré-estabelecida de estimular o desenvolvimento do cognitivo, além disso, ele também atua na promoção da expansão da consciência dos alunos, a partir do momento em que promove a interação entre eles e outras personalidades sociais, constituindo-se como um professor-agente de letramento, que, segundo Kleiman (2006), é

[...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (Kleiman, 2006, p. 82-83)

A ação colaborativa entre aluno e professor, em qualidade de agentes, tende a criar uma atmosfera de (re)construção do conhecimento contínua, que culmina na potencialização de recursos, a fim de compreenderem os aspectos sociais inerentes às suas realidades de vida, alcançando resultados que, realmente, sejam interessantes para as suas respectivas realizações sociais (Oliveira, 2010).

3.2.3 Projetos de letramento

Atentando-me às demandas da educação escolar, noto que é preciso que seja articulado um ensino de língua que extrapole as paredes da sala de aula, relacionando os aprendizados constituídos dentro da escola à vivência dos adolescentes e jovens fora dela. Para isso, é fundamental considerar que as diversas enunciações, produzidas a partir das interações verbais dos sujeitos envolvidos no processo de interação comunicativa, precisam corresponder às demandas de uma comunicação eficiente, constituída com a finalidade de se cumprir com a

função social exercida pelas manifestações discursivas que emergem do PL de educação antirracista. Sob esse viés, Kleiman conceitua que:

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (Kleiman, 2000, p. 238)

É importante, então, que o professor busque entender e se apropriar dos conceitos e princípios que sustentam essa prática, atentando-se para as ações desenvolvidas pelos sujeitos e suas ocupações no processo de ensino-aprendizagem, tanto internamente quanto externamente à escola, construindo, por meio da interação com seu aluno, um ambiente de estudo no qual ambos possam usufruir do compartilhamento de conhecimentos de maneira mútua. Acredito que a relação harmoniosa, por meio de aulas envolventes a partir da sistematização dos momentos didáticos entre esses agentes, viabiliza a expansão da consciência dos sujeitos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de uma didática pedagógica disruptiva e resoluta, capaz de estimular a capacidade de análise crítica, sobre as questões que envolvem o contexto de vida de cada indivíduo, refletindo em sua maneira de enxergar e agir no mundo.

Cabe salientar que, ao adentrarem as salas de aula, o aluno traz consigo toda sua bagagem de experiência de vida e fundos de conhecimento, que precisam ser lavados em consideração e respeitados pelo professor. A respeito do conceito sobre fundos de conhecimento, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) afirmam que

Essa noção baseia-se na premissa de que as pessoas são competentes e possuem conhecimento. Diferentemente daquele gerado na instituição escolar, esse conhecimento é construído pelo ser humano ao longo das suas experiências de vida, nos múltiplos contextos em que ele se insere fora da escola. Usar esse conhecimento, como ponto de partida para construir outros no contexto de ensino-aprendizagem escolar, apresenta-se como uma possibilidade de desenvolver ações pedagógicas positivas e, certamente, mais significativas. (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p.44)

Compreendo que aderir a esse estilo educacional gera uma reflexão sobre o pensar e o agir pedagógico, provocando, principalmente, o professor a entender e aceitar que ele e seu aluno são sujeitos que se situam de forma social e histórica, interferindo no enredo da contemporaneidade a partir de suas respectivas ocupações e práticas sociais. A partir dessa pressuposição, são levantados postulados relacionados aos princípios e aspectos dos projetos de letramento (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014), os quais cito: *o aluno é um sujeito de conhecimento; o aluno não é um recipiente; o aluno é um ser de cultura; aprendizagem situada; rede de atividades; desterritorialização dos lugares de aprendizagem; tempo escolar;*

distribuição de tarefa; inserção num sistema de redes de comunicação; instrumentos materiais e simbólicos.

Considerar que *o aluno é um sujeito de conhecimento* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 45) é entender que, dentro do processo de ensino-aprendizagem, embora o professor seja o responsável em direcionar e sistematizar as ações pedagógicas, ele não é o único detentor de conhecimento. Nessa relação, o aluno, inserido no processo de escolarização, também é dotado de competências adquiridas e desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida além da sala de aula, e isso precisa ser respeitado para que se estabeleça uma relação harmoniosa no âmbito educacional.

Entender que *o aluno não é um recipiente* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 46) sugere que ele não é um ser de mente vazia, mas sim é um indivíduo que possui conhecimentos prévios a respeito dos aspectos do mundo do qual faz parte. Dessa forma, é primordial que o professor atue além da expectativa de que a aprendizagem seja um resultado da simples reprodução de informações expostas.

Concordar que *o aluno é um ser de cultura* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 46) é partir do princípio de que a cultura é uma constituição mental, que os sujeitos são dotados de desejos, sonhos, filosofias e intenções que correspondem ao seu modo de entender e se realizar no mundo. Daí a importância de se sondar com quais culturas estamos dialogando em sala de aula, a fim de se promover o encontro de mundos, atentando-nos para as possíveis divergências decorrentes das diversidades culturais que os alunos trazem para dentro da sala de aula.

Centrar as relações interpessoais dos agentes de conhecimento na *aprendizagem situada* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 50) é entender que as atividades pedagógicas se desenvolvem a partir de contextos socioculturais específicos, e que elas são realizadas por meio da interação entre os indivíduos, constituindo uma aprendizagem envolvente em que se possibilita o engajamento dentro de uma *comunidade de aprendizagem* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014). Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), essa relação harmoniosa de saber

[...]corresponde a uma organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p.51)

Ao aprenderem de forma mútua, professor e aluno integram uma *rede de atividades* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 52) que dispõe relevância à verticalização do processo de aquisição de conhecimento, mas também privilegia a articulação da aprendizagem horizontal.

Dessa forma, constitui-se um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades acadêmicas contextualizadas e pautadas na pluralidade sociocultural.

Ao compreendermos que nossas ações pedagógicas não ocorrem de forma isoladas, entendemos que a *desterritorialização dos lugares de aprendizagem* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 53) é uma ação que ocorre intensa e constantemente em nossa sociedade. Embora ainda se impere a ideia de que a escola seja o local determinado para a aquisição do conhecimento, sabemos que, além desse espaço, há diversos outros que também contribuem para isso, como por exemplo: os recintos familiares, os espaços religiosos, os ambientes digitais e os grupos sociais. Sendo assim, é relevante nos atentarmos para o fato de que os CR, os quais o indivíduo compõe, têm uma contribuição significativa na sua formação social e, conseqüentemente, interferem no seu (re)posicionamento frente às questões da vida.

Ao se trabalhar com projetos de letramento, o professor precisa problematizar a questão do *tempo escolar* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 53), buscando entender que esse tempo não é uma estrutura neutra que, simplesmente, decorre de um aspecto cronológico concreto. O tempo da escola carrega, de forma implícita, concepções pedagógicas que influenciam nas visões de aprendizagem, culminando em orientações de condutas e organizações de atividades, que refletem no seu trabalho.

Nos trabalhos com projetos, a *distribuição de tarefas* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 55) precisa corresponder a uma dinamização satisfatória e descentralizada das atividades. Sob essa perspectiva, é necessário que o processo de ensino não seja apenas baseado no que os livros didáticos propõem como pauta de ensino. Torna-se relevante, então, ir além disso, diluindo a disparidade entre ensinar e aprender no mar das possibilidades de interação entre professor e aluno, promovendo-se o compartilhamento de conhecimentos e responsabilidades. Ou seja, é uma ação que exige tanto do aluno quanto do professor a disponibilidade de pensar, falar, pesquisar e oferecer ferramentas para a elaboração das atividades associadas à educação escolar.

Quando convocamos a escola a produzir conhecimentos de forma cooperativa, associando os esforços de outras instituições, corroboramos o impulso de sua *inserção num sistema de redes de comunicação* (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 55), a partir do qual competências de diferentes agentes sociais contribuem para a (re)construção dos conhecimentos compartilhados em sala de aula.

As competências e habilidades não são assimiladas por meio de transferências cognitivas de um ser para o outro. Logo, é preciso entender a relevância da mobilização dos

instrumentos materiais e simbólicos (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 56), que são empreendimentos sociais desenvolvidos por meio das atividades correlacionadas aos recursos de mediação, na centralidade das atividades que envolvem o papel do professor. Isso, conseqüentemente, interfere na perspectiva da dinâmica didático-pedagógica do professor, ao se relacionar com o aluno, que evolui da condição de mediador de conhecimentos, para um articulador de instrumentos, assumindo a responsabilidade de desempenhar a função social de agente de letramento.

O que podemos esperar de um conhecimento construído individualmente, se é que isso é possível, comparado a um que é constantemente (re)construído em conjunto? Tornar a sala de aula um espaço de interação social e inclusivo faz parte da nossa missão como professores e educadores. Essa tarefa não pode sempre ser estigmatizada como sendo árdua e de extremo sacrifício. Daí a importância de se entender que o estudo de conceitos linguísticos, em sala de aula, e a sua articulação, associada às práticas comunicativas fora dela, tendem a ser bem mais interessantes e relevantes quando são feitos em conectividade de pessoas e saberes diversos.

A seguir, na seção Educação Antirracista, exponho argumentos a respeito da importância de se ampliar as discussões sobre questões que envolvem as relações étnico-raciais da população negra para todas as instituições que formam a sociedade. Além disso, a sessão também levanta críticas à falta de sensibilidade e à letargia dos órgãos governamentais em pensar, articular e implementar políticas públicas que beneficiem as populações que sofrem em conseqüências das adversidades que decorrem do racismo.

4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Discutir sobre questões que envolvem as relações étnico-raciais deveria ser algo mais prático e natural para todas as instituições que formam a sociedade. Não se pode limitar, ou esperar que essa ação seja apenas articulada por atividades intrínsecas ao Movimento Negro. O desenvolvimento de uma Educação Antirracista precisa ser um compromisso social, pautado em projeto de Estado e sistematizado por meio de ações afirmativas de políticas públicas, tendo como palco os centros de estudos, tais como universidades, institutos técnicos e, principalmente, as escolas, tanto no âmbito público quanto privado. É importante ressaltar que a mobilização desse tipo de ação precisa ser concretizada, não só pela(o) professora(o) negra(o), mas também por todas(os) que compõem a comunidade escolar, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, afirmando que

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (Brasil, 2004a, p.16)

Entendo que para se efetivar o desenvolvimento de uma Educação Antirracista, nas escolas, não basta apenas o conhecimento de leis. Isso é uma tarefa que exige, de todo corpo docente, além da sensibilidade às causas relacionadas às questões étnico-raciais, competências e habilidades para se articular, em sala de aula, uma dinâmica didático-pedagógica que relacione os objetos de conhecimentos específicos das disciplinas escolares às ações de cunho antirracistas. Daí a importância de se pensar em políticas públicas que satisfaçam a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para atuarem na construção de um ambiente saudável, de relação harmoniosa entre as pessoas que compõem o universo acadêmico.

Quando cito os profissionais da educação, não me limito apenas ao corpo docente, mas expando minha perspectiva a toda(o) aquela(e) que estrutura a educação pública, incluindo as(os) funcionárias(os) da escola e as(os) que assumem cargos em secretarias e diretorias educacionais. Pensando dessa forma, entendendo que as ações tomadas pelos órgãos, que regem a educação, geram fatores que interferem, positivamente ou negativamente, no trabalho do(a) professor(a) em sala de aula. Um desses fatores foi a Lei Nº 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo sobre História e Cultura Afro-

Brasileira nas escolas e determina a inclusão do dia 20 de novembro, como o Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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 História Brasileiras.[...]

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (Brasil, 2003)

A promulgação dessa lei foi de grande relevância para impulsionar as ações de cunho antirracista dentro da escola. Entretanto, não basta a obrigatoriedade, por meio do texto teórico de lei, se não há garantias e mobilizações, por parte dos órgãos da educação, para a sua aplicabilidade. Outra circunstância de inviabilização de ações que visam a promoção da equidade sociorracial e a perspectiva antirracista, por meio da educação, é a de que a lei impõe a obrigatoriedade apenas aos estabelecimentos de ensino de nível Básico, não sendo taxativa também quanto às instituições de nível Superior de ensino. Sendo assim, como se esperar que o(a) professor(a) revolucione o seu ambiente escolar se ele(a) não é estimulado(a) e orientado(a) a desenvolver um pensamento anti-hegemônico, nem, muito menos, é formado(a) para articular ações antirracistas associadas às suas atividades didático-pedagógicas em sala de aula?

A falta de posicionamento das secretarias municipais e estaduais e das diretorias regionais de educação e cultura é refletida na letargia dos membros que as compõem, que demonstram falta de competências e habilidades para lidarem com as questões que envolvem as relações étnico-raciais, a ponto de negligenciarem uma gestão educacional que cumpra o que é determinado pela lei N° 10.639/03. Em consequência disso, as escolas acabam sucumbindo e falhando, por não receberem nenhum direcionamento por parte desses órgãos gestores para a implementação efetiva de uma Educação Antirracista. Com isso, uma das consequências, é que a instituição acaba limitando as suas ações à “pedagogia de evento” (Bakke, 2011), ou seja, deixa-se para trabalhar as questões relacionadas à cultura e história dos povos africano e afro-brasileiro somente na semana

do dia 20 de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra, constituindo o evento a partir de apresentações artísticas de danças, músicas ou de um grupo de capoeira na escola.

Ressalto que não estou diminuindo as ações que emergem da “pedagogia de evento” (Bakke, 2011), mas sim levantando uma crítica às gestões e coordenações escolares que não se dedicam a realizar um trabalho pedagógico de sistematização da Educação Antirracista ao longo de todo ano letivo e que, na semana do dia 20 de novembro, ou somente no dia, realizam eventos na escola “só para constar”, tirar fotos e postar nas redes sociais de mídia digital. Entendo que o trabalho sobre uma questão de grande relevância social, como essa, não pode ser limitado a apenas um dia do ano, ele precisa ser desenvolvido ao longo do ano letivo com muito carinho, sensibilidade, razão, inteligência e honestidade intelectual, respeitando-se as necessidades de aprendizagem das(os) estudantes e as intenções de ensino das(os) professoras(es).

Referindo-me ao trabalho da(o) professora(o), é necessário salientar que a falta de articulação por parte das gestões educacionais não impossibilita que nós atuemos em prol da tarefa de expandir a nossa consciência e a de nossas(os) alunas(os). Não podemos nos manter inertes diante da necessidade do enfrentamento às adversidades, é preciso que busquemos caminhos para superar as dificuldades e vencer os obstáculos que nos são impostos. Em vez de apontarmos culpados e falhas, precisamos nos responsabilizar com o fazer consciente e ativo na e pela educação, assim como afirma Paulo Freire:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. (Freire, 2001, p. 259)

Se o Estado não oferece uma formação para as(os) professoras(es) da rede pública, então é necessário que nós busquemos nos capacitar, participando de cursos e palestras de letramento racial, além de alimentarmos nossa mente por meio de leitura de livros relacionados às temáticas sobre relações étnico-raciais. Saliento que mesmo que a(o) professora(o) busque conhecimentos de forma autônoma e independente, também, é importante e necessário que ela(e) se empenhe em provocar os órgãos competentes para que sejam articuladas e oferecidas formações continuadas que levem em consideração a sua capacitação, para atuar em sala de aula, com as questões que envolvam o planejamento e a aplicação de ações da Educação Antirracista nas escolas. Sob essa ótica, entendo que para a(o) professora(o) contribuir para a formação de cidadãos(ões)

conscientes de sua ocupação nos espaços sociais, antes, ela(e) precisa desenvolver em si mesma(o) essa perspectiva, tornando-se ciente dos desafios e benefícios que serão acarretados sobre sua vida e a daquelas(es) que se relacionam com ela(e). Conforme defende Silva (2008),

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. (Silva, 2008, p. 490)

Assim como toda mobilização social, a educação das relações étnico-raciais também possui pilares sobre os quais se fundamenta, para isso ela toma como referência estes três princípios: *Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações de Combate ao Racismo e a Discriminações* (Brasil, 2004b, p. 18).

A partir da *Consciência Política e Histórica da Diversidade* (Brasil, 2004b, p. 18), princípio que conduz à igualdade básica da pessoa humana, podemos compreender que a diversidade cultural e a histórica da sociedade tornam valiosas as relações interpessoais, e que a alteridade é o elo entre as pessoas que pertencem a diferentes grupos étnico-raciais que, em conjunto, constroem a nação brasileira. Além disso, ao (re)conhecermos e valorizarmos a história dos povos africanos e a cultura afro-brasileira, abrimos caminho para a superação da indiferença e da injustiça com as quais as pessoas negras são tratadas. Esse movimento, articulado por meio de análises críticas, tende a estimular a desconstrução de ideias associadas à ideologia do branqueamento e à eliminação do mito da democracia racial, consolidado pela própria ciência, quando Gilberto Freyre disserta sobre ele. Sedo assim, é urgente notarmos, questionarmos e, certamente, denunciarmos a presença da violência epistêmica na realidade acadêmica brasileira.

Com base no *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* (Brasil, 2004b, p. 19), princípio que orienta a articulação do processo de afirmação de identidades e de historicidade negra, observamos a necessidade da ampliação do acesso às informações a respeito da diversidade sociocultural da nação e da recriação das identidades das pessoas negras, esclarecendo os equívocos gerados pela utopia de uma identidade humana universal, a fim de promover a desconstrução das imagens negativas das pessoas negras que foram forjadas pelos meios de comunicação ao longo da história.

Levando em conta as *Ações de Combate ao Racismo e a Discriminações* (Brasil, 2004b, p. 19), princípio que encaminha a conexão das estratégias de ensino-aprendizagem com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizamos as aprendizagens associadas à diversidade étnica e às relações multiculturais, advindas do negro, branco e indígena. Além disso, buscamos valorizar a oralidade, a corporeidade e a arte africana, gerando possibilidades para que professoras(es) e alunas(os) pensem e ajam, assumindo responsabilidades sociais, enfrentando, juntas(os), os desafios que surgem na constituição de uma relação étnico-racial saudável e positiva.

Embora o ambiente escolar possa ser considerado o principal espaço constituidor e propulsor da Educação Antirracista, outros centros de relacionamentos não podem ser eximidos da responsabilidade de, também, atuarem no enfrentamento às adversidades decorrentes do racismo estrutural no Brasil, tais como: instituições religiosas, instituições políticas, instituições jurídicas, instituições públicas e privadas nos seus diversos aspectos de ação social. Ainda que a escola receba o encargo de ser o palco principal para a atuação de ações antirracistas, não podemos esquecer que, muitas vezes, é a partir dela que também se manifestam ideologias de opressão às minorias sociais, sustentadas pelas perspectivas educacionais hegemônica de supremacia branca de tendências eurocêntricas. Além disso, é preciso entendermos que a escola é um recorte da sociedade, concentrando e relacionando diversas perspectivas sociais, que emanam dos discursos das(os) alunas(os) e professoras(es), a partir de suas reais experiências de vida, que podem trazer, de seus contextos sociais, tanto visões de mundo inclusivas, privilegiando a pluralidade, quanto visões individualistas, reforçando o preconceito e a inferiorização, conforme critica Silva (2008):

É claro que sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão não se constroem nem única, muito menos primeiramente nas escolas. Relações sociais, de modo notável relações de trabalho, relações étnico-raciais fazem parte da vida das pessoas, tanto pela vivência direta, quanto pela experiência de outros que as expõem em relatos, em recomendações. (Silva, 2008, p. 496)

Dessa forma, para que a escola articule ações didático-pedagógicas de cunho antirracista, é necessário observar as falas que se encontram e se confrontam em sala de aula, a fim de que sejam planejadas ações contextualizadas, eficientes e intencionais, correspondendo às reais necessidades de aprendizagem do público que a compõe. Ao gerir os conflitos ideológicos, que se manifestam por meio dos discursos das(os) alunas(os) e professoras(es) no ambiente escolar, nós temos a possibilidade de estimular

a expansão da consciência das pessoas que fazem parte desse contexto, fomentando a construção de uma atmosfera de respeito às diversidades humanas, como discute Lopes (2005):

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazer vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (Lopes, 2005, p.189)

Logo, é preciso pensar na construção de um ambiente em que os membros que compõem a comunidade escolar organizem-se, a fim de compartilharem os seus conhecimentos, numa troca constante de saberes na intenção de desmascarar e denunciar as atrocidades racistas, preconceituosas e discriminatórias que assolam a nossa sociedade. Para isso, faz-se necessário entendermos que

A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca. (Rocha, 1998, p.56)

Entendo a sala de aula como um recorte da sociedade e, sendo assim, composta por pessoas que manifestam as suas ideologias, opiniões e comportamentos respectivos às suas experiências de vida. Quando se levantam críticas ao ambiente escolar, baseando-se em notícias e dados de pesquisas, que denunciam as atrocidades racistas que ocorrem nesse meio, não se pode negar que a escola, também, é uma instituição vulnerável às práticas que se constituem dos comportamentos sociais dos indivíduos que nela se movimentam. Por isso,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (Gomes, 2005, p. 147)

Sendo assim, a nossa autoanálise pessoal e profissional é de grande relevância para que possamos enxergar a maneira como nos comunicamos e interferimos no

desenvolvimento da qualidade de vida uns dos outros, contribuindo não só com a formação escolar, mas também social, cultural e emocional das(os) nossas(os) alunas(os). Embora haja uma sobrecarga em relação ao trabalho desenvolvido na esfera da Educação Pública, ressalto que a tarefa de (re)construção e (re)direcionamento do pensamento crítico das pessoas que compõem a nossa sociedade é um papel a ser desempenhado por todas(os).

Sob essa ótica, as diversas instituições sociais precisam se articular, visando o bem-estar social coletivo, buscando atender às demandas das novas dinâmicas de relacionamento interpessoal que se desenvolvem na contemporaneidade, uma vez que

A necessidade de reescrever a História nas diversas áreas do conhecimento é de extrema importância, principalmente para desmitificar o mito de que o Brasil, por ser um país de grande miscigenação, não tem problemas raciais como sempre se observa por meio de educadores internacionais. (Cavalleiro, 2001, p. 33)

A partir desse movimento enérgico de expansão da consciência, é importante entendermos que as mudanças na forma de pensar e agir não são circunstanciais. Elas são o resultado das expressões socioculturais que se exteriorizam em forma de discursos, construções enunciativas, atitudes e comportamentos que coexistem e interagem tanto de forma convergente, quanto divergente. Sendo assim, é relevante observar que a relação sincrônica entre as forças ideológicas se dá tanto no aspecto harmonioso quanto conflituoso, pois assim como se busca a manutenção do *status quo*, conservando-se os privilégios, também se provoca a ressignificação da perspectiva de (re)construção da história nacional, na luta pelo respeito e garantia dos direitos sociais inviabilizados às pessoas negras ao longo do processo de construção social da nação brasileira.

A seguir, na seção de Rede de atividades e de gênero discursivos, exponho as relações das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2023, a partir do PL, e as implementações do que foi planejado, envolvendo o universo de entretenimento e os elementos que estão relacionados aos gostos pessoais das(os) alunas(os) participantes da pesquisa. Além disso, essa sessão também contém as análises de trechos de textos produzidos pelas(os) alunas(os) e a repercussão das atividades do PL, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

5 REDES DE ATIVIDADES E DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, exponho as atividades desenvolvidas no PL. Essas ações pedagógicas ocorreram tanto em sala de aula, quanto fora do espaço escolar, estimulando a construção do pensamento crítico das pessoas envolvidas e estimulando as ações de interações sociais de cunho antirracista. O desenvolvimento foi pensado respeitando as questões que envolvem o universo de entretenimento e os elementos que estão relacionados aos gostos pessoais dos colaboradores da pesquisa, a fim de que pudéssemos construir, juntos, momentos de aprendizados saudáveis, interativos e evolutivos.

Quadro 3 – Rede de atividades e de gêneros discursivos

Data	Evento de letramento	Objetivo(s)	Agentes	Gêneros discursivos
10 de agosto de 2023.	Gira de conversa.	Promover o entretenimento e a expansão da consciência dos alunos a respeito da cultura africana a partir da exibição do filme <i>A mulher rei</i> .	Professor-pesquisador e alunas(os) envolvidas(os).	Filme Longa Metragem; Resenha Crítica.
28 de agosto de 2023.	Gira de conversa.	Trabalhar questões críticas presentes no <i>Slam Poesia</i> e promover a interação com a cultura periférica.	Professor-pesquisador e alunas(os) envolvidas(os).	<i>Slam Poesia</i> ; Relato Pessoal.
6 de setembro de 2023.	Bate-papo interativo por meio do Café com Prosa: Prospecção do futuro acadêmico.	Trabalhar questões críticas de relações étnico-raciais; Estimular a expansão da perspectiva acadêmica dos alunos.	Professor-pesquisador, outro agente de letramento e alunas(os) envolvidas(os).	Carta Convite; Carta de Agradecimento; Relato Pessoal.
12 de setembro de 2023.	Gira de conversa.	Trabalhar questões críticas presentes no <i>rap</i> e promover a interação com a cultura periférica.	Professor-pesquisador e alunas(os) envolvidas(os).	<i>Rap</i> ; Relato Pessoal.
18 de setembro de 2023.	Gira de conversa.	Trabalhar questões relacionadas ao combate ao racismo estrutural a partir da exibição do vídeo do YouTube <i>O que</i>	Professor-pesquisador e alunas(os) envolvidas(os).	Vídeo de YouTube; Comentário; Relato Pessoal.

		<i>é racismo estrutural?</i> , com Silvio Almeida.		
22 de setembro de 2023.	Gira de conversa.	Trabalhar questões relacionadas ao combate à intolerância religiosa a partir da exibição do documentário <i>Akará: no fogo da intolerância</i> .	Professor pesquisador e alunas(os) envolvidas(os).	Documentário Cinematográfico; Carta Aberta.
11 de outubro de 2023.	Gira de conversa.	Trabalhar a argumentatividade; Promover a interação com a cultura periférica.	Professor pesquisador e alunas(os) envolvidas(os).	Batalha de Rima; Relato pessoal.
26 de outubro de 2023	Aula de Campo no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Parnamirim	Apresentar um ambiente acadêmico e sua relevância social.	Professor pesquisador e alunas(os) envolvidas(os).	Ofício de Solicitação; Carta de Agradecimento.
30 de outubro de 2023.	Bate-papo interativo por meio do Café com Prosa: Um diálogo sobre território e racismo ambiental.	Promover o acesso aos conhecimentos ancestrais africanos e aos elementos da cultura afro-brasileira; Expandir a consciência a respeito das adversidades territoriais decorrentes do racismo ambiental.	Professor-pesquisador, outro agente de letramento e alunas(os) envolvidas(os).	Carta Convite; Carta de agradecimento; Relato Pessoal.
7 de novembro de 2023.	Aula de Campo no Centro Histórico e Cultural de Nísia Floresta	Apresentar elementos da cultura regional.	Professor-pesquisador; outro agente de letramento e alunas(os) envolvidas(os).	Ofício; Relato Pessoal.
23 e 24 de novembro de 2023.	I Seminário de Educação Antirracista Baobá e II Mostra de Educação Antirracista	Concretizar as ações antirracistas desenvolvidas pelo PL ao longo do ano.	Professor-pesquisador; Alunas(os) envolvidas(os); Outros agentes de letramento e toda comunidade escolar.	Ofício; Relato Pessoal e Crônica.
6 de dezembro	Bate-papo interativo por meio do Café com	Fortalecer o pensamento crítico	Professor-pesquisador;	Relato pessoal.

de 2023.	Prosa: Argumentação em uma perspectiva antirracista	das(os) estudantes a respeito das atrocidades decorrentes do racismo estrutural.	outro agente de letramento e alunas(os) envolvidas(os).	
----------	---	--	---	--

5.1 Rede de atividades

Quando planejei o desenvolvimento das atividades a serem aplicadas com as(os) alunas(os), pensei muito a respeito das questões que envolvem o universo de entretenimento e os elementos que estão relacionados aos seus gostos pessoais, a fim de que pudéssemos construir, juntos, momentos de aprendizados saudáveis, interativos e evolutivos. Então, iniciei as atividades, a partir da exibição de um filme. Escolhemos a película cinematográfica *A Mulher Rei*, que tem como foco narrativo a história das guerreiras Agojie, elite do exército do Reino de Daomé, um dos locais mais poderosos da África nos séculos XVII e XIX. A escolha por esse filme se deu pela intenção de apresentar aos estudantes uma perspectiva positiva sobre os povos africanos, destacando aspectos de realeza, intelectualidade, ciência e potencial de guerra, elementos, fortemente, expostos no decorrer desse longa-metragem.

Após assistirmos ao filme, realizamos uma gira de conversa para que as(os) alunas(os) pudessem expor as suas percepções a respeito da narrativa. Destacamos alguns pontos expostos ao longo do enredo, tais como: a realeza africana, o papel da mulher no processo de decisão política, a religiosidade, a competência militar e as habilidades de estratégia de guerra e aspectos de relacionamento interpessoal da cultura africana. A partir desses tópicos, por meio da minha condução e provocação, desenvolvemos o diálogo de forma espontânea, de maneira que as(os) alunas(os), ao se posicionarem, puderam se sentir à vontade para exporem as suas perspectivas a respeito do que era discutido.

Foi um momento muito interessante, pois algumas cenas causaram estranhamento a elas(es), principalmente, as cenas que meninas jovens eram oferecidas em casamento a homens mais velhos, como forma de busca por estabilidade financeira à família que as ofereciam. Além disso, cenas expondo as perspectivas positivas a respeito do povo negro também chamaram a atenção das(os) alunas(os), tais como: cenas em que homens e mulheres pretas do povo de Daomé apareciam ocupando espaço de autoridades, ocupando cargos de realeza e demonstrando competências e habilidades militares.

Os tópicos de discussão da gira de conversa se desenvolveram a partir das observações delas(es). Primeiramente, eu iniciei perguntando se tinham gostado do filme e o que tinha lhes chamado a atenção e, a partir do que elas(es) apontavam, eu anotava no quadro. Após as anotações, seguimos com a conversa, abordando cada tópico. Dessa forma, promovemos um momento interativo e participativo, visto que tanto eu, no aspecto de professor, quanto elas(es), no aspecto de alunas(os), protagonizamos a construção do momento de interação e compartilhamento de ideias em sala de aula.

O segundo momento de interação, realizado por meio de gira de conversa, se deu a partir do trabalho com o gênero *Slam* Poesia. Para estabelecer o nosso contato com esse elemento textual, eu expus vídeos de declamação de *Slam*, armazenados na plataforma de mídia digital YouTube. As declamações continham temas de relevância social, associados às questões étnico-raciais envolvendo as atrocidades sofridas pelas pessoas negras que habitam as periferias das cidades brasileiras. Ao todo, foram expostos e apreciados seis vídeos, que levantavam fortes críticas em relação às adversidades socioeconômicas decorrentes do racismo estrutural na sociedade brasileira, tais como: questões relacionadas à cor da pele; negligência governamental aos bairros periféricos; falta de efetividade de políticas públicas; discrepância socioeconômica; corrupção política e equidade nas relações sociais.

Figura 2 – Gira de conversa referente ao Slam Poesia



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao término da exibição de cada *Slam*, realizamos os apontamentos das questões levantadas pelos *slamers* e seguimos com a construção da gira de conversa. As exposições

de ideias ocorreram de forma democrática, com cada pessoa se posicionando a partir de sua perspectiva sobre o que se discutia. Inicialmente, poucas(os) alunas(os) se posicionaram, mas as(os) que se posicionaram articularam bem a sua perspectiva sobre o tema. Algumas pessoas demonstraram forte indignação a respeito de algumas problemáticas expostas. Essa provocação foi interessante, pois me deu possibilidade de entender que, mesmo sendo adolescentes, em fase de entendimento e aceitação de sua negritude, elas(es) já estavam começando a entender um pouco sobre como as questões decorrentes do racismo podem lhes afetar.

Notei que diferentes alunas(os) se posicionavam sobre diferentes questões. A partir daí, percebi que, embora estivéssemos em um mesmo ambiente, ouvindo as mesmas coisas, a resposta de cada indivíduo era diferente, pois seus sentimentos e reflexões eram subjetivos em relação às questões levantadas. Um(a)s pessoas interagiam mais do que outras, dependendo do recorte temático abordado pelo *Slam* declamado.

O terceiro evento de letramento se deu por meio da articulação de um bate-papo interativo a partir de um projeto de minha autoria e coordenação chamado Café com Prosa. Nesse momento, nós recebemos a estudante do curso de Farmácia da UFRN Karolinne Laura Santos Lima, que dialogou com as(os) alunas(os) sobre questões críticas a respeito de relações étnico-raciais. Além disso, a sua fala também promoveu um estímulo a expansão da perspectiva acadêmica delas(es). A presença de Karolinne Laura foi muito relevante, pois, por ser uma mulher jovem que se declara preta, pôde estabelecer uma relação de afeto e interatividade mais direta com elas(es), possibilitando o reconhecimento e identificação de fala, partindo das(os) próprias(os) alunas(os), além de que, no momento, ela estava exercendo um papel muito importante de representatividade para elas(es).

Figura 3 – Gira de conversa referente ao Café com Prosa com Karolinne Laura



Fonte: Acervo da pesquisa

Observei que o discurso proferido pela convidada impactou muito as meninas, que, ao ouvi-la e vê-la, puderam ser estimuladas a volverem o olhar para dentro de si e buscarem valorizar mais o seu aspecto de beleza negra. Nesse momento, também foram abordadas questões a respeito da importância de assumir as suas origens, amando e valorizando a cor da pele preta e aos tipos de cabelo (crespo ou cacheado), buscando entender quem somos, a partir da nossa realidade de vivência e enfrentamento às adversidades. Foi marcante para as(os) alunas(os) ouvirem a sua fala, carregada de autoridade e perspectivas positivas a respeito de sua negritude. Por ser jovem, Karoline Laura despertou nelas(es) o desejo de representatividade, gerando um impacto positivo na vida de alguns adolescentes que participaram da gira de conversa, ao ponto de passarem a se reconhecerem como pessoas pretas. Isso é observado no relato pessoal de uma das alunas, participante do PL, destacado a seguir.

“Eu me considero parda, mas se fosse pra mim falar, realmente, eu me consideraria preta. Por conta de que eu tenho alguns traços que são de pessoas pretas. Depois da palestra, que teve aqui na escola, eu vi que uma menina era, que bem dizer, da minha cor, e ela se considerava preta, por conta de alguns traços. Então, eu também me considero”.

Ao usar o termo “uma menina”, a aluna faz referência à Karoline Laura, destacando a relevância de sua participação no desenvolvimento do PL, contribuindo, significativamente, com a expansão da consciência das(os) participantes do PL, principalmente das alunas.

O quarto evento de letramento gerou muita satisfação e euforia. Por se tratar de uma arte emergente da cultura periférica, o *Rap* foi apreciado e se desenvolveu como um dos gêneros discursivos promotores de nossa interação. Ao todo, foram ouvidos seis *Raps*, todos de autores brasileiros. A escolha dos *Rap* foi feita por mim, após dialogar com os alunos, a partir de uma busca feita no YouTube. Procurei por autores que eu já conhecia e vislumbrava que as(os) alunas(os) iriam gostar, atentando-me às letras que levantassem críticas à discrepância social, à violência sofrida pelos jovens negros periféricos e que trouxessem um discurso de empoderamento e estímulo ao enfrentamento das adversidades decorrentes do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Figura 4 – Gira de conversa referente ao Rap



Fonte: Acervo da pesquisa

Notei que as(os) alunas(os), além de terem gostado, refletiram sobre as críticas levantadas e demonstraram identificação com os elementos de adversidades sociais expostos. Após a audição de cada *Rap*, discutimos as abordagens temáticas na gira de conversa, de forma espontânea, expondo nossos posicionamentos de bom grado, sentindo e percebendo a nossa contribuição para a (re)construção do conhecimento no momento.

O quinto evento se configurou como exibição do vídeo de YouTube que abordou a temática relacionada ao racismo estrutural. Nós assistimos ao vídeo *O que é racismo estrutural?*, protagonizado por Silvio Almeida, que é advogado, filósofo e, no período, ocupava o cargo de ministro do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil.

Figura 5 – Exibição do vídeo O que é Racismo Estrutural



Fonte: Acervo da pesquisa

Após assistirmos ao vídeo, promovemos a gira de conversa para discutirmos o tema em questão. Como se tratava de um conceito sobre o qual as(os) alunas(os) ainda

não detinham propriedade, eu reforcei a explicação e trouxe exemplos de como as atrocidades decorrentes do racismo estrutural podem afetar as pessoas negras no Brasil. Após as minhas explicações, eles começaram a expor mais as suas opiniões a respeito do que estávamos discutindo.

O sexto evento de letramento surgiu da necessidade de se discutir a respeito da intolerância religiosa que assola a sociedade brasileira, principalmente, no que diz respeito às tradições africanas. O estímulo para o desenvolvimento desse momento se deu a partir de um diálogo que se estabeleceu entre mim e um aluno, participante da pesquisa. Em um momento de orientação para a elaboração dos seminários acadêmicos, que foram apresentados pelas(os) alunas(os) na semana da Consciência Negra na escola, e em relato pessoal gravado para a pesquisa, um aluno expôs um fato da sua vida que me deixou bem impactado. Ele relatou que havia sofrido *bullying* em outra escola, anterior a que estudava no período da realização desta pesquisa, relacionado à sua religião. Ele expressou que, por ser batizado na religião Umbanda, teve que, por alguns períodos determinados, se vestir de branco, raspar a cabeça e usar utensílios relacionados à sua religião no seu cotidiano, inclusive dentro da escola. Isso, segundo o seu relato, gerou conflitos no relacionamento interpessoal entre ele e os colegas de classe, chegando ao ponto de seus colegas de classe zombarem dele, depreciando a sua imagem pessoal.

A partir disso, entendi a necessidade de se discutir, também, a respeito da intolerância religiosa em sala de aula. Então, iniciei uma pesquisa no site de busca da internet, Google, a procura de filmes e documentários que tratassem do tema. Foi aí que encontrei o *Akará: no fogo da intolerância* e, após assistir, percebi que tinha total relevância para ser levado para sala de aula e, a partir dele, fomentar uma discussão a respeito dessa problemática.

Destaco, firmemente, que zombaria, atitude de desdém, menosprezo, ridicularização ou escárnio à pessoa, devido a sua cor ou religião, não pode ser considerado apenas uma atitude de *bullying*. Essas atitudes são, antes de tudo, crimes, descritos em leis, como a Lei N°7.716 de 5 de janeiro de 1989, que pune todo tipo de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Brasil, 1989), e a Lei N°14.532 de 11 de janeiro de 2023, que equipara a injúria racial ao crime de racismo (Brasil, 2023). É necessário enxergarmos esses tipos de atitudes como sendo ações preconceituosas, que são manifestadas pelo racismo religioso e racismo recreativo. Para contextualizar a discussão, assumi a responsabilidade de desenvolver a exibição do documentário *Akará: no fogo da intolerância*, da plataforma de *streaming Amazon Prime*,

que discorre a respeito das adversidades enfrentadas pelas pessoas praticantes das religiões de matriz africana no Brasil e de alguns aspectos relacionados à cultura negra de Unidade Territorial Tradicional e suas representações sociais, tais como: vestimentas das baianas e a produção e venda do acarajé.

Figura 6 – Gira de conversa sobre intolerância religiosa



Fonte: Acervo da pesquisa

Após assistirmos ao documentário, realizamos a nossa gira de conversa a respeito do tema abordado. Foi interessante observar as falas das(os) estudantes referentes ao que ouviram e assimilaram, alguns relacionaram aos seus contextos de vida ou experiências observadas em noticiários, novelas e filmes. Houve um momento da conversa em que perguntei qual era a religião delas(es), a maioria se declarou ser da religião cristã, apenas o aluno, citado anteriormente, declarou ser de religião de matriz africana, especificamente da Umbanda.

Nesse momento, eu perguntei se alguém já havia sofrido intolerância religiosa, apenas o aluno já mencionado levantou a mão. Ao ser perguntado se ele poderia relatar o ocorrido, ele preferiu não compartilhar com a turma a sua experiência. A sua decisão foi respeitada, sem haver insistência, nem da minha parte, nem da parte das(os) estudantes. Seguimos com os apontamentos das(os) estudantes a respeito das falas das personalidades que apareciam, expondo os seus posicionamentos críticos.

Como prática social, elaboramos o gênero Carta Aberta, direcionando-a aos órgãos governamentais e instituições religiosas, via e-mails institucionais, a fim de que pudessemos provocar os seus olhares a respeito dessa atrocidade e para que pudessem tomar ciência da questão.

Figura 7 – Parte das(os) alunas(os) elaborando a Carta Aberta



Fonte: Acervo da pesquisa

O sétimo evento de letramento surgiu da ideia proposta por um aluno. Em um dia de aula, eu entrei em sala cantando um *rap*, e enquanto arrumava as coisas para iniciar a aula, percebi que um aluno me olhava atentamente. Não o interpelei, aguardando-o que se pronunciasse, continuei meus afazeres, porém, antes de iniciar a chamada, ele chegou até mim e me perguntou se eu gostava de Batalha de Rima. Achei interessante a sua indagação e respondi que gostava e que, inclusive, esse gênero fazia parte da cultura periférica e que trazia em si possibilidades de se desenvolver elementos de criticidade e argumentatividade. Foi aí que ele me perguntou se seria possível trabalharmos com esse gênero em sala de aula e, aproveitando a oportunidade de interação, prontamente disse que sim. Isso demonstra que, além das(os) alunas(os) executarem as atividades, elas(es) também contribuem para o desenho do PL, articulando-se como agentes de transformação do espaço de saber, agindo colaborativamente, potencializando a compreensão de objetos de conhecimentos relacionadas aos seus interesses (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014).

Figura 8 – Exibição da Batalha de Rima



Fonte: Acervo da pesquisa

Essas batalhas ocorrem por meio do confronto direto entre duas pessoas ou entre trios. Os duelos ocorrem sempre no centro de uma plateia fervorosa, que vibra a cada declamação. O intuito é confrontar o oponente por meio de rimas, articuladas de forma espontânea, em forma de ataque aos argumentos do adversário. Vence aquele que conseguir levantar o maior clamor da plateia. Trabalhar esse gênero em sala de aula, além de divertido, foi uma forma de demonstrar para as(os) alunas(os) a construção dinâmica e espontânea de argumentos e contra argumentos em uma situação real de confronto direto de opiniões.

A maneira como apresentei a Batalha de Rima à turma foi bem espontânea. Na troca de horário, antes de entrarem em sala, eu expus um vídeo, retirado do YouTube, na TV e saí de sala. Tempo depois, ao voltar, observei que havia um silêncio na sala por parte das(os) alunas(os) e que todas(os) estavam atentas(os) às rimas lançadas pelas duplas que se digladiavam por meio de palavras muito bem articuladas e compassadas. Percebi logo que essa seria uma excelente oportunidade de desenvolver um trabalho voltado para a argumentação espontânea, com foco na oralidade.

Após ouvirmos e apreciarmos diversas batalhas, promovemos uma gira de conversa a respeito de como a batalha de rima pode ser relevante para o desenvolvimento do nosso posicionamento crítico e estimulante para expressarmos nossa argumentação e contra-argumentação em diversas circunstâncias sociais.

Figura 9 – Gira de conversa referente à Batalha de Rima



Fonte: Acervo da pesquisa

O oitavo evento de letramento se realizou a partir da necessidade de se estimular a perspectiva acadêmica das(os) estudantes. Por estarem em fase de realização do Exame de Seleção do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), entendi, em diálogo com

a coordenação pedagógica da escola, a importância de levá-las(os) a uma aula de campo para conhecerem as instalações do IFRN - Campus Parnamirim.

Figura 10 – Aula de Campo ao IFRN – Campus Parnamirim



Fonte: Acervo da pesquisa

Foi um momento muito empolgante e interessante, pois, além de conhecerem algumas salas de curso prático, com os materiais usados para as experiências e elaborações de trabalhos técnicos, as(os) estudantes também tiveram a oportunidade de dialogarem com alunos da instituição, alguns deles ex-alunos meus de cursos preparatórios, que assim, como elas(es), também estudaram em escola pública em todo ano de ensino fundamental. Esse encontro possibilitou o contato com outras(os) adolescentes que um dia estiveram em situação parecida com as que estavam no momento da visita, dando possibilidade para que elas(es) pudessem expandir a sua perspectiva de futuro, estimulando-as(os) a acreditarem no seu potencial e almejem concorrer a uma vaga no IFRN. Além de divertido, também foi impactante para as(os) alunas(os) esse momento, pois tiveram contato com uma realidade, até o momento, desconhecida para elas(es), para saberem que também podem ocupar esse espaço e que, para isso, precisam se dedicar aos estudos.

Para elaborarmos a nossa aula de campo, primeiramente, tivemos momentos de estudo dos gêneros discursivos que seriam necessários para articularmos a nossa interação social. Para isso, estudamos, principalmente, o gênero ofício. Estudamos a sua estrutura composicional, os elementos constitutivos, a linguagem formal utilizada nesse tipo de texto e entendemos a sua função social em nosso meio comunicativo.

Figura 11 – Momento de interação de estudo e elaboração do gênero ofício



Fonte: Acervo da pesquisa

Após lermos diversos ofícios e estudarmos as suas características, iniciamos a elaboração do ofício que foi enviado, por e-mail, ao diretor geral do IFRN – Campus Parnamirim, solicitando a autorização da nossa visita. Por se tratar de um documento oficial de comunicação externa entre instituições, o ofício foi escrito em conjunto com toda turma, passando pela minha observação e avaliação, em seguida, encaminhado à gestão da escola para que pudesse se catalogar e oficializar o envio. Além do ofício, também foram elaboradas cartas de agradecimento, em demonstração de gratidão ao serviço nos oferecido, e relatos de aula de campo, a fim de que elas(es) pudessem relatar as suas perspectivas a respeito da experiência vivida no dia.

O nono evento de letramento foi realizado por meio da atividade de interação social Café com Prosa. Recebemos, em nossa escola, Carlos Augusto da Silva Júnior, Cientista Social e Técnico em Agroecologia, para dialogar a respeito de Território e Racismo Ambiental.

Figura 12 – Gira de conversa referente ao Café com Prosa com Carlos Augusto



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao estabelecerem contato com um homem preto, intelectual, compartilhando um pouco da sua intelectualidade com elas(es), gerou-se a possibilidade de expansão de suas consciências, estimulando-as(os) a (re)pensar sobre seus espaços sociais e a (re)agir às atrocidades advindas do racismo ambiental. Para a realização dessa atividade, foram elaborados os seguintes gêneros discursivos: carta convite, carte de agradecimento e relato pessoal.

Após o momento em sala de aula, reunimo-nos ao pé da amendoeira, que fica na parte externa da escola, para continuarmos nossa gira de conversa, centrados em relatar nossa experiência vivida no momento de interação com Carlos Augusto e para que elas(es) pudessem compartilhar ideias a respeito da pesquisa que estavam realizando a respeito das temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, envolvendo a população negra do Brasil. Entender que o racismo também está ligado ao seu espaço físico, pré-determinando quem trabalha e quem usufrui dos benefícios de determinadas regiões, foi bem surpreendente para muitos. Esse momento foi de grande relevância para a expansão da consciência das(os) alunas(os), pois puderam passar a enxergar adversidades que sempre existiram, mas nunca foram atentadas por elas(es).

Figura 13 – Gira de conversa ao pé da amendoeira para compartilhar experiências de pesquisa e estudo



Fonte: Acervo da pesquisa

O décimo evento de letramento se desenvolveu a partir da aula de campo realizada no centro histórico e cultural de Nísia Floresta-RN. Foi um momento riquíssimo para as(os) alunas(os), pois, além de experienciarem novas descobertas, fora da escola, também puderam estabelecer um diálogo com o que vinham aprendendo, em sala de aula, e o que foi exposto ao longo da aula de campo em visita aos monumentos históricos. Esse

evento se desenvolveu de forma interdisciplinar, pois contou com a participação do professor Diego Bezerra Cavalcante, que leciona a disciplina de Geografia.

O primeiro ponto da aula foi a visita ao museu Nísia Floresta, que, além de destacar a relevância social da escritora, educadora e poetisa brasileira Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, expondo parte de sua biografia por meio de textos e fotos, também destaca nomes de mulheres potiguares e suas contribuições para a propagação da cultura norte-rio-grandense.

Figura 14 – Visita ao Museu Nísia Floresta, localizado no município de Nísia Floresta-RN.



Fonte: Acervo da pesquisa

Após a visita ao museu, fomos vislumbrar a imponência da árvore baobá, que fica no centro do município de Nísia Floresta. Lá, além das minhas explicações e da do professor Diego, a respeito da historicidade do povo africano e suas contribuições à nossa cultura, também tivemos a oportunidade de sermos presenteados com o compartilhamento de conhecimento de um morador local, que falou um pouco a respeito da história de Nísia Floresta e de sua arquitetura urbana, principalmente da Igreja Matriz.

Figura 15 – Visita ao baobá de Nísia Floresta



Fonte: Acervo da pesquisa

Finalizamos nosso trajeto visitando as instalações da antiga Estação de Transporte Ferroviário Papari. Lá, foi explicado o quão importantes foram as ferrovias para o transporte de pessoas e produtos e a sua relevância para o desenvolvimento socioeconômico da região.

Figura 16 – Visita às instalações da antiga Estação de Transporte Ferroviário Papari



Fonte: Acervo da pesquisa

O décimo primeiro evento foi a concretização das atividades pedagógicas de perspectiva antirracista desenvolvidas pelo PL ao longo do ano letivo. Nos dias 23 e 24 de novembro de 2023, foram realizados o I Seminário de Educação Antirracista Baobá (SEAB) e a I Mostra de Educação Antirracista Baobá (MEAB), fruto das pesquisas e ações colaborativas de toda comunidade escolar. Foram dois dias de evento, recheados de muita interação e compartilhamento de conhecimento. No primeiro dia, ocorreram as apresentações dos seminários acadêmicos e, no segundo dia, a culminância do PL, com a participação de toda comunidade escolar, prestigiando o evento.

Para a elaboração dos seminários, inicialmente, reunimo-nos nas aulas de Língua Portuguesa a fim de discutirmos sobre problemáticas a respeito de questões conexas às relações étnico-raciais relacionadas à população negra brasileira. A partir daí, suscitamos temas para nos aprofundarmos em estudo e pesquisa, com o intuito de desenvolvermos os seminários acadêmicos. Os temas que emergiram de nossa discussão foram os seguintes: Grupo 1 - A questão do racismo estrutural no Brasil; Grupo 2 - Combate à intolerância religiosa; Grupo 3 - A sexualização do corpo da mulher negra no Brasil; Grupo 4 - A relevância da representatividade negra e Grupo 5 - A transcendência da cultura africana e afro-brasileira.

Após a exposição dos temas, os grupos foram organizados, tomando como referência as relações de afinidade entre as(os) estudantes, a fim de que a interação fosse

viabilizada e ocorresse de forma espontânea. Em seguida, eu nomeei as(os) líderes, sendo cada um dos grupos liderado por um(a) aluno(a). Para a escolha das lideranças, tomei como requisitos a responsabilidade com os estudos, o posicionamento e a participação em sala de aula. Ao longo do ano letivo de 2023, realizamos momentos de orientação, em que as(os) alunas(os) puderam tirar suas dúvidas, discutirem sobre as adversidades enfrentadas na elaboração do trabalho e receberem meus (re)direcionamentos para a constituição da pesquisa. Além das orientações a todos membros dos grupos, também realizei, com os líderes dos grupos, momentos para que as suas competências e habilidades de liderança fossem desenvolvidas e que, a partir do nosso diálogo, tanto eles, quanto os colegas pudessem exercer efetivamente o protagonismo estudantil.

Para a realização do I SEAB, toda escola foi mobilizada para a constituição do evento, que foi realizado no horário de aula do turno matutino. É importante observar que, dos cinco grupos constituídos, apenas o Grupo 5 não efetivou a apresentação do seminário, devido à falta de empenho da maioria dos membros na elaboração do trabalho. Para efetivação do evento, cada grupo ocupou uma sala de aula, tendo um tempo de 20 minutos para se apresentarem. A plateia, composta pelas(os) alunas(os), professoras(es) e familiares, participou das sessões de apresentação visitando uma sala por vez, de forma que, ao longo do turno, todas as pessoas puderam prestigiar todas as apresentações.

Figura 17 – Apresentação de seminário acadêmico de um dos grupos



Fonte: Acervo da pesquisa

O segundo dia foi para a realização da I MEAB, que foi o momento de culminância das atividades pedagógicas do PL, que ocorreu no Ginásio Poliesportivo de Pium, em Parnamirim. Além das apresentações artísticas de dança e música, pelas(os) alunas(os), o evento também contou com a participação de agentes externos ministrando

palestra, sobre o tema *Resgate da ancestralidade negra: a intelectualidade além do cativeiro*, e formando uma gira de conversa, sobre o tema *A necessidade do posicionamento da mulher negra na sociedade brasileira*, mediada por uma aluna colaboradora da pesquisa, com o intuito de relacionar as ações à potencialização da cultura afro-brasileira, além de apresentações artísticas e culturais promovidas pelas(os) alunas(os) da escola. Esse momento, também ocorreu no turno de aula matutino e, assim como o seminário, desenvolveu-se a partir da constituição de uma atividade didático-pedagógica dentro do calendário escolar, contando com a participação de toda comunidade. Além da presença dos familiares, o evento também foi prestigiado por autoridades políticas, gestores educacionais, empresários e agentes sociais envolvidos nas causas antirracistas.

Figura 18 – I MEAB: Culminância das ações pedagógicas do PL



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 19 – I MEAB: Culminância - Gira de Conversa *A necessidade do posicionamento da mulher negra na sociedade brasileira*



Fonte: Acervo da pesquisa

A décima segunda e última ação de cunho antirracista contou com a presença e construção da Prof^a Dr^a Alana Driziê Gonzatti dos Santos (UFRN), que compartilhou um pouco dos seus conhecimentos com os alunos, por meio de um bate-papo interativo abordando o tema *Argumentação em uma perspectiva antirracista*. O evento levou em consideração a maturidade das(os) alunas(os) em relação aos aspectos sociais que envolvem as problemáticas decorrentes do racismo estrutural no Brasil, visando fortalecer o pensamento crítico dos estudantes. Foi um momento de grande relevância para eles, pois puderam interagir, expondo suas perspectivas críticas ao longo das exposições das ideias da professora.

Figura 20 – Bate-papo interativo com a Prof^a Dr^a Alana Driziê Gonzatti dos Santos (UFRN)



Fonte: Acervo da pesquisa

5.2 Redes de gêneros discursivos

Ao longo do desenvolvimento das atividades do PL, foram realizadas ações pedagógicas que estimularam as(os) alunas(os) a (re)pensarem a respeito de seu contexto social. Além disso, seja como elemento introdutório, ou conclusivo, as atividades sempre giraram em torno de gêneros discursivos (relato pessoal, carta aberta, resenha crítica, ofício, carta convite, carta de agradecimento), fomentando a noção da relevância do texto escrito e suas funções sociais no nosso cotidiano.

Entre os gêneros produzidos, destaco a resenha crítica e o relato pessoal como sendo os com mais relevância para a análise do discurso das(os) alunas(os) envolvidas(os) no processo de pesquisa, pois foram os gêneros em que os alunos expressaram suas perspectivas, reverberando tomadas de consciência a respeito das questões antirracistas.

Conforme se observa nos trechos de uma resenha crítica (Anexo I) elaborada por uma aluna, é perceptível o caráter crítico com o qual foi exposta a sua opinião.

“O filme A Mulher Rei conta a história das guerreiras Agojie, do reino de Daomé da África antiga. É um filme muito interessante, porque conta a história de um povo africano a partir de sua própria perspectiva, destacando sua inteligência, sua beleza, riquezas e postura de realeza.”

Nesse trecho, é possível notar a percepção da aluna em relação ao aspecto de positividade em relação à cultura africana. Ao afirmar que o filme conta a história do povo africano “a partir de sua própria perspectiva”, a aluna traz à tona uma crítica implícita de que a história dos povos africanos vem sendo, durante muito tempo, narrada pela ótica colonialista, branca e eurocêntrica, inviabilizando o acesso a sua real constituição filosófica, social e cultural.

“Outra coisa que eu achei interessante também, foi saber que os povos africanos eram ricos, tanto em dinheiro, quanto em riquezas naturais. O povo de Daomé comercializava as suas produções de alimentos, principalmente o óleo de palma, conhecido mais como azeite de dendê, com outros povos e nações estrangeiras que vinham da Europa.”

Nesse trecho, é possível destacar a admiração da aluna em saber que os povos africanos eram ricos e detinham autonomia e poderes políticos e econômicos para se relacionar, comercialmente, com outros povos, tanto africanos quanto europeus.

“Outra que coisa que chama a atenção é o fato de que a relação de escravidão era algo normal entre os povos antigos da África. Geralmente, os guerreiros dos povos inimigos, que perdiam uma guerra ou batalha, eram feitos de escravos e postos para trabalhar nos outros reinos. Agora, o que não achei interessante foi que os europeus viram nisso uma forma de lucrar, negociando os africanos, fazendo com que eles fossem vendidos ou trocados por armas e outras coisas, e tratando os africanos como objetos.”

“Mesmo que já houvesse essa relação de servidão entre os povos africanos, isso não poderia ser usado pelo branco europeu como forma de exploração. Eles deveriam estabelecer outra forma de se relacionar com os povos africanos, sem que fossem explorando os seus corpos.”

Aqui, é perceptível o posicionamento crítico da aluna, ao afirmar que, mesmo sendo um fato haver uma relação cultural da escravidão entre os povos africanos, os europeus não poderiam usar isso como uma ferramenta comercial, negociando os seres humanos a ponto de os tratarem como objetos. Além disso, ela também critica a maneira com a qual o europeu se relacionou com os povos africanos, de forma não civilizada e exploratória.

“Interessante também foi perceber que a general das Agojie, não concordava com a venda de pessoas para servirem como escravas, ela afirmava que eles não poderiam continuar vendendo os seus irmãos e irmãs às nações inimigas, que não tinham nenhuma intenção de verem o seu reino prosperar, e só desejam explorar as suas riquezas.”

Nesse trecho, a aluna faz uma observação importante em relação à escravidão no continente africano, a de que havia pessoas que eram contra e lutavam para que os seus fossem tratados com respeito e dignidade. Ao destacar que os povos europeus não tinham a intenção de proporcionar o crescimento dos reinos africanos, ela também faz uma crítica à intenção de exploração e subjugação imposta aos africanos pelos europeus.

“O filme A Mulher Rei é muito interessante, pois expõe um lado do povo africano que, geralmente, não é abordado nos cinemas, livros e televisão, ou seja, expõe a perspectiva de poder, riqueza, beleza, inteligência e cultura do povo africano. É um filme que impacta de forma positiva pela maneira como é abordada parte da cultura do povo africano.”

Nesse trecho, é possível identificar uma crítica da aluna ao sistema de comunicação e entretenimento, que, muitas vezes, oculta a história dos povos africanos, resumindo-a a uma perspectiva de negatividade e pobreza. Ao dizer que o filme “impacta de forma positiva”, ela afirma que, devido ao fato de narrar a história pela perspectiva dos povos africanos, a abordagem cinematográfica valorizou o aspecto sociocultural desses povos.

No que diz respeito aos relatos pessoais, também é possível observarmos a subjetividade e a criticidade com as quais as(os) alunas(os) expuseram as suas perspectivas de vivência. Os trechos dos relatos pessoais a seguir encontram-se no Anexo II.

Relato pessoal 1

“Gostei muito do Slam “A menina que nasceu sem cor”, de autoria de Midria. Porque ela fala sobre coisas interessante em relação à cor da nossa pele, fala sobre colorismo e da diferença da visão da sociedade sobre os tons de pele preta.

Eu me senti representada por ela, tanto na fala quanto pelo lado físico. Porque eu sou uma menina que tem a mesma cor que a dela, nem branca, nem preta, mas nunca tinha parado para observar isso na minha vida. Na minha família, as mulheres são, na maioria, da minha cor, mas elas nunca falam sobre essa questão de cor. Eu comecei a ouvir mais sobre essas coisas, aqui na escola, quando o professor Chris começou a trabalhar com a gente sobre as coisas que tem a ver com racismo no Brasil.”

Ao observar o discurso da aluna, é possível notarmos a relevância da questão da representatividade e como ela enxerga o impacto positivo que isso causa na sua vida. Além disso, o fato de a aluna expor que nunca havia parado para perceber isso demonstra

o quão importante é se discutir a respeito de questões relacionadas às questões étnico-raciais nas escolas, principalmente, no que diz respeito à cor da pele preta. É interessante destacar, também, que, a partir da temática exposta e ao ouvir e ver outra mulher negra declamando um Slam, a aluna teve um estímulo para se enxergar, voltando o seu olhar para sua existência como pessoa negra, conforme se observa no seu posicionamento, ao afirmar que “Eu me senti representada por ela, tanto na fala quanto pelo lado físico. Porque eu sou uma menina que tem a mesma cor que a dela, nem branca, nem preta, mas nunca tinha parado para observar isso na minha vida”.

Relato pessoal 2

“Explorando o Slam, em sala de aula, inspirado pelos fatos, uma poesia que se desenrola, ‘Eu sou a menina que nasceu sem cor’, [...] vemos que o preconceito com as pessoas negras, na sociedade, é algo muito constante, pois muitas pessoas com traços de pessoas afro-brasileira não se enxergam como pretos e buscam se afastar de sua genética na sociedade.”

Nesse trecho, é possível notar que o aluno expressa o seu posicionamento crítico em relação à falta de consciência racial de algumas pessoas negras e o quão grave isso é, afetando a sua forma de se enxergar e se realizar em sociedade. A negação da negritude é uma consequência das atrocidades racistas, pois devido ao fato de terem o acesso a sua ancestralidade inviabilizado, algumas pessoas não entendem e não reconhecem os aspectos de positividade que as conectam com a cultura africana e afro-brasileira.

Relato pessoal 3

“Ao ouvir e ver a declamação do Slam ‘Somos revolucionários, somos homens do gueto’, consegui compreender que as revoluções da cultura preta são oriundas dos quilombos[...]. O meu entendimento compreende que toda essa questão de sempre colocar uma pessoa branca responsável por alguma revolução preta é uma forma de excluir a força e a cultura desse povo.

O embranquecimento na nossa sociedade está muito alto, percebemos isso quando a cultura preta é sempre excluída e tratada como algo ruim atualmente. [...] por não possuírem acesso a um conhecimento de sua ancestralidade e também conhecimentos políticos e jurídicos, muitas pessoas pretas e pobres acabam por não exercerem os seus direitos dentro da sociedade.”

Por meio desse relato, é possível notar a perspectiva crítica do aluno quando ele expõe a sua indignação em relação à exclusão das pessoas negras no processo de construção de sua própria história. Além disso, ao afirmar que a falta de conhecimentos e o afastamento de sua ancestralidade é algo “ruim”, ele expõe a sua reflexão a respeito da necessidade de as pessoas negras buscarem saber mais sobre sua história, a fim de que

possam resgatar a sua ancestralidade e aprenderem a se (re)posicionar frente às adversidades decorrentes do racismo estrutural no Brasil.

Relato pessoal 4

“Eu gostei muito de ouvir o Slam ‘Eu sou a menina que nasceu sem cor’. [...]Entendi que, em relação ao povo negro, as pessoas que são um pouco mais claras já são caracterizadas como pardas, pelo próprio Estado. A partir daí, percebemos que isso é um arranjo para se estabelecer e fortalecer o processo de embranquecimento da população brasileira.”

Ao destacar a responsabilidade do Estado no processo de embranquecimento da população brasileira, o aluno expõe a sua perspectiva crítica em relação às formas como os órgãos governamentais articulam ações, passíveis de serem consideradas racistas, a fim de estimular na mente das pessoas pretas o afastamento de sua negritude. Entendo que, ao dizer que “em relação ao povo negro, as pessoas que são um pouco mais claras já são caracterizadas como pardas”, ele expõe a sua reflexão a respeito da complexidade que é ser uma pessoa que não é branca, nem preta e que, por isso, não usufrui dos privilégios da branquitude, mas acaba, possivelmente, sofrendo algum tipo de preconceito ou discriminação por não ser branca.

Os próximos trechos são dos relatos pessoais que se encontram no Anexo III, referentes às experiências de interação das(os) alunas(os) no Café com Prosa, tendo como convidada a estudante do curso de Farmácia da UFRN, Karoline Laura.

Relato pessoal 1

“A minha primeira impressão sobre a Karol, obviamente, foi a de que ela é bonita, é claro. Na hora do debate, ela falou sobre o colorismo e sobre o que é Negritude. Negritude é tipo um movimento de ‘dentro pra fora’.”

Ao ressaltar o seu olhar de admiração, a aluna expressa a sua satisfação em admirar a beleza de uma mulher negra, criando a possibilidade de desenvolver em sua mente uma perspectiva de positividade em relação aos traços negroides. Além disso, é possível identificar uma breve construção do conceito de negritude em seu discurso, ao dizer que é “um movimento de dentro pra fora”. Entendo que, ao usar esse termo, ela expõe que a negritude é algo que se entende e se aceita, a partir de um processo de expansão da consciência, partindo do indivíduo para a coletividade.

Relato pessoal 2 (aluna)

“O que me tocou na fala, foi quando ela falou sobre o seu cabelo, que era crespo e muitas pessoas ficavam olhando para ela, julgando, e ela se sentia feliz, não importava o que as pessoas falavam sobre ela.”

E isso me tocou de uma forma, que me fez pensar que não importa o jeito que a gente é. Sempre é importante que respeitem o nosso lugar na sociedade, pois muitas pessoas têm preconceitos com pessoas pretas, dentro do mercado de trabalho, só porque a pessoa é preta e vem de uma família pobre. O preto tem que ter liberdade de expressar a sua opinião dentro da sociedade.”

Na fala da aluna, é possível notar a sua empatia com o sentimento de outra mulher, ao mesmo tempo que se identifica com as adversidades expostas, ao dizer “O que me tocou na fala, foi quando ela falou sobre o seu cabelo”. Além disso, ela também expressa o seu sentimento de indignação e empossamento, ao se reconhecer como um ser em construção de potencialidade, afirmando a necessidade de impor respeito, (re)posicionando-se de forma crítica e consciente diante das circunstâncias de enfrentamento das adversidades. Isso pode ser constatado nos seguintes trechos de sua fala: “é importante que respeitem o nosso lugar na sociedade” e “O preto tem que ter liberdade de expressar a sua opinião dentro da sociedade”

Relato pessoal 3 (aluno)

“Quando ela falou que sofreu racismo, eu me identifiquei e me coloquei no lugar dela, porque eu também já sofri racismo na escola, mas o meu foi diferente, em vez de ser pelo meu cabelo cacheado, foi devido à cor da minha pele. Um colega de sala me chamou de macaco, ele foi racista quando disse isso, tentando me comparar a um animal pelo fato de eu ser preto.”

Nesse relato, o aluno expõe seu sentimento de tristeza e indignação ao expressar empatia e se identificar com a adversidade racista exposta pela palestrante. Ele não só se identificou, como também se reconheceu como vítima de racismo, ao relatar “eu também já sofri racismo na escola, mas o meu foi diferente, em vez de ser pelo meu cabelo cacheado, foi devido à cor da minha pele”. Além disso, o aluno faz uma denúncia que é preciso ser levada muito a sério, que é a ação de racismo dentro do ambiente escolar, ao afirmar “Um colega de sala me chamou de macaco, ele foi racista quando disse isso, tentando me comparar a um animal pelo fato de eu ser preto”. Analisando esse trecho, observo que o aluno tem noção de como o racismo pode se manifestar, por meio da verbalização, com o fim depreciativo da imagem da pessoa negra ao afirmar “ele foi racista quando disse isso”.

Relato pessoal 4 (aluno)

“Foi muito muito interessante a parte em que ela falou sobre colorismo, principalmente, quando ela afirmou se aceitar como uma pessoa negra. Nessa parte, eu me senti muito tocado,

pois eu tenho características negras (cabelo crespo, nariz achatado, lábios grossos etc.). Foi muito bom participar dessa palestra, a fala de Karol foi muito importante para expandir a minha consciência, hoje, eu me aceito como uma pessoa negra, pelos meus traços físicos e pela cor da minha pele.”

É importante destacar, nesse trecho, a relação que o aluno faz com um conhecimento construído, por meio das atividades do PL, em outro momento, o colorismo, ele achou “interessante” a palestrante ter trazido essa concepção para a discussão, “principalmente, quando ela afirmou se aceitar como uma pessoa negra”, chamando ainda mais a atenção do aluno. Isso fez com que ele se sentisse representado, e fosse estimulado a se entender, reconhecer-se e se aceitar como uma pessoa negra, e construísse sua consciência racial, conforme destacado nos seguintes trechos: “eu me senti muito tocado, pois eu tenho características negras (cabelo crespo, nariz achatado, lábios grossos” e “foi muito importante para expandir a minha consciência, hoje, eu me aceito como uma pessoa negra, pelos meus traços físicos e pela cor da minha pele”.

Os trechos a seguir são de relatos pessoais referentes à exibição do vídeo do YouTube *O que é racismo estrutural?*, com Silvio Almeida, os quais podem ser lidos por completo no Anexo VII.

Relato pessoal 1

Em relação ao que Silvio Almeida expõe no vídeo, eu me senti pensativa e um pouco triste por saber que essa é a realidade de hoje em dia no Brasil.

No trecho acima, é possível observar que, ao ser apresentada ao conceito de racismo estrutural, a aluna começa a refletir sobre a realidade das adversidades que decorrem dessa atrocidade. O seu entristecimento pode ser associado à perspectiva de empatia em relação ao outro ou a seus pares. Ao outro, caso a aluna em questão seja uma pessoa branca, e aos seus pares, caso a aluna seja uma pessoa negra.

Relato pessoal 2

Eu achei interessante sobre o que Silvio Almeida abordou, e eu me senti na necessidade de pesquisar mais sobre o assunto.

Nesse trecho, é possível notar que, a partir do estímulo gerado, por meio do compartilhamento de conhecimentos, o aluno pode sentir a necessidade de buscar mais informações a respeito do que foi discutido. Com isso, podemos entender que o que falta

não é vontade de aprender, mas sim direcionamento para se (re)construir conhecimentos em torno das questões étnico-raciais que envolvem as pessoas negras no Brasil.

Relato pessoal 3

Racismo estrutural é o preconceito com as pessoas negras na sociedade. Por exemplo, quanto à questão do salário das mulheres negras, que são os mais baixos no país.

Nesse trecho, o aluno não só expõe a sua criticidade a respeito do racismo, como também estabelece uma relação de interseccionalidade em relação ao tratamento à mulher negra na sociedade brasileira. Ele destaca que por ser mulher e ainda mais negra, a pessoa tende a sofrer mais por consequência tanto das adversidades decorrentes do racismo estrutural, quanto do machismo contemporâneo.

Relato pessoal 4

Depois da fala de Silvio Almeida, eu me senti como se já tivesse sofrido racismo. Mesmo não entendendo muita coisa sobre o assunto, foi isso o que eu senti.

Esse trecho nos leva a refletir a respeito da necessidade de se expandir as discussões a respeito do racismo para que as pessoas passem a ter entendimento e conhecimento sobre a questão. Ao afirmar “eu me senti como se já tivesse sofrido racismo”, a aluna expõe um sentimento de reconhecimento de sua própria dor, que em outro momento sentia, mas não conseguia relacionar como sendo consequência das atrocidades racistas.

Relato pessoal 5

Depois que eu ouvi a fala de Silvio Almeida, explicando o que é racismo estrutural, eu me senti um pouco mal, porque eu não sabia o que era racismo estrutural.

Ao analisar esse trecho, é possível perceber que a aluna expressa um sentimento de culpa por não ter tido acesso a esse conhecimento algum tempo antes. Entretanto, isso não poder ser usado como um ponto de opressão, pois, se ela não teve acesso a esse tipo de conhecimento, foi porque a sua educação, pautada na perspectiva hegemônica branca eurocêntrica, inviabilizou a apresentação de conhecimentos a respeito da cultura e ciência africana e afro-brasileira, a ponto de não apresentar as discussões relacionadas às questões étnico-raciais do povo negro no Brasil.

Relato pessoal 6

Depois de ouvir a fala de Silvio Almeida, eu me senti em uma posição de “privilégio”, por ser branca. Pois, segundo Silvio Almeida, muitos negros não têm acesso aos “privilégios”, garantidos por lei, que os brancos têm.

Nesse trecho, é possível notar a relevância do desenvolvimento da Educação Antirracista, tanto para expandir a consciência das pessoas brancas quanto das pessoas negras. Ao afirmar que se sente “em uma posição de ‘privilégio’, por ser branca”, a aluna expressa a sua consciência a respeito de sua branquitude e dos benefícios que ela tem em detrimento de outras meninas negras. No processo de desenvolvimento da Educação Antirracista, é importante tanto a noção da pessoa branca quanto da pessoa negra, ao considerarmos o espaço em que ocupam na sociedade. A ideia não é colocar as(os) alunas(os) negras(os) contra as(os) brancas(os), mas sim de direcioná-las(os) a entenderem e amenizarem os conflitos raciais já existem e que lhes afetam socioeconomicamente.

O relato pessoal a seguir é referente ao posicionamento de um aluno participante da pesquisa em relação à ação do Café com Prosa, com Carlos Augusto, que se encontra, integralmente, no Anexo X.

Relato pessoal

Eu achei muito interessante o tema abordado pelo cientista social Carlos Augusto. Eu nunca tinha parado para perceber que o racismo também está ligado ao território que a gente mora. Foi um momento muito importante para mim e, com certeza, para os meus colegas também. Eu achei muito legal a presença dele na nossa escola, porque além de ele ser muito inteligente, é uma pessoa negra, e eu me senti representado por isso.

Hoje, eu entendi um pouco mais sobre como pensar a sobre o racismo e vou ficar mais atento a essa questão de como o meu território é visto e usado pelos outros.

É possível notar, nesse relato, que o aluno expressa a sua admiração por passar a perceber questões relacionadas a sua vivência e territorialidade, que antes ele não tinha noção quando afirma “Eu nunca tinha parado para perceber que o racismo também está ligado ao território que a gente mora”. Isso é algo relevante a se levar em consideração, pois, quando o indivíduo passa a entender o seu espaço, ele acaba assumindo mais responsabilidades sociais em relação ao ambiente do qual faz parte, conforme é observado quando ela afirma “Hoje, eu entendi um pouco mais sobre como pensar a sobre o racismo e vou ficar mais atento a essa questão de como o meu território é visto e usado pelos outros”. Além disso, a questão de vislumbrar um intelectual negro, desenvolvimento seu conhecimento, reforça o pensamento de representatividade, estimulando a se imaginar

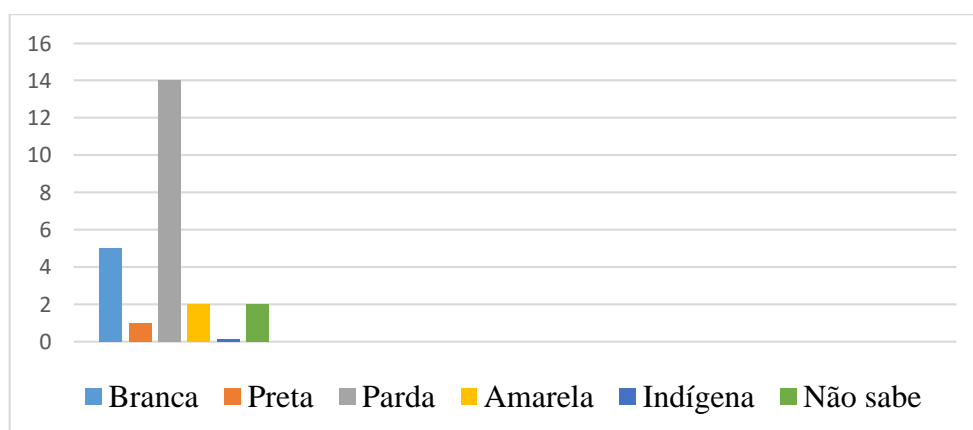
além das expectativas de subjugação sociais que o diminuem. Isso é destacado quando ela afirma “Eu achei muito legal a presença dele na nossa escola, porque além de ele ser muito inteligente, é uma pessoa negra, e eu me senti representado por isso”.

5.3 Impactos

Atuar na vertente social antirracista requer muita responsabilidade e coragem, pois exige não só esforço mental como também físico. Entretanto, vislumbrar a repercussão dessa ação nos estimula a continuar na luta da (re)construção de uma sociedade melhor. O trabalho desenvolvido na EEFCs gerou impactos positivos não só dentro da escola, mas também fora dela, ou seja, constituindo-se em um movimento de desterritorialização do saber. Por meio da aplicação de um questionário (Apêndice A), no início e no fim da pesquisa, pude constatar que as atividades desenvolvidas pelo PL provocaram algumas mudanças na forma em que as(os) alunas(os) se enxergavam como sujeitos sociais, tendo início o processo de expansão de suas consciências em relação às questões raciais.

No que diz respeito à autodeclaração étnico-racial, do total de vinte e quatro (24) alunas(os), inicialmente, cinco (5) alunas(os) se autodeclaram brancas(os), um(a) (1) aluno(a) se autodeclarou preto(a), quatorze (14) alunas(os) se autodeclararam pardas(os), duas(os) (2) alunas(os) se autodeclararam amarelas(os), nenhum(a) (0) aluno(a) se autodeclarou indígena e duas(os) (2) alunas(os) afirmaram não saber definir a sua cor.

Quadro 4 – Autodeclaração étnico-racial no início das atividades do PL

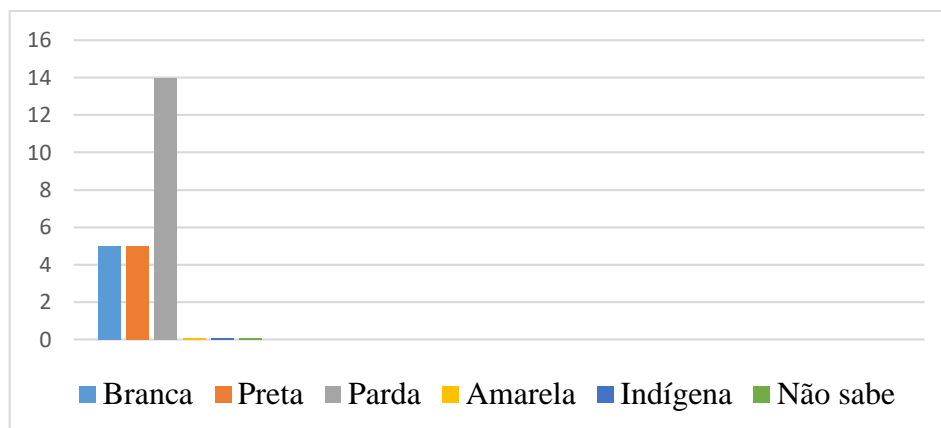


Fonte: Acervo da pesquisa.

Ainda em relação à autodeclaração étnico-racial, do total de vinte e quatro (24) alunas(os), após a realização das atividades, cinco (5) alunas(os) se autodeclaram

brancas(os), cinco (5) alunas(os) se autodeclararam preta(o), quatorze (14) alunas(os) se autodeclararam pardas(os), nenhum(a) (0) aluno(a) se autodeclarou amarelo(a), nenhum(a) (0) se autodeclarou indígena e nenhum(a) (0) aluno(a) afirmou não saber definir a sua cor.

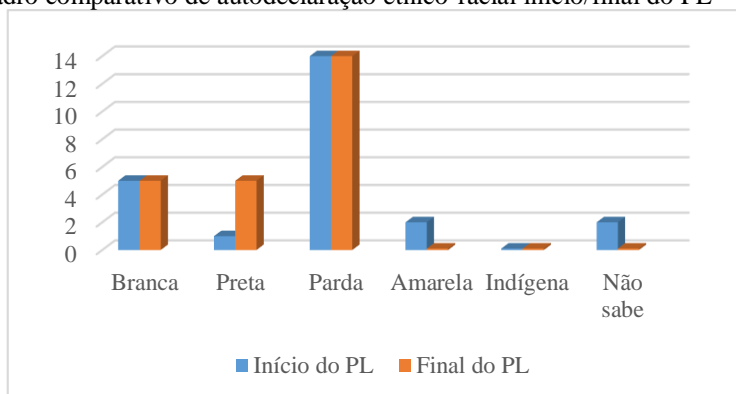
Quadro 5 – Autodeclaração étnico-racial no fim das atividades do PL



Fonte: Acervo da pesquisa.

Comparando os dados, eu constatei que o número de alunas(os) que se autodeclararam brancas(o)s (5) e indígenas (0) se manteve. Entretanto, houve uma alteração no número de alunas(os) que se autodeclararam pretas(os), amarelas(os) e as(os) que afirmaram não saber a sua cor. No início das atividades, apenas um(a) (1) aluno(a) se autodeclarou preto(a), enquanto no final, cinco (5) alunas(os) se autodeclararam pretas(os). Seguindo essa mesma comparação, no início, dois(as) (2) alunos(as) se autodeclararam amarelos(as) e dois(as) (2) alunos(as) declararam não saber definir a sua cor, enquanto que no final nenhum(a) (0) aluno(a) se declarou amarelo(a) e nenhum(a) (0) aluno(a) afirmou não saber a sua cor.

Quadro 6 – Quadro comparativo de autodeclaração étnico-racial início/final do PL



Fonte: Acervo da pesquisa.

Tomando como referência o desenvolvimento do PL, é possível deduzir que as(os) quatro (4) alunas(os) que se autodeclararam pretas(os), no final das atividades, foram alunas(os) que, no início, autodeclararam-se como pardas(os), mas, a partir dos estímulos recebidos ao longo do PL, expandiram as suas consciências ao ponto de enxergarem a positividade e a relevância de sua negritude. O mesmo efeito é possível entender em relação à autodeclaração da cor amarela e da afirmação de não saber a sua própria cor. Provavelmente, foram alunas(os) que, no final das atividades do PL, passaram a se autodeclarar como pardas(os).

Em relação à pergunta “*Você já sofreu racismo?*”, que também consta no mesmo questionário (Apêndice A), inicialmente, apenas um(a) (1) aluno(a) respondeu *SIM*, enquanto no final, seis (6) alunas(os) responderam *SIM*. Das(os) alunas(os) que responderam *SIM*, no final da pesquisa, quatro (4) se declararam pretas(os), um(a) (1) se declarou pardo(a) e um(a) (1) se declarou branco(a). A partir disso, é possível inferir que ou sofreram racismo durante o tempo de realização da pesquisa, ou, devido às ações do PL, passaram a ter noção das atrocidades racistas a ponto de identificarem e perceberem ocorrências de ações racistas contra si mesmas(os). Em relação à(ao) aluna(o) que se declarou branca(o) e afirmou ter sofrido racismo, deduzo que pode ser uma pessoa de pele clara, com fenótipo negroide, ou seja, lábios grandes e carnudos, cabelos pretos e ondulados ou crespos, sobrelha grossa, nariz com dorso lardo entre outros, e por isso pode ter sofrido racismo devido às suas características físicas.

Os aprendizados (re)construídos pelas(os) alunas(os), por meio dos estudos e discussões promovidos em sala de aula, colocados em prática, promoveram uma interferência na maneira de pensar e refletir de seus familiares. Isso pôde ser constatado por meio de conversas informais com alguns responsáveis, expressando a sua satisfação por ver a(o) filha(o) entendendo mais a respeito de seu contexto socioeconômico associado às questões raciais e como isso fez com que a família repensasse suas ideias e comportamentos em relação ao racismo e à valorização da cultura afro-brasileira.

Na escola, as ações do PL não se limitaram à turma do 9º ano. Por meio de diálogos com outras(os) professoras(es), puderam ser desenvolvidas atividades multidisciplinares, em que foram abordadas questões referentes às relações étnico-raciais a partir dos objetos de conhecimento das disciplinas, contextualizando e expandindo a discussão sobre o racismo estrutural no Brasil. Além disso, buscou-se o estímulo ao olhar crítico e o desenvolvimento da consciência racial das(os) alunas(os), apresentando elementos da cultura e história africana e afro-brasileira ao longo dos séculos. A exemplo,

as disciplinas de Matemática, História, Geografia e Artes, que, respectivamente, desenvolveram aulas abordando a etnomatemática, a reflexão a respeito da cultura africana e sua contribuição na constituição da sociedade brasileira, a relevância de estudiosos negros na construção do posicionamento crítico e a importância dos saberes filosóficos dos povos africanos e sua colaboração na arte e cultura afro-brasileira.

Ainda sobre a esfera escolar, as ações do PL também reverberaram em outras escolas, tanto que recebi convites para palestrar a respeito da relevância do combate ao racismo estrutural em escolas de rede pública de ensino localizadas nos municípios de Parnamirim e Natal, tais como: E.E. Maria Cristina; E.E. Professora Maria Araújo; E.E.T.I. Dom Nivaldo Monte; E.E. Antônio Basílio; E.E.T.I. Professor Apolinário Barbosa; E.E.T.I Professor Luís Soares ; E.M. Administrador Josafá Sisino Machado.

Figura 21 – Palestra na E.E.T.I. Professor Apolinário Barbosa



Fonte: Acervo da pesquisa

Além da minha presença nessas escolas, houve momentos em que as(os) alunas(os) participantes da pesquisa também contribuíram com a construção do pensamento crítico de estudantes de outra escola, compartilhando os seus conhecimentos a respeito da problemática do racismo estrutural.

Figura 22 – Apresentação de seminário feita pelas(os) alunas(o) na E.E. Professora Maria Araújo



Fonte: Acervo da pesquisa

Nesses diálogos, pude observar a importância e a necessidade da sistematização da Educação Antirracista nas escolas públicas, a relevância do diálogo a respeito do enfrentamento às atrocidades racistas e como a promoção de um ambiente de acolhimento é importante para que adolescentes e jovens possam se expressar.

Figura 23 – Palestra na E.E. Maria Cristina



Fonte: Acervo da pesquisa

Além das palestras nas escolas, também fui convidado para entrevistas em *Pod Cast* e audiências públicas, na Câmara Municipal de Parnamirim e na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, que trataram sobre as questões étnico-raciais do povo negro, exercendo o meu lugar de fala e expressando perspectivas sociopolíticas a respeito das problemáticas expostas. Por meio dessas ações, pude não somente perceber e praticar, como também ratificar o exercício do meu papel de agente

de letramento antirracista em outras instâncias, realizando-me, conforme conceituado por Kleiman (2009), um professor-agente que possui

[...] um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social. (Kleiman, 2009, p. 25)

Entendo que, por meio deste trabalho, tive a oportunidade de potencializar meus conhecimentos e provocar as pessoas a buscarem entender um pouco mais sobre as perspectivas sociais relacionadas às questões étnico-raciais que envolvem a população negra, contribuindo, significativamente, com a expansão de suas consciências e com as ações de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira.

Figura 24 – Audiência pública na Câmara Municipal de Parnamirim



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 25 – Audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte



Fonte: Acervo da pesquisa

O trabalho desenvolvido foi uma semente plantada no solo da escola que, regada com muito suor, advindo da minha força de vontade, competências e habilidades, vem germinado. Visto isso, é necessário destacar que as ações antirracistas articuladas pelo PL só foram possíveis devido à união de toda a comunidade escolar, principalmente das(os) alunas(os) que se preocuparam e se envolveram nesse projeto de promoção da equidade sociorracial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver este trabalho exigiu não só esforço intelectual, como também investimento de energia física. Atuar, simultaneamente, como estudante, pesquisador e professor foi um grande desafio, porém, não deixando de ser muito prazeroso e empolgante devido à problemática com a qual nos dispusemos a trabalhar. Muito se fala a respeito do racismo em nossa sociedade e como isso nos afeta, principalmente, a nós, pessoas negras. Durante o desenrolar das atividades, confirmei o meu entendimento de que trabalhar e atuar na frente antirracista exige muita coragem, competência e força de vontade, pois é uma demanda que implica na constante expansão da consciência das pessoas.

No que compete ao processo de ensino-aprendizagem, o trabalho com a questão étnico-racial, em sala de aula, possibilitou aos estudantes a expansão de sua consciência e o estímulo do exercício da prática da expressão verbal, desenvolvida e articulada a partir do seu posicionamento crítico por meio de práticas que tanto envolvem a oralidade quanto a escrituralidade. Além disso, esse trabalho também pôde estimular o indivíduo a refletir sobre as adversidades que o assolam a partir de sua própria vivência, estabelecendo uma conexão direta e real com o seu contexto sociocultural.

Retomo as questões de pesquisa, na intenção de trazer algumas respostas. Com relação à primeira, *Como desenvolver um projeto de letramento de educação antirracista?*, entendi e constatei que para isso é preciso, primeiramente, ter noção a respeito das causas sociais relacionadas às questões étnico-raciais que envolvem a população negra. Isso pode ser estimulado a partir de leituras e outros elementos que viabilizem a construção de conhecimentos relacionados à perspectiva antirracista, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades para que o agente interventor possa atuar de forma consciente e intencional. Além disso, é preciso coragem, paciência e persistência para suportar e superar os possíveis desafios que surgirão na implementação do PL dentro da escola, tais como: indisponibilidade das(os) professoras(es) para se envolverem com as atividades do PL, readequação da própria rotina de vida e de trabalho para atender às demandas do PL, disposição para liderar e sensibilidade no tratamento com as(os) alunas(os) e colegas professoras(es). Tudo isso, entendendo que é preciso senso de coletividade e compartilhamento de responsabilidades para a realização de um trabalho dessa magnitude.

No que se refere à segunda, *Que atividades podem ser mobilizadas em um PL de formação antirracista dentro de uma unidade escolar?*, pude perceber que não há limites ou predefinições concretas a respeito de quais atividades podem ser mobilizadas. Entendi que as ações decorrem da perspectiva crítica dos agentes que atuam, dialogicamente, dentro de um determinado contexto de interação comunicativa. Dessa forma, percebi que as atividades são desenvolvidas a partir da criatividade, predisposição, intenção e gostos dos envolvidos em suas realizações, levando-se em consideração o aspecto de prazer, nível de desenvolvimento cognitivo dos participantes e da intenção de construção de conhecimento, respeitando-se a exigências das necessidades de interação comunicativa entre os interlocutores no ato de mobilização das atividades.

Em relação à terceira pergunta, *Quais gêneros emergem desse PL?*, constatei que todas as atividades desenvolvidas possibilitaram que os gêneros emergissem a partir dos meus conhecimentos prévios e práticas didáticas, relacionadas à intenção de se promover um espaço de (re)construção do conhecimento disruptivo e resolutivo, levando-se em consideração os gostos, interesses, adversidades já experienciadas, ou observadas pelas(os) alunas(os) participantes, a necessidade de expansão da consciência e o exercício da prática do protagonismo estudantil. Em consequência disso, foram produzidos os seguintes gêneros: carta aberta, relato pessoal, resenha crítica, ofício, carta de agradecimento, carta convite, gira de conversa e seminário acadêmico.

E no que diz respeito à quarta e última pergunta, *Que impactos podem ser observados a partir dessa prática social e cidadã?*, notei que os impactos das ações desenvolvidas a partir do PL repercutiram não só na escola, mobilizando o pensamento e a reflexão tanto do quadro discente como do corpo docente, como também fora dela. Pude constatar que a mudança no modo de pensar e agir, das(os) alunas(os) participantes da pesquisa, em relação ao racismo, influenciaram também a reflexão das(os) outras(os) estudantes de outras turmas da escola a respeito dessa problemática. Elas(es) passaram a refletir sobre essa questão e a se posicionarem de forma mais argumentativa, chegando até a estimular diálogos a respeito do racismo no seu âmbito familiar e a identificar atitudes racistas que ocorreram dentro da escola. Além disso, houve uma mobilização entre os professores, que passaram a discutir, na sala dos professores, questões decorrentes das adversidades do racismo e alguns até desenvolveram objetos de conhecimentos, de suas respectivas disciplinas, em torno dessa questão. Fora dos muros da escola, a relevância do PL também é notada, desde convites a audiências públicas, comentários positivos de professores e gestores de outras escolas a relatos de pessoas da

comunidade, tais como mães e comerciantes locais, que dialogaram com algumas(uns) alunas(os) participantes do PL e puderam notar o posicionamento crítico delas(es) e a satisfação de ter participado de uma ação de grande relevância social dentro da escola.

Ressalta-se que nossa pesquisa não só gerou impacto na vida das(os) alunas(os) diretamente envolvidos, como também na forma de pensar e agir das(os) de seus familiares, estudantes de outras turmas e, até mesmo, no corpo docente, provocando o seu envolvimento nas ações de articulação de uma educação antirracista, a partir do olhar didático de suas respectivas disciplinas dentro do ambiente escolar, por meio de suas ações em sala de aula.

Considerando que sou um homem preto, crítico e estudioso da causa negra, reconheço o racismo estrutural e me movimento, diariamente, para combatê-lo, tanto em sala de aula quanto fora dela. Sendo assim, é inegável a relevância do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em todo o processo do meu trabalho. Justifico, pois, devido à sua proposta pedagógica, pude não só desenvolver um trabalho acadêmico, como também uma pesquisa interventiva. Isso me possibilitou estudar mais sobre as questões que dizem respeito às relações étnico-raciais, além de ter sido muito gratificante e satisfatório, pois tive a oportunidade de promover uma transformação, tanto no meu ambiente de trabalho, quanto fora dele, contribuindo para a implementação e desenvolvimento da Educação Antirracista no meu contexto socioeducacional.

Certo de que esta é apenas uma semente plantada no solo fértil da educação pública, creio que serão germinadas árvores de sabedoria que darão bons frutos futuramente, pois é se movimentando que se faz o MOVIMENTO ANTIRRACISTA. A luta antirracista é um enfrentamento constante e intenso às adversidades que nos assolam. Portanto nós, educadoras(es), precisamos nos fortalecer intelectualmente, fisicamente, moralmente, espiritualmente e politicamente para nos movimentarmos nesse campo de batalha ideológica, entendendo e aceitando que somos ponta de lança, ou a gente quebra, ou a gente fura. Os resultados e desdobramentos, aqui apresentados, não são o fim, mas sim o começo de grandes coisas que estão por vir. Eu creio que, por meio do estímulo ao pensamento crítico discente, formação continuada docente e ação consciente dos órgãos governamentais conseguiremos sistematizar a Educação Antirracista nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. L. **A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas.** Ciências e Cognição. Ano 2. v. 6, 2005, p. 12-25. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/528/298>> Acesso em: 07 Out 2023.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 160 p.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639 (Tese de Doutorado).** Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Literacy practices.** In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies.* London; New York: Routledge, 2000.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez. 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008. 135p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004a.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004b.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm . Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Diário Oficial da União. 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm . Acesso em: 24 set. 2024.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 1994, p.55-69.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e Anti-Racismo na educação: Repensando nossa Escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

DE SOUZA, A. L. A. **Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental.** 2016. 194f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 6ª Ed., São Paulo, Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

GOMES, N. L. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

HAMILTON, M. **Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice.** In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (orgs.). Situated literacies. London: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. **What no Bedtime Stories Means: Narrative Skills at Home and School, Language.** In Society 11, pp. 49-76, 1982.

HEATH, S. B. **Ways with Words.** Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, p. 223-243, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento.** In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Projetos dentro de projetos**: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, V. N. **Racismo, preconceito e discriminação**. in: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

MEY, J. L. **Vozes da sociedade**: seminário de pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal,RN: UDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. do S. **O papel do professor no espaço da cultura letrada**: do mediador ao agente de letramento. In: *Letramento, discurso e trabalho docente / Silvana Serrani (organizadora)*. – Vinhedo, Editora Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, N. V. **Desafios e perspectivas da implementação da Lei 10.639/2003**. 2019. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

PEREIRA, L. R. **Letramentos a partir do Rap**: voz e vez na aula de língua portuguesa. 2021. 191f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS) – Universidade Federal da Bahia, 2021.

PINO, A. **O Biólogo e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição**: reflexão para o ensino de ciências. Campinas: Gráfica da Faculdade e Educação, 1997.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais)

ROCHA, J. G. da. **Teologia e Negritude**. Santa Maria, Pallotti, 1998.

ROCHA, C. D. **Escrita pela vivência**: memória em letra reexistindo as identidades. 2021. 125f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS) – Universidade Federal da Bahia, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 136p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.), 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, P. B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *Educação*, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SOUTA, M. “**Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?**”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017, 234f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem**. In: TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

A MINHA PERSPECTIVA SOBRE O RACISMO

De acordo com a sua raça ou cor, como você se autodeclara?

Branco(a) () Preto(a) () Pardo(a) () Amarelo(a) () Indígena () Não sabe ()

Você sabe o que é racismo?

Sim () Não ()

Você já sofreu racismo?

Sim () Não ()

Você conhece alguém que já sofreu racismo?

Sim () Não ()

Para você, o racismo é uma ação individual?

Sim () Não () Nunca ouvi falar sobre esse termo ()

Para você, o racismo é uma ação estrutural?

Sim () Não () Nunca ouvi falar sobre esse termo ()

Para você, o racismo é uma ação institucional?

Sim () Não () Nunca ouvi falar sobre esse termo ()

Você tem referência(s) de pessoas pretas tanto nas mídias quanto no contexto social (cinema, Tv, teatro, música, livro, dança, arte e cultura, religião, família, escola etc.)?

Sim () Não ()

Caso tenha respondido Sim para a questão anterior, cite a(s) pessoa(s) de sua(s) referência(s) e a área em que ela(s) atua(m).

Você se considera referência para alguma(s) pessoa(s)?

Sim () Não ()

Caso tenha respondido Sim para a questão anterior, cite a(s) pessoa(s) para a(s) qual(s) você se considera referência.

O que é negritude?

Não sei conceituar ()

Apêndice B – Projeto de ensino

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CHRISTOFFER CARVALHO MEDEIROS



BAOBÁ PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

NATAL/RN

2024

CHRISTOFFER CARVALHO MEDEIROS

BAOBÁ PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Projeto de educação antirracista para ser desenvolvido nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte da 2º DIREC, apresentado como produto destacável para o Mestrado Profissional em Letras da UFRN-Unidade Natal.

NATAL/RN

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 DISCUSSÃO DA AGENDA	5
2 OBJETIVOS	6
2.1 Objetivo geral	6
2.2 Objetivos específicos	6
3 APORTE DE LEIS E CURRÍCULO	7
4 PROPOSTA DE AÇÃO	9
5 ATIVIDADES PREVISTAS NO PROJETO	11
6 CRONOGRAMA SUGERIDO PARA O ANO LETIVO	12
REFERÊNCIAS	13

APRESENTAÇÃO

Querida(o) professora(o),

Este projeto traz em si o desejo de (re)construção da sociedade por meio de uma ação que visa a promoção da equidade social, produto da pesquisa da minha pesquisa de mestrado. Ofereço a você, com muito carinho, uma possibilidade de implementar a sistematização da Educação Antirracista em sua escola.

Essa proposta é para você que ousa ser mais do que a sociedade espera e extrapola a barreira do inimaginável, superando as adversidades e vencendo os obstáculos impostos. Saiba que não é um caminho fácil, porém, não é impossível. Aqui, você vai encontrar discussões a respeito de questões étnico-raciais relacionadas à população negra e possibilidades para o enfrentamento às atrocidades decorrentes do racismo estrutural no Brasil a partir do chão da escola.

Lembre-se de que você, muitas vezes, é a única oportunidade que sua(o) aluna(o) tem para se desenvolver de forma crítica e passar a entender melhor o seu contexto sociocultural e econômico.

Desejo a você muita coragem e ousadia para revolucionar o seu ambiente escolar, saiba que você não está só e que, quando iniciar a sua caminhada de expansão da consciência e luta antirracista, outras pessoas vão se unir a você na construção desse ideal.

Um forte abraço,

Christoffer Carvalho Medeiros.

1 DISCUSSÃO DA AGENDA

Ao volver nosso olhar para a educação formal escolar, percebemos que ela se sustenta em pilares de perspectiva eurocêntrica, ou seja, fala-se de um lugar que privilegia a produção artística, cultural e intelectual branca. Isso vem fazendo com que as questões que dizem respeito às relações étnico-raciais sejam postas em segundo plano, gerando consequências negativas e drásticas, principalmente, à população negra, que sofre com o apagamento de sua cultura e a inviabilização da busca pelos seus conhecimentos ancestrais.

O desenvolvimento de atividades pedagógicas, pautadas em teorias didáticas, fundamenta as ações articuladas no espaço escolar. Entretanto, a existência de documentos sem o exercício de seus tópicos sendo postos em prática fomenta a letargia dos agentes da educação pública. Sob esse viés, entende-se como sendo necessário que a busca por conhecimento de leis que regem a educação pública seja realizada de forma plena e sistematizada.

Há uma forte tendência de que as escolas públicas comportem alunos advindos de classes socioeconômicas não abastardas, além disso, elas também são, preponderantemente, formadas por um público de pessoas negras. Essa questão de grande relevância de discussão, consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na parte que fala a respeito da reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004. p.12)

Assim, como em diversas escolas da Rede Pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, a Escola Estadual Francisco Camilo de Souza, localizada no município de Nísia Floresta, no bairro Colônia de Pium, também tem sua comunidade escolar composta, preponderantemente, por um público de pessoas negras. Portanto se faz necessário sistematizar o trabalho que envolve questões de relações étnico-raciais por meio de atividades pedagógicas.

A escolha do nome do projeto como sendo *Baobá Educação Antirracista* se deu a partir de duas perspectivas: a da simbologia que a árvore tem para o povo negro africano; e ao fato de no centro da cidade de Nísia Floresta ter um baobá, tratado como referência cultural e ponto turístico da cidade. O projeto nasce a partir das ações desenvolvidas do trabalho de mestrado do professor Christoffer Carvalho Medeiros, que é estudante do curso de mestrado do ProfLetras-Unidade Natal, que conta com a orientação da professora Dr^a Alana Driziê Gonzatti dos Santos. Além de buscar expandir a consciência dos participantes, o *Baobá* tem como visão, desenvolver ações que possibilitem aos alunos o contato com conhecimentos científicos, culturais, artísticos históricos e religiosos do povo negro africano e afro-brasileiro. Com isso, entende-se que haverá a abertura para estimular o resgate da ancestralidade negra, outrora negada e ocultada ao longo da história. Este projeto conta com o envolvimento de toda comunidade escolar, principalmente, dos alunos e professores, incluindo a família, que é um elemento de grande relevância na formação cidadã do sujeito.

Durante o convívio no espaço escolar, foram observadas adversidades envolvendo as relações interpessoais dos alunos. Notou-se, por meio de suas falas, a presença de discursos racistas e de intolerância religiosa, além do fato de muitas(os) alunas(os) não se reconhecerem como negras(os), configurando, assim, uma atrocidade decorrente do racismo estrutural (Almeida, 2019). Além disso, outro elemento agravante é que alguns professores também não se reconhecem como negros, o que tende a dificultar ainda mais o desenvolvimento do trabalho de uma educação antirracista a partir da sala de aula.

2 OBJETIVOS

Levando-se em consideração o exposto, considerara-se relevante os objetivos a serem alcançados com a aplicação deste projeto. Assim, faz-se relevante separar os propósitos geral e específicos logo a seguir.

2.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver ações didático-pedagógicas afirmativas de cunho antirracista, a fim de expandir a consciência dos membros que compõem a comunidade escolar.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, nas vozes dos sujeitos, o teor dos discursos associados às questões de relações étnico-raciais;
- Desenvolver a consciência racial dos sujeitos, a partir de suas experiências dentro dos seus contextos socioculturais;
- Promover um espaço democrático de (re)construção de conhecimento acadêmico;
- Estimular a expansão da consciência dos alunos, a fim de que possam adquirir noção sobre a sua negritude.

3 APORTE DE LEIS E CURRÍCULO

Um dos problemas enfrentados pelos educadores é o que envolve o material didático, muitos dos quais não mobilizam o estudo de conhecimentos práticos e contextualizados, relacionados ao contexto sociocultural dos alunos. Além disso, ainda tem a falta de preparo dos profissionais da educação em lidar com as adversidades que envolvem as questões étnico-raciais. Para amenizar o impacto negativo dessas circunstâncias, o governo criou a lei nº10639/03 que estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino o estudo sobre temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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 História Brasileiras. (Brasil, 2003)

Essa lei foi alterada pela lei nº11645/08, que acrescenta a obrigatoriedade de também se estudar nos estabelecimento de ensino fundamental e médio a História e Cultura indígena.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Ressalta-se que mesmo existindo uma lei que torna obrigatório o estudo sobre as questões que envolvem o povo negro, é importante, se não necessário, que cada professor busque fazer a aplicação de seus conhecimentos, articulando-os com consciência e intencionalidade. Para isso, além do conhecimento a respeito da lei, é preciso que o professor seja formado para atuar, mobilizando os objetos de conhecimentos, inerentes à

sua disciplina, de maneira que se atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, estimulando-os ao enfrentamento às adversidades que decorrem do racismo. Entende-se que a partir do momento que o aluno é direcionado a aprender, atentando-se ao seu contexto sociocultural, ele é possibilitado a exercer a sua cidadania e a expor o seu posicionamento crítico com mais propriedade, atuando a partir do seu lugar de fala (Ribeiro, 2017).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata no seu texto sobre a possibilidade que a sala de aula oferece aos alunos de entrar em contato com as diversas manifestações artísticas, estimulando-os a as reconhecerem e valorizá-las, compreendendo os distintos modos que o sujeito pode se realizar no mundo.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

[...] Por fim, 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.138)

Ressalta-se, ainda, que este projeto ancora-se nas perspectivas de uma educação que busca valorizar as diversidades e os conhecimentos socioculturais (re)construídos ao longo do tempo, Conforme consta na BNCC, nos tópicos que abrangem as Competências Gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p.9)

Sob esse prisma, urge a relevância da articulação de uma atividade educativa que se expanda para além dos muros da escola, estabelecendo a relação entre os objetos de conhecimento estudados em sala de aula à realidade de vida dos estudantes fora dela.

4 PROPOSTA DE AÇÃO

Este projeto tem como palco o espaço da escola e valoriza as diversas práticas de relacionamento interpessoais estabelecidas por meio da comunicação e problematização social, além do estímulo à utilização e reflexão da linguagem (Moita Lopes, 2006). Por abarcar as questões de (re)produções humanas e suas realizações discursivas, ao considerar a interação entre as pessoas (Bakhtin, 2017), atenta-se para que o seu desenvolvimento respeite a diversidade, os direitos humanos e as perspectivas socioculturais dos alunos a partir de seus contextos de vida.

Por se tratar de um trabalho que provoca toda a comunidade escolar, o *Baobá Educação Antirracista* possibilita a relação harmoniosa entre as disciplinas que compõem o currículo escolar, estimulando, assim, a realização de atividades interdisciplinares ao longo do ano letivo. O desenvolvimento deste projeto tem como perspectiva de ação inicial a Escola Estadual Francisco Camilo de Souza localizada no bairro Colônia de Pium, no município de Nísia Floresta-RN. Essa escola é de ensino regular e compreende turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no período vespertino, e Ensino Fundamental Anos Finais, no período matutino cujo foco da ação serão as turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Com o intuito de se promover a relação harmoniosa entre os membros da comunidade escolar, é importante que a articulação das atividades levem em consideração as adversidades a serem amenizadas, as possíveis inviabilizações e, principalmente, o diálogo entre os professores a partir de suas diversas disciplinas. Ressalta-se que, por se tratar de uma ação que envolve todas as disciplinas, é necessário que se tenha uma articulação ativa por parte da coordenação pedagógica, com apoio da gestão, a fim de que o desenvolvimento do projeto ocorra de forma harmoniosa e sistematizada.

A fim de que se tenha mais concretude na realização das etapas, é necessário que se estipule um professor coordenador do projeto *Baobá Educação Antirracista*, que estabelecerá um diálogo direto com a coordenação pedagógica da escola e servirá de elo entre a coordenação e os professores. Para desempenhar a função de Professor Coordenador de Projeto (PCP), basta ser um professor pertencente ao quadro discente da escola, independente da disciplina lecionada, com preferência aos professores efetivos da área de Humanas e Linguagens. Por se tratar de um ação que envolve toda a escola, é importante que além das atividades multidisciplinares, também sejam desenvolvidas ações interdisciplinares, a fim de que se promova, de forma efetiva e contextualizada, a concretização das tarefas intrínsecas ao projeto.

5 ATIVIDADES PREVISTAS NO PROJETO

- Palestras com pensadores, profissionais, educadores, artistas, estudantes e ativistas sociais;
- Exposições de filmes e documentários;
- Aulas de campo em comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte;
- Aulas de campo em centros acadêmicos, tais como UFRN e IFRN;
- Aula de campo no centro histórico de Nísia Floresta;
- Apresentações de seminários acadêmicos dentro e fora da escola;
- Debates regrados sobre temáticas que envolvem questões étnico-raciais;
- Rodas de conversa com a comunidade;
- Exposição fotográfica;
- Criação de canais de mídia digital, tais como Instagram e YouTube;
- Culminância do projeto.

6 CRONOGRAMA SUGERIDO PARA O ANO LETIVO

Período	Atividades previstas
Março	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião pedagógica para expor o projeto à equipe docente e planejamento das atividades multidisciplinares e interdisciplinares.
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Início das intervenções, em sala de aula, por cada professor a partir dos objetos de conhecimento de suas disciplinas.
Maiο	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das intervenções, em sala de aula, por cada professor a partir dos objetos de conhecimento de suas disciplinas.
Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das intervenções, em sala de aula, por cada professor a partir dos objetos de conhecimento de suas disciplinas.
Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das intervenções, em sala de aula, por cada professor a partir dos objetos de conhecimento de suas disciplinas. • Reunião pedagógica para avaliar o desenvolvimento do projeto.
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades envolvendo agentes externos (palestras, oficinas, cursos etc.) e aulas de campo. • Preparação para a culminância do projeto.
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades envolvendo agentes externos (palestras, oficinas, cursos etc.) e aulas de campo. • Preparação para a culminância do projeto.
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades envolvendo agentes externos (palestras, oficinas, cursos etc.) e aulas de campo. • Preparação para a culminância do projeto.
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Culminância do projeto.
Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião pedagógica para analisar o desenvolvimento do projeto. • Recolhimento de dados. • Elaboração de relatórios.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

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

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. D.O.U. de 10 de março de 2008.

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2006

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais)

ANEXOS

Anexo I – 10.08.2023 Resenha crítica sobre o filme A Mulher Rei

Resenha crítica sobre o filme A Mulher Rei

O filme A Mulher Rei conta a história das guerreiras Agojie, do reino de Daomé da África antiga. É um filme muito interessante, porque conta a história de um povo africano a partir de sua própria perspectiva, destacando sua inteligência, sua beleza, riquezas e postura de realeza.

Um ponto interessante, que me chamou atenção, foi que a elite do exército de Daomé era formada por mulheres, as Agojie, consideradas as guerreiras mais inteligentes e estratégicas do período. Essa parte foi muito importante, porque descreve que com possibilidades iguais, homens e mulheres podem se desenvolver e ocupar lugares de mesmo patamar na sociedade. Outra coisa que eu achei interessante também, foi saber que os povos africanos eram ricos, tanto em dinheiro, quanto em riquezas naturais. O povo de Daomé comercializava as suas produções de alimentos, principalmente o óleo de palma, conhecido mais como azeite de dendê, com outros povos e nações estrangeiras que vinham da Europa.

Além de tratar sobre essas coisas, o filme também narra as guerras e conflitos entre os reinos africanos. Ao longo do filme, fica clara a rivalidade entre os reinos de Daomé e Oió, dois grandes reinos da época, que amenizavam a tensão, mantendo uma relação de diplomacia política, em torno de pagamentos de tributos, com alimentos, pedras preciosas, armas e até de oferecimento de pessoas para servir de escravas. O rei Ghezo, de Daomé, não queria mais estabelecer essa relação de submissão, e resolve declarar guerra ao reino de Oió. Outra que coisa que chama a atenção é o fato de que a relação de escravidão era algo normal entre os povos antigos da África. Geralmente, os guerreiros dos povos inimigos, que perdiam uma guerra ou batalha, eram feitos de escravos e postos para trabalhar nos outros reinos. Agora, o que não achei interessante foi que os europeus viram nisso uma forma de lucrar, negociando os africanos, fazendo com que eles fossem vendidos ou trocados por armas e outras coisas, e tratando os africanos como objetos.

Mesmo que já houvesse essa relação de servidão entre os povos africanos, isso não poderia ser usado pelo branco europeu como forma de exploração. Eles deveriam estabelecer outra forma de se relacionar com os povos africanos, sem que fossem

explorando os seus corpos. Interessante também foi perceber que a general das Agojie, não concordava com a venda de pessoas para servirem como escravas, ela afirmava que eles não poderiam continuar vendendo os seus irmãos e irmãs às nações inimigas, que não tinham nenhuma intenção de verem o seu reino prosperar, e só desejam explorar as suas riquezas. Tanto que em uma reunião do conselho do reino, ela se posicionou e expôs a sua insatisfação, e sugeriu ao rei de Daomé que passasse a investir mais nas produções de azeite de dendê, que se voltasse mais para as necessidades de seu povo, fortificando o seu exército, cortando relações com o reino de Oió e demonstrando mais amor às pessoas de Daomé.

O filme *A Mulher Rei* é muito interessante, pois expõe um lado do povo africano que, geralmente, não é abordado nos cinemas, livros e televisão, ou seja, expõe a perspectiva de poder, riqueza, beleza, inteligência e cultura do povo africano. É um filme que impacta de forma positiva pela maneira como é abordada parte da cultura do povo africano.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Anexo II – 28.08.2023 - Relato pessoal a partir da exibição do Slam Poesia

Relato 1 pessoal a partir do Slam

Eu adorei ouvir e ver as pessoas declamando Slam Poesia. Eu já tinha ouvido falar, mas nunca tinha, de verdade mesmo, observado uma declamação. Todas declamações foram muito legais e cheias de significados. Gostei muito do Slam “A menina que nasceu sem cor”, de autoria de Midria. Porque ela fala sobre coisas interessante em relação à cor da nossa pele, fala sobre colorismo e da diferença da visão da sociedade sobre os tons de pele preta.

Eu me senti representada por ela, tanto na fala quanto pelo lado físico. Porque eu sou uma menina que tem a mesma cor que a dela, nem branca, nem preta, mas nunca tinha parado para observar isso na minha vida. Na minha família, as mulheres são, na maioria, da minha cor, mas elas nunca falam sobre essa questão de cor. Eu comecei a ouvir mais sobre essas coisas, aqui na escola, quando o professor Chris começou a trabalhar com a gente sobre as coisas que tem a ver com racismo no Brasil. A fala da Midria a muito importante, porque ajuda a gente a pensar melhor sobre nossa vida e como nos tratamos e somos tratadas como mulheres pretas na sociedade brasileira.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Relato pessoal 2 a partir do Slam

Explorando o Slam, em sala de aula, inspirado pelos fatos, uma poesia que se desenrola, "Eu sou a menina que nasceu sem cor", assim intitulado, aborda um tema complexo, mas não ignorado. Na sociedade brasileira, as diferenças são marcantes, em relação à cor.

E é preciso ficar atento com base no colorismo diante a sociedade. Com base na fala dela " eu sou uma menina sem cor porque eu nasci em um país sem memória, que apagaram todos os seus símbolos de resistência Negra, que embranquece sua população e trajetória a cada brecha", vemos que o preconceito com as pessoas negras, na sociedade, é algo muito constante, pois muitas pessoas com traços de pessoas afro-brasileira não se enxergam como pretos e buscam se afastar de sua genética na sociedade.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Relato pessoal 3 a partir do Slam

Ao ouvir e ver a declamação do Slam “Somos revolucionários, somos homens do gueto”, consegui compreender que as revoluções da cultura preta são oriundas dos quilombos, das revoltas e das casas brancas queimadas e que, também a Lei Áurea já estava escrita no clarim da alvorada. O meu entendimento compreende que toda essa questão de sempre colocar uma pessoa branca responsável por alguma revolução preta é uma forma de excluir a força e a cultura desse povo.

O embranquecimento na nossa sociedade está muito alto, percebemos isso quando a cultura preta é sempre excluída e tratada como algo ruim atualmente. E o mais triste é que a estruturação das pessoas acaba sendo formada por algo totalmente equivocado e que, infelizmente, por não possuírem acesso a um conhecimento de sua ancestralidade e também conhecimentos políticos e jurídicos, muitas pessoas pretas e pobres acabam por não exercerem os seus direitos dentro da sociedade.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Relato pessoal 4 a partir do Slam

Eu gostei muito de ouvir o Slam “Eu sou a menina que nasceu sem cor”. O slam em aborda a questão da coloração racial, pude entender que o corolismo é uma política branca do Estado. A forma com qual o estado quer embranquecer a população negra chega a ser nojento, trazendo o racismo disfarçando, tornado a estruturação racista cada vez mais forte.

O Estado, por ter um grande poder, tanto político quanto financeiro, oprimi as minorias da população, mas de forma tolamente disfarçada, por medo das revoltas e acusações que sofreria. Entendi que, em relação ao povo negro, as pessoas que são um pouco mais claras já são caracterizadas como pardas, pelo próprio Estado. A partir daí, percebemos que isso é um arranjo para se estabelecer e fortalecer o processo de embranquecimento da população brasileira.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Anexo III – 06.09.2023 – Relato pessoal do Café com Prosa com Karoline Laura

Relato pessoal 1 sobre o Café com Prosa com Karoline Laura

A minha perspectiva dentro do Café com Prosa com Karoline Laura

11, de setembro de 2023

A minha primeira impressão sobre a Karol, obviamente, foi a de que ela é bonita, é claro. Na hora do debate, ela falou sobre o colorismo e sobre o que é Negritude. Negritude é tipo um movimento de “dentro pra fora”. Além disso, ela falou sobre os estudos dela etc.. Isso aconteceu na quarta-feira da semana passada (06/09/2023), mas antes disso tudo, teve um café da manhã delicioso! E, é claro, tiramos umas fotinhas juntas. Foi muito legal.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Relato pessoal 2 sobre o Café com Prosa com Karoline Laura

A minha perspectiva dentro do Café com Prosa com Karoline Laura

11, de setembro de 2023

A minha perspectiva dentro do Café com Prosa, sobre o assunto falado sobre o racismo.

O que me tocou na fala, foi quando ela falou sobre o seu cabelo, que era crespo e muitas pessoas ficavam olhando para ela, julgando, e ela se sentia feliz, não importava o que as pessoas falavam sobre ela.

E isso me tocou de uma forma, que me fez pensar que não importa o jeito que a gente é. Sempre é importante que respeitem o nosso lugar na sociedade, pois muitas pessoas têm preconceitos com pessoas pretas, dentro do mercado de trabalho, só porque a pessoa é preta e vem de uma família pobre. O preto tem que ter liberdade de expressar a sua opinião dentro da sociedade.

Muitas pessoas julgam pela aparência, não pela formação da pessoa, pelo o que as pessoas pretas lutaram pela liberdade no tempo da escravidão e até hoje lutam precisam ser respeitadas.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Relato pessoal 3 sobre o Café com Prosa com Karoline Laura

A minha perspectiva dentro do Café com Prosa com Karoline Laura

11, de setembro de 2023

Primeiramente, nós tomamos café com a Karol e, quando terminamos, nós fomos para a sala de aula para começar as atividades. Nós tivemos um tempo com ela e depois nós começamos a atividade.

Ela falou um pouco sobre já ter sofrido racismo, mas, mesmo assim, enfrentou as dificuldades e preconceitos não parou de estudar. Ela relatou que sofreu muito racismo por causa do seu cabelo, ela disse que chegou até a passar alisante para tentar ficar com o cabelo parecido com os das colegas da sua classe, quando ela era mais nova e estudava em um colégio particular.

Quando ela falou que sofreu racismo, eu me identifiquei e me coloquei no lugar dela, porque eu também já sofri racismo na escola, mas o meu foi diferente, em vez de ser pelo meu cabelo cacheado, foi devido à cor da minha pele. Um colega de sala me chamou de macaco, ele foi racista quando disse isso, tentando me comparar a um animal pelo fato de eu ser preto.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Relato pessoal 4 sobre o Café com Prosa com Karoline Laura

A minha perspectiva dentro do Café com Prosa com Karoline Laura

11, de setembro de 2023

Gostei muito de conhecer um pouco sobre o curso de Farmácia, em que nossa convidada estuda, e saber como é dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ela abordou, também, o tema da “Consciência Negra”, o que acabou ajudando muito na perspectiva sobre o trabalho de seminário acadêmico que estamos desenvolvendo.

Foi muito muito interessante a parte em que ela falou sobre colorismo, principalmente, quando ela afirmou se aceitar como uma pessoa negra. Nessa parte, eu me senti muito tocado, pois eu tenho características negras (cabelo crespo, nariz achatado, lábios grossos etc.). Foi muito bom participar dessa palestra, a fala de Karol foi muito importante para expandir a minha consciência, hoje, eu me aceito como uma pessoa negra, pelos meus traços físicos e pela cor da minha pele.

Texto produzido por uma aluno colaborador da pesquisa.

Anexo IV – 06.09.2023 – Carta Convite Café com Prosa com Karoline Laura

Carta Convite

Nísia Floresta – RN, 30 de agosto de 2023.

Karoline Laura;

É com imensa satisfação que nós, estudantes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da E. E. Francisco Camilo de Souza, convidamos você, Karoline Laura, a participar do nosso momento de interação social Café com Prosa. Esse é um momento de muita importância para nós, pois podemos interagir com o público externo, entendendo como podem ser articulados, fora da escola os conhecimentos que construímos aqui em sala de aula.

Expressamos nossas expectativas em tê-la conosco, compartilhando um pouco do seu conhecimento a respeito do tema *Perspectiva de futuro: o mundo acadêmico*. Será um honra recebe-la em nossa escola.

Com carinho;

Turma do 9º ano.

Texto produzido de forma coletiva com as(os) alunas(os) em sala de aula.

Anexo V – 06.09.2023 – Carta de Agradecimento à Karoline Laura pela participação no Café com Prosa

Carta de Agradecimento

Nísia Floresta – RN, 11 de setembro de 2023.

Karoline Laura;

Desejamos expressar nossa gratidão pela sua participação em nosso Café com Prosa, foi maravilhoso tê-la conosco nesse momento de interação social. A sua presença, aqui na escola, foi de grande relevância para nós, pois pudemos entender um pouco sobre o mundo acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, expandindo nossa visão para os estudos. Além disso, ouvir sua fala e ver você foi muito engrandecedor, pois nos estimulou a entendermos mais a respeito das questões étnico-raciais que envolve a população negra da sociedade brasileira.

A você bradamos um MUTO OBRIGADO!

Carinhosamente;

Turma do 9º ano.

Texto produzido de forma coletiva com as(os) alunas(os) em sala de aula.

Anexo VI – 12.09.2023 – Relato pessoal a partir do Rap

Relato pessoal 1 a partir do Rap

O Rap abordado, de título, "Causa e Efeito", do Rapper MV Bill, faz desabafo, pela desigualdade social, devido às situações drásticas de comunidade carentes, em que as pessoas negras são as que mais sofrem. Pelo o que eu entendi do tema abordado, "Causa e Efeito" vem da relação entre a violência e as condições precárias em que vive o povo periférico que sofre por falta de oportunidade do e o "tanto faz" do estado leva as pessoas à criminalidade.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Anexo VII – 18.09.2023 – Relato pessoal a partir da e exibição do vídeo do YouTube
***O que é racismo estrutural?*, com Silvio Almeida**

Relato pessoal 1 a partir do vídeo do YouTube

O racismo estrutural ocorre quando as pessoas são racistas em grupo. Em relação ao que Silvio Almeida expõe no vídeo, eu me senti pensativa e um pouco triste por saber que essa é a realidade de hoje em dia no Brasil.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Relato pessoal 2 a partir do vídeo do YouTube

Infelizmente, o racismo é algo normalizado pela sociedade, gerando muito impacto negativo na sociedade. Eu achei interessante sobre o que Silvio Almeida abordou, e eu me senti na necessidade de pesquisar mais sobre o assunto.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Relato pessoal 3 a partir do vídeo do YouTube

Racismo estrutural é o preconceito com as pessoas negras na sociedade. Por exemplo, quanto à questão do salário das mulheres negras, que são os mais baixos no país. A partir daí, podemos ver o preconceito com as pessoas negras na sociedade.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Relato pessoal 4 a partir do vídeo do YouTube

O vídeo que foi passado foi sobre o racismo estrutural. Depois da fala de Silvio Almeida, eu me senti como se já tivesse sofrido racismo. Mesmo não entendendo muita coisa sobre o assunto, foi isso o que eu senti.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Relato pessoal 5 a partir do vídeo do YouTube

O racismo estrutural é uma forma que as pessoas criam para fazer racismo com qualquer pessoa negra. Depois que eu ouvi a fala de Silvio Almeida, explicando o que é racismo estrutural, eu me senti um pouco mal, porque eu não sabia o que era racismo estrutural.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Relato pessoal 6 a partir do vídeo do YouTube

Racismo estrutural é o desprivilegio dos povos negros na sociedade, por meio da privação dos negros aos seus direitos, que são garantidos constitucionalmente. Depois de ouvir a fala de Silvio Almeida, eu me senti em uma posição de “privilégio”, por ser branca. Pois, segundo Silvio Almeida, muitos negros não têm acesso aos “privilégios”, garantidos por lei, que os brancos têm.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Anexo VIII – 22.09.2023 – Carta Aberta produzida a partir da gira de conversa sobre intolerância religiosa

Carta aberta 1

Carta aberta à Secretaria da Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Norte

À Sra. Lyane Ramalho Cortez.

Secretária de Saúde Pública.

Senhora Secretária;

Nós, alunos do 9º ano da E.E. Francisco Camilo de Souza, viemos expressar o quanto nos preocupamos com a questão da intolerância religiosa que, infelizmente, ainda se manifesta em nossa sociedade. Ressaltamos que a Constituição Federal, no seu Art.5º, garante igualdade de tratamento perante a lei e tratamento sem distinção de qualquer natureza a todas(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os) e estrangeiras(os). Além disso, no inciso VIII desse mesmo artigo ratifica-se que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou política”.

Ao estudarmos e pesquisarmos sobre a temática da intolerância religiosa, tivemos acesso a informações que nos deixaram preocupados, por exemplo, o caso de pessoas que têm os seus atendimentos médicos inviabilizados por se expressarem como praticantes de religiões de matriz africana, ou são impedidos de receberem afeto e apoio religioso de pessoas que são ligadas às religiões de matriz africana.

Ao que sabemos aqui, no estado do Rio Grande do Norte, ainda não tivemos nenhum caso que veio à tona e passou a ser de conhecimento geral. A senhora vai esperar acontecer para ver a exposição que isso pode gerar nas redes sociais? Cremos que não.

Por isso gostaríamos de alertá-la para que se atente às questões de atendimento médico às pessoas das religiões de matriz africana, principalmente, às pessoas pretas, que já tendem a sofrer racismo. Não escrevemos em tom de cobrança, mas sim de sugestão, para que toda população possa usufruir de seus direitos sociais, garantidos por lei. Por isso, gostaríamos de sugerir algumas intervenções, que entendemos podem ser de grande relevância para se desenvolver a sensibilidade e consciência dos profissionais da saúde do nosso estado. Sugerimos:

- Elaboração e distribuição de panfletos para a conscientização e combate à intolerância religiosa na área da saúde;
- Promoção de palestras para os profissionais da saúde sobre o tema de combate à intolerância religiosa;
- Estabelecer o diálogo com os centros religiosos de matriz africana para saber sobre as suas necessidades na área da saúde pública.

Por fim, agradecemos a sua atenção e seguimos esperançosos de que juntos podemos alcançar excelentes resultados para o desenvolvimento da saúde pública do nosso estado.

Cordialmente;

Alunos do 9º ano.

Carta aberta 2

Carta aberta à Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Estado do Rio Grande do Norte

À Sra. Maria do Socorro da Silva Batista.

Secretária de Educação e da Cultura.

Senhora Secretária;

Nós, alunas(os) do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Francisco Camilo de Souza, expressamos a necessidade de que seja desenvolvido, nas escolas, momentos para se estudar e se discutir sobre religiões, com o objetivo de se combater a intolerância religiosa. Isso pode fazer com que nós tenhamos mais respeito com as várias religiões que existem.

Como as escolas não têm trabalhado essa temática de forma a conscientizar as(os) alunas(os), hoje em dia, muitas pessoas, como alunas(os), pais e até mesmo professores, tem sido intolerantes, principalmente, com as religiões da matriz africana. Gostaríamos que destacar que a Constituição Federal, no seu Art.5º, garante igualdade de tratamento perante a lei e tratamento sem distinção de qualquer natureza a todas(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os) e estrangeiras(os). Além disso, no inciso VIII desse mesmo artigo ratifica-se que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou política”.

O que sugerimos é que seja articulada, a partir da secretaria de educação, uma dinâmica de ensino de religião que trabalhe essa questão, com o objetivo de nos conscientizar, estimulando em nosso meio escolar a prática do respeito e da sensibilização às religiões de matriz africana, que são as que mais sofrem preconceito na nossa sociedade. Estudando nas aulas de Língua Portuguesa e História, estamos entendendo mais a respeito da cultura e da filosofia africana e afro-brasileira, e isso tem nos levado a refletir mais sobre essa questão. Sabemos que é possível de ser feito, basta querer. Mas para que essa consciência seja plena, não basta apenas dois professores atuarem em apenas uma escola, é preciso que seja algo organizado em rede.

Esperançosas(os) de sua ação, agradecemos, torcendo para que possamos construir uma educação livre de preconceitos religiosos.

Cordialmente;

Turma do 9º ano.

Carta aberta 3

Carta aberta à Secretaria de Estado da Segurança Pública e da Defesa Social do Estado do Rio Grande do Norte

Ao Sr. Francisco Canindé de Araújo Silva.

Secretário da Segurança Pública e Defesa Social.

Senhor Secretário;

Nós, alunas(os) do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Francisco Camilo de Souza, queremos expressar nossa insatisfação em relação à intolerância religiosa, um mal que, infelizmente, vem afetando a nossa sociedade. Sabemos que, mesmo com leis que garantem o direito à pluralidade de religiões, ainda há pessoas que sofrem por professar a sua religião. Isso é ainda mais forte quando tem a ver com as religiões de matriz africana.

Queremos enfatizar que a Constituição Federal, no seu Art.5º, garante igualdade de tratamento perante a lei e tratamento sem distinção de qualquer natureza a todas(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os) e estrangeiras(os). Além disso, no inciso VIII desse mesmo artigo ratifica-se que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou política”. A partir disso, questionamos: há delegacias especializadas em crime de intolerância religiosa no estado do Rio Grande do Norte?. De acordo com a pesquisa que fizemos no site da Polícia Civil do RN, não há nenhuma

delegacia, nem departamento especializado em crimes contra a religião. Como vamos combater a intolerância religiosa, se a possibilidade de se prestar queixas são inviabilizadas pelo próprio sistema?

Sugerimos que essa questão seja observada com mais sensibilidade pelo senhor, pois devido à falta de agentes preparados para acolher esse tipo de denúncia, muitas situações que levam à prejuízos morais e até físicos às vítimas podem estar deixando de serem registradas. Dessa forma, gostaríamos de sugerir algumas intervenções, entendendo que possam contribuir para a melhoria da nossa segurança pública:

- Desenvolvimento de campanha de conscientização, por meio de palestras e treinamento, para os agentes de segurança pública a respeito do combate à intolerância religiosa;
- Elaboração e distribuição de banners e panfletos, nas delegacias, sobre o combate à intolerância religiosa;
- Estabelecer um diálogo mais aberto com os líderes de religiões de matriz africana, promovendo uma investigação preventiva em relação à intolerância religiosa.

Esperanças(os) de bons resultados e acreditando no desenvolvimento da nossa segurança pública, agradecemos a sua atenção e sensibilidade à questão exposta.

Cordialmente;

Alunas(os) do 9º ano.

Carta aberta 4

Carta aberta aos líderes religiosos

A intolerância religiosa é a prática de expressar o ódio a uma pessoa ou grupo de pessoas com o objetivo de menosprezar ou ofender. A falta de sensibilidade à filosofias e crenças diferentes estimula o ódio e gera várias adversidades, como a falta de união entre o público de religiões diferentes, falta de entendimento pessoal e o desrespeito social.

A intolerância religiosa já é reconhecida como crime no nosso país, mas, infelizmente, ainda há pessoas que ao praticá-la, saem impunes. É de nosso conhecimento que a Constituição Federal, no seu Art.5º, garante igualdade de tratamento perante a lei e tratamento sem distinção de qualquer natureza a todas(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os) e estrangeiras(os). Além disso, no inciso VIII desse mesmo artigo ratifica-se que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou

política”. Embora vivamos em um país laico, e de pluralidade de prática religiosa, muitas pessoas, até mesmos líderes religiosos, manifestam-se como intolerantes, demonstrando-se “superiores” ou “donos da certeza”, algumas vezes até invadindo espaços considerados sagrados pelas pessoas ligadas às religiões da matriz africana, destruindo seus objetos ritualísticos e inviabilizando suas cerimônias religiosas.

Infelizmente, alguns pastores, em vez de cumprirem com o papel de renovar e fortalecer a fé dos fiéis de suas igrejas, utilizam o púlpito para disseminar o ódio e o desrespeito à outras religiões que não seguem os seus critérios de “puritanismo”.

Como forma de amenizar o impacto da intolerância religiosa na nossa sociedade, é preciso que, principalmente, os líderes religiosos de doutrina cristã estimule a paz e a não violência em seu contexto de fé. Isso pode ser feito sendo promovidas palestras e pregações direcionadas ao tema, além disso, também é interessante que seja promovido um diálogo mais aberto com a comunidade externa ao templo, com o objetivo de se deixar clara a filosofia e doutrina de fé das religiões, de forma a se promover um ambiente saudável, harmonioso e inclusivo tanto dentro quanto fora das igrejas.

Esperanças(os) de um lugar social mais harmonioso e respeitoso, torcemos para que a sensibilização ocorra no meio cristão.

Respeitosamente;

Alunas(os) do 9º ano.

Anexo IX – 11.10.2023 – Relato pessoal referente à batalha de rima

Relato pessoal 1

A batalha de rima é uma roda com MC's que rimam um contra o outro. E nessa batalhas, como Batalha do Coliseu, Batalha da Aldeia e Batalha da Norte existem prêmios em dinheiro. Isso é uma forma das pessoas da periferia terem mais oportunidades de lazer e de vencer na vida.

Acho importante essa cultura periférica ser passada em sala, não vejo isso em muitas escolas. É legal ver todos rimando, com vontade de vencer, vontade de ganhar, isso é que deixa a batalha de rima importante. Ver o hip-hop crescendo, de geração por geração, motiva as mais novas gerações que estão para chegar no hip-hop. Essa é a minha opinião, eu acompanho batalha de rima desde 2019.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Relato pessoal 2

Eu achei muito bom essa parte de trazer a batalha de rima para escola, porque ela traz uma energia muito boa, não só para quem está ali assistindo, mas também para toda a sociedade brasileira. Ela traz uma energia muito boa quem está assistindo, dependendo da batalha, pode se reunir mais de 50 pessoas para batalhar com rimas em um lugar específico para que aconteça a batalha.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Relato pessoal 3

Foi muito interessante a aula de hoje. Assim que a gente chegou em sala, já estava rolando umas batalhas de rima, que o professor Chris deixou na TV. Foi uma surpresa para todo mundo, ninguém esperava uma coisa dessa. O estranho foi que ele nem estava em sala, simplesmente, deixou as batalhas acontecendo e a gente bem à vontade.

De início, eu pensei que a turma iria fazer bagunça, mas não, todo mundo ficou vidrado no que estava acontecendo, até os alunos que sempre conversam e tumultuam a aula ficaram atentos. Eu achei muito divertido, empolgante e diferente ter a batalha de rima em sala de aula. Foi legal também, que o professor fez uma gira de conversa com a gente e falou sobre várias coisas sobre a batalha de rima, coisas até que eu nem sabia, como por exemplo, que a batalha de rima ajuda a gente a desenvolver o argumento, achei legal isso. Eu gosto muito de batalha de rima, estou sempre assistindo pela internet. Ter

contato com a batalha de rima na escola foi muito bom, pois é uma maneira da gente passar a entender mais sobre a cultura periférica, cultura que também faz parte da nossa vida.

Texto produzido por uma aluna colaboradora da pesquisa.

Anexo X – 06.09.2023 – Relato pessoal do Café com Prosa com Carlos Augusto

Relato pessoal 1

Eu achei muito interessante o tema abordado pelo cientista social Carlos Augusto. Eu nunca tinha parado para perceber que o racismo também está ligado ao território que a gente mora. Foi um momento muito importante para mim e, com certeza, para os meus colegas também. Eu achei muito legal a presença dele na nossa escola, porque além de ele ser muito inteligente, é uma pessoa negra, e eu me senti representado por isso.

Hoje, eu entendi um pouco mais sobre como pensar a sobre o racismo e vou ficar mais atento a essa questão de como o meu território é visto e usado pelos outros.

Texto produzido por um aluno colaborador da pesquisa.

Anexo XI – 06.09.2023 – Convite ao Café com Prosa para Carlos Augusto

CARTA CONVITE

É com imensa satisfação que nós, estudantes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da E. E. Francisco Camilo de Souza, convidamos você, Carlos Augusto, a participar do nosso momento de interação social Café com Prosa. Esse é um momento de muita importância para nós, pois podemos interagir com o público externo, entendendo como podem ser articulados, fora da escola os conhecimentos que construímos aqui em sala de aula.

Expressamos nossas expectativas em tê-lo conosco, compartilhando um pouco do seu conhecimento a respeito do tema *Um diálogo sobre território e racismo ambiental*. Será um honra recebe-la em nossa escola.

Com carinho;

Turma do 9º ano.

Anexo XII – 06.09.2023 – Carta de agradecimento ao Café com Prosa para Carlos Augusto

CARTA DE AGRADECIMENTO

É imensa satisfação e carinho que nós, alunas(os) do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Francisco Camilo de Souza, agradecemos a você, Carlos Augusto, pela sua presença em nossa escola, interagindo conosco a partir do Café com Prosa. Muito obrigado por ter aceitado compartilhar seu conhecimento conosco e ter ajudado na expansão da nossa consciência.

Tenha a certeza de que aprendemos muito com você e que foi muito importante para gente ter você conosco, falando sobre território e racismo ambiental, um tema de grande relevância para nossa vida. Não temos palavras para expressar o quanto foi gratificante e engrandecedor para nós compartilharmos esse momento com você. Esperamos tê-lo conosco nos dias 23 e 24 de novembro, para a apresentação de nossos seminários acadêmicos e culminância do nosso Projeto de Educação Antirracista, pois dessa vez vai ser a nossa vez de expandir conhecimento.

Muito obrigado.

Turma do 9º ano.

Anexo XIII – 26.10.2023 – Ofícios de solicitação gerados para a visita ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Parnamirim



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – SEEC
CAIXA ESCOLAR DA ESC. EST. FRANCISCO CAMILO DE SOUZA
CNPJ 01.844.648/0001-07
eefranciscocamilo@educar.rn.gov.br

Nisia Floresta, 16 de outubro de 2023

Ofício 025/2023

A senhora Secretária de transporte de Nisia Floresta, Sra. Valéria Aquino

Assunto: **Solicitação de transporte**

Senhor Secretário,

Solicitamos a liberação do ônibus escolar para a E.E. Francisco Camilo de Souza, para o dia 26 de outubro de 2023, para o período matutino, a fim de que possamos promover o deslocamento dos alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O intuito desse transporte é para que possamos usufruir de uma aula de campo, em forma de visita às instalações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Parnamirim, localizado à Rua Antônia de Lima Paiva, 155 – Nova Esperança - CEP 59143-455, Parnamirim – RN.

Esse será um momento de grande relevância para os nossos alunos, pois o contato com alunos e professores do IFRN, no ambiente acadêmico dessa instituição, tende a estimular a expansão da perspectiva de estudo de nossos estudantes.

Certos de sua atenção, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais e aguardamos, esperançosamente, posicionamento desta secretaria quanto a confirmação da nossa solicitação. Desde já, agradecemos a compreensão e incentivo ao desenvolvimento do aspecto educacional dos estudantes da E.E. Francisco Camilo de Souza.

Cordialmente,

Mácio Alves de Medeiros

Mácio Alves de Medeiros

Diretor

Matrícula: 127.351-5

Iza Gomes do Nascimento
Vice-Diretora
Aut.: 029/23
Portaria: 417/03



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – SEEC
CAIXA ESCOLAR DA ESC. EST. FRANCISCO CAMILO DE SOUZA
CNPJ 01.844.648/0001-07
eefranciscocamilo@educar.rn.gov.br

Nísia Floresta, 16 de outubro de 2023

Ofício 027/2023

Ao Senhor:
PAULO VITOR SILVA
Diretor Geral
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus
Parnamirim
Rua Antônia de Lima Paiva, 155 – Nova Esperança
CEP 59143-455, Parnamirim - RN

Assunto: Solicitação de visita ao campus e solicitação de transporte.

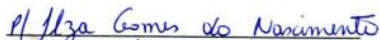
Senhor Diretor,

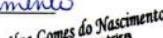
Expressamos o nosso desejo em usufruir de uma visita às instalações desta instituição de ensino com as turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da E.E. Francisco Camilo de Souza, totalizando o número de 60 pessoas, para o dia 26 de outubro de 2023. Esse será um momento de grande relevância para os nossos alunos, pois o contato com alunos e professores do IFRN, no ambiente acadêmico dessa instituição, tende a estimular a expansão da perspectiva de estudo de nossos estudantes.

Além disso, também solicitamos apoio para o transporte dos alunos. Pois enfrentamos inviabilizações para nosso deslocamento, devido à localização da escola ser afastada do perímetro urbano.

Certos de sua atenção, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais e aguardamos, esperançosamente, posicionamento desta diretoria quanto a confirmação da nossa solicitação. Desde já, agradecemos a compreensão e incentivo ao desenvolvimento do aspecto educacional dos estudantes da E.E. Francisco Camilo de Souza.

Atenciosamente,


Mácio Alves de Medeiros
Diretor
Matricula: 127.351-5


Iza Gomes do Nascimento
Vice-Diretora
Aut.: 020/23
Portaria: 417/03

Anexo XIV – 26.10.2023 - Carta de agradecimento ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Parnamirim

CARTA DE AGRADECIMENTO

Nísia floresta, 26 de outubro de 2023.

Ao Sr. Paulo Vitor Silva.

Diretor Geral.

Senhor Diretor;

Nós, alunas(os) do 9º ano do Ensino Fundamental da E.E. Francisco Camilo de Souza, expressamos o mais sincero sentimento de gratidão pela oportunidade de Visita ao IFRN-Campus de Parnamirim, concedida a nós, realizada no dia 26 de outubro de 2023. Foi maravilhoso conhecermos as estruturas do Campus e seus laboratórios, por meio da atenção de Sandro Alves, que Teve disponibilidade e paciência para nos guiar e nos instruir aos laboratórios e aos demais lugares do campus.

Essa visita nos concedeu a oportunidade de entrarmos nos laboratórios afim de conhecermos como cada curso funciona e tirarmos nossas dúvidas sobre os cursos integrados de mecatrônica e informática, que, possivelmente, serão cursos que os alunos da nossa escola irão cursar. A visita nos trouxe a compreensão da metodologia de ensino do Instituto Federal. Além disso, as conversas com os alunos foi de grande relevância, pois despertou em nós o desejo de estudarmos nessa instituição.

Ficamos honrados com a visita ao campus e de termos a experiência de termos visto de perto como funciona cada detalhe. Mais uma vez, agradecemos essa possibilidade que tivemos de termos uma experiência muito especial ao nosso possivelmente e próximo ambiente de estudo, agradecemos a recepção e todos que fizeram essa visita acontecer.

Cordialmente;

Alunas(os) do 9º ano.

Anexo XV – 07.11.2023 – Ofícios de solicitação gerados para a aula de campo no centro histórico e cultural de Nísia Floresta



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – SEEC
CAIXA ESCOLAR DA ESC. EST. FRANCISCO CAMILO DE SOUZA
CNPJ 01.844.648/0001-07
eefranciscocamilo@educar.rn.gov.br

Nísia Floresta, 16 de outubro de 2023

Ofício 026/2023

A senhora Secretária de educação de Nísia Floresta, Sra. Valéria Aquino

Assunto: Solicitação de transporte

Senhor Secretário,

Solicitamos a liberação do ônibus escolar para a E.E. Francisco Camilo de Souza, para o dia 07 de novembro de 2023, para o período matutino, a fim de que possamos promover o deslocamento dos alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O intuito desse transporte é para que possamos usufruir de uma aula de campo, visitando os pontos turísticos, históricos e culturais do município de Nísia Floresta.

Esse será um momento de grande relevância para os nossos alunos, pois o contato com a cultura regional, tende a provocar a expansão da perspectiva de estudo de nossos estudantes e estimular o desejo de pertencimento, conectando os adolescentes à realidade de seus aspectos socioculturais.

Certos de sua atenção, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais e aguardamos, esperançosamente, posicionamento desta secretaria quanto a confirmação da nossa solicitação. Desde já, agradecemos a compreensão e incentivo ao desenvolvimento do aspecto educacional dos estudantes da E.E. Francisco Camilo de Souza.

Cordialmente,

Mácio Alves de Medeiros

Mácio Alves de Medeiros
Diretor
Matrícula: 127.351-5

Ilza Gomes do Nascimento
Vice-Diretora
Aut.: 020/23
Portaria: 417/03

Anexo XVI – 10.11.203 - Relato pessoal referente à Aula de Campo ao Centro Histórico de Nísia Floresta

Relato pessoal 1

Me chamo C.O.P.S., sou aluno da turma do 9º ano da Escola Estadual Francisco Camilo de Souza. Venho através desse meio de comunicação expressar meu relato e aprendizados na Aula de Campo ao Centro Histórico de Nísia Floresta-RN. Bom, primeiramente, visitamos o museu "Nísia Floresta", onde conhecemos a história e um pouco de como foi a vivência de Nísia no município. Ela foi bastante rechaçada por ser uma mulher com uma visão bastante avançada para aquele século. Além disso, Nísia foi forçada a se casar por meio do casamento civil, arranjado pelo seu pai, mas não se casou apenas com ele, mas também com o grande amor da vida dela, Augusto, onde ela foi bastante adjetivada por ter se desfeito de um casamento.

Além do museu, visitamos também a árvore baobá, uma árvore de extrema importância cultural e econômica. A árvore foi semeada por uma mulher, chamada de Mãe Preta, que trouxe a semente da planta da sua terra, da África, recebida das mãos do seu pai, que a passou como se fosse um importante tesouro, e quando chegou no Brasil, aqui nas terras do Rio Grande do Norte, ela plantou a semente, que germinou e se estabeleceu como o que, hoje, vemos como o enorme baobá de Nísia. Mas na placa de registro da árvore, localizada no centro do município de Nísia Floresta, há um equívoco, pois quem recebeu a honra de ser elogiado por ter plantado a árvore, não foi ela, mas sim foi o seu patrão.

Visitamos, também, o túmulo dela, onde foi o melhor momento para mim. Acredito que foi ali que percebemos a importância dela na nossa sociedade presente e passada. Por meio dela, diversas mulheres têm rede de apoio atualmente. Na minha visão, Nísia Floresta deveria ter mais relevância e ser mais respeitada pelo pessoal do próprio município.