



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TRICIANA FARIAS LIMA

**O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO EM
COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ANOS FINAIS): UM
ATRAVSSAMENTO ANTIRRACISTA**

FORTALEZA – CEARÁ

2023

TRICIANA FARIAS LIMA

O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO EM
COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ANOS FINAIS): UM ATRAVESSAMENTO
ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Orientadora: Profa. Dra. Sarah Maria Forte Diogo

FORTALEZA – CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Lima, Triciana Farias.

O tratamento didático do texto literário afro-brasileiro em coleção de língua portuguesa (anos finais): um atravessamento antirracista [recurso eletrônico] / Triciana Farias Lima. - 2023.

108 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof.^a Dra. Sarah Maria Forte Diogo.

1. Texto Afro-Brasileiro. 2. Letramento Literário. 3. Lei nº 10.639/03. 4. BNCC. I. Título.

TRICIANA FARIAS LIMA

O TRATAMENTO DIDÁTICO DO TEXTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO EM
COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ANOS FINAIS): UM ATRAVESSAMENTO
ANTIRRACISTA

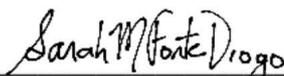
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Sarah Maria Forte Diogo.

Aprovada em: 27 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sarah Maria Forte Diogo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

DocuSigned by:

MARIA VALDENIA DA SILVA

28/12/2023 5792C8A68F49431...

Prof.^a Dr.^a Maria Valdenia da Silva

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA PEREIRA LIMA

Data: 22/12/2023 10:57:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Lima

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos professores e às professoras que bravamente assumem as mais diversas funções no ambiente escolar, indo além das suas funções basilares. Dedicam seu tempo a fazerem mais que o esperado: ajudam a transformar a vida de muitos jovens na construção da cidadania e da dignidade destes na busca de uma condição de vida equânime. Aos meus filhos, João Cândido e Nené Ayanna, minha herança e o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, “porque até aqui nos ajudou o Senhor” (1 Samuel 7:12).

Aos meus pais, Francisco Airton Lima e Maria de Fátima Farias Lima, pelo amor e pela dedicação a mim investidos durante os anos da minha educação básica (foi de muita superação!); em especial, à minha mãe, que me fez uma mulher forte e corajosa como ela.

Aos meus irmãos, Tereza Cristina, Lairton e Anderson, por serem parte do meu alicerce e a minha melhor rede de apoio em tantos momentos de recomeço e também nesta fase de estudo do mestrado.

Ao meu cunhado, Júnior, e às minhas cunhadas, Cristiane e Maria Luiza, por cuidarem tão bem dos meus filhos quando das minhas ausências para estudar e escrever.

Aos meus amigos e às minhas amigas pelas palavras de incentivo e de carinho; em especial, às minhas amigas-irmãs, Viviane Lima, Valdélia Maria, Leidiana Brasil e Ângela Sena, pela ajuda afetiva e logística, sem hesitar, em todos os momentos que precisei, e pela compreensão deste período em que estive mais distante.

Aos meus amigos, Jorge Tércio, Leandro Sousa, Renato César e Ercílio Langa, por sempre terem acreditado em minhas potencialidades acadêmicas; estes foram de grande inspiração nesta fase de estudos.

Aos meus amigos e às minhas amigas em geral (seriam muitos a citar aqui), que sentiram a minha ausência em seus excelentes momentos com os quais não consegui compartilhar e também aqueles muitos difíceis de suas vidas, em pleno período da pandemia de Covid-19, quando as nossas vidas foram drasticamente marcadas e com muitas sequelas, algumas irreparáveis.

Às pessoas queridas que não puderam estar comigo neste momento da vida porque fizeram a sua partida deste plano (*in memoriam*); a estes a minha homenagem e o meu saudoso carinho.

Aos meus colegas das três escolas por onde passei durante a minha caminhada neste mestrado, da EMTI Filgueiras Lima, da EMEIF Martha dos Martins Guilherme e da EMTI Professor Antônio Girão Barroso, pelo apoio e incentivo nesse período e pela compreensão nos momentos de ausência para estudar.

Aos meus alunos e às minhas alunas, por incitarem em mim a busca por mais conhecimento e sabedoria, por ser melhor professora todos os dias para desenvolver a minha real função de educadora.

Aos professores que fizeram parte do meu aprendizado até aqui. Todos foram essenciais à construção da cidadã e da professora que sou hoje.

Ao programa PROFLETRAS, por atuar em prol da excelência na prática de sala de aula.

Aos meus colegas da Turma 7 do PROFLETRAS, pelas diversas trocas e ajuda mútua quando nas horas mais difíceis (e foram tantas...), mas também de momentos virtuais fantásticos ao lado de professores incríveis, já que tivemos apenas um registro de encontro presencial durante todo o curso por conta do isolamento social da Covid-19. São eles: Danyelle, Djane, Eduardo, Elton, Eveline, Joyce, Maria Júlia, Martha Aurélia, Sandro, Suely e Valdiana. Fomos guerreiros em tudo!

Aos meus professores de toda uma vida, particularmente, aos professores do programa PROFLETRAS, pelo comprometimento e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao professor Lucineudo Irineu, pelo incentivo e apoio na construção do meu objeto de pesquisa e em algumas particularidades do trabalho acadêmico.

À minha orientadora Sarah Maria Forte Diogo, pela paciência, pela parceria e pelo suporte firme no caminho percorrido para a realização deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa deste trabalho, pelas enormes contribuições a este dedicadas.

Ao GPLEER (Grupo de Pesquisa – Literatura: Estudo, Leitura e (Re)leitura do Mundo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE), pelo apoio e pelas enormes contribuições acadêmicas à minha pesquisa e ao meu amor à literatura.

À UFRGS, através do engajamento no programa de extensão chamado LEA (Letramentos e Educação Antirracista), no curso de aperfeiçoamento intitulado Educação para as Questões Étnico-Raciais para a Educação Básica, pela riqueza dos ensinamentos e trocas de experiências com professores e alunos dos mais variados lugares do Brasil, todos focados neste campo de pesquisa.

À CAPES, pelo apoio ao funcionamento do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual do Ceará.

A todos, meu muito obrigada!

“Ou os estudantes se identificam
com o destino de seu povo,
com ele sofrendo a mesma luta,
ou se dissociam do seu povo,
e nesse caso serão aliados
daqueles que exploram o povo”.

(Florestan Fernandes)

RESUMO

Esta pesquisa utilizou-se da literatura afro-brasileira como ponto de partida. Para isto, foi traçada uma análise do livro didático de língua portuguesa intitulado Português – Conexão e Uso, utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental, em escola pública do município de Fortaleza, a fim de que se pudesse refletir sobre o tratamento didático dado à literatura, em especial à literatura afro-brasileira, termo adotado a partir de Duarte (2014), com atravessamentos da Lei nº 10.639/03, a qual obriga o ensino de literatura e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo o Brasil; da BNCC, com as suas competências e habilidades; e do letramento literário. Para as análises, recorreu-se, entre outros autores que versam sobre letramento literário, a Rildo Cosson (2014), com importante discussão acerca de como a educação literária está presente na escola e quais estratégias são importantes ao tratamento do texto literário nos livros didáticos e na sala de aula, levando em conta as dimensões ensináveis do texto literário, como apregoa Diogo (2020). Para discorrer sobre os documentos oficiais, utilizou-se as plataformas do Governo Federal e outras fontes que abordassem de forma legítima e crítica a BNCC, pareceres e resoluções sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e documentos afins, tal qual outros documentos sobre programas de livros didáticos no Brasil, como o PNLD. E, para tratar sobre questões inerentes à Lei nº 10.639/03 e ao tópico “diversidade”, orientado na BNCC, usou-se a Teoria Crítica da Raça, com o aporte de Delgado & Stefancic (2000); voltada à educação, Ladson-Billings (2009); e ao letramento racial, citando aqui pesquisadores como Ferreira (2014) e Cavalleiro (2001), entre outros que também versam sobre questões raciais e sobre preconceito, como Bell Hooks (2019), Silvio Almeida (2020), Djamila Ribeiro (2017), Tânia Müller & Lourenço Cardoso (2017), Munanga (2015), e Nilma Lino Gomes (2011), sob diversas perspectivas no Brasil, sobretudo, e no mundo. E, finalmente, é apresentado como proposta pedagógica um projeto que está já sendo desenvolvido na minha escola no corrente ano em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Fortaleza – SME – e com base no Edital de Financiamento de Boas Práticas, intitulado “Consciência negra e construção de falas antirracistas na escola”.

Palavras-chave: Texto Afro-Brasileiro; Letramento Literário; Lei nº 10.639/03. BNCC.

ABSTRACT

This research used Afro-Brazilian literature as a starting point. For this, an analysis was drawn of the Portuguese language textbook entitled *Português – Conexão e Uso*, used in the final years of Elementary School, in a public school in the municipality of Fortaleza, in order to reflect on the didactic treatment given to literature, especially Afro-Brazilian literature, a term adopted from Duarte (2014), with crossings of Law nº 10.639/03, which obliges the teaching of African and Afro-Brazilian literature and culture in schools throughout Brazil; of BNCC, with its competences and skills; and literary literacy. For the analyses, it was resorted, among other authors who deal with literary literacy, to Rildo Cosson (2014), with an important accurate discussion of how literary education is present in the school and what strategies are important to the treatment of the literary text in textbooks and in the classroom, taking into account the teachable dimensions of the literary text, as Diogo preaches (2020). To discuss the official documents, the platforms of the Federal Government and other sources that addressed legitimately and critically the BNCC, opinions and resolutions on Education for Ethnic-Racial Relations and related documents, such as other documents on textbook programs in Brazil, such as the PNLD. And, to deal with issues inherent in Law nº 10.639/03 and the topic “diversity”, oriented at the BNCC, the Critical Theory of Race was used, with the contribution of Delgado & Stefancic (2000); focused on education, Ladson-Billings (2009); and racial literacy, citing here researchers such as Ferreira (2014) and Cavalleiro (2001), among others who also deal with racial issues and prejudice, such as Bell Hooks (2019), Silvio Almeida (2020), Djamila Ribeiro (2017), Tânia Müller & Lourenço Cardoso (2017), Munanga (2015), and Nilma Lino Gomes (2011), being diverse perspectives in Brazil, above all, and in the world. And, finally, a pedagogical proposal is presented as a project that is already developed in my school in the current year in partnership with the Secretariat of Education of the Municipality of Fortal SME. And based on the Good Practices Funding Editorial, entitled “Black consciousness and the construction of anti-racist speeches in school”.

Keywords: Afro-Brazilian Text; Literary Literacy; Law nº 10.639/03. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica	34
Figura 2 – Livros do PNLD 2020 Português – Conexão e Uso/ Editora Saraiva	56
Figura 3 – Coleção Jornadas: Novos Caminhos/ Língua Portuguesa/ Editora Saraiva ..	57
Figura 4 – LDP/ vol. 7 (p. 177).....	64
Figura 5 – LDP/ vol. 9 (p. 174).....	64
Figura 6 – LDP/ vol. 9 (p. 175).....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	35
Quadro 2 – Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	36
Quadro 3 – Estrutura dos volumes e das unidades do LDP Conexão e Uso	55
Quadro 4 – Presença de textos afro-brasileiros na coleção Português – Conexão e Usos	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário/ faixa etária	58
Gráfico 2 – Questionário/ tipos de leitor	58
Gráfico 3 – Questionário/ autores afro-brasileiros	59
Gráfico 4 – Questionário/ autorreconhecimento racial/ categorias do IBGE	60
Gráfico 5 – Questionário/ ações antirracistas	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIN	Coordenadoria da Diversidade e Inclusão
<i>CRT</i>	<i>Critical Race Theory</i>
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Manual do Professor
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPP	Plano Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCR	Teoria Crítica da Raça

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	16
2.1	Breve histórico da educação no Brasil: impasses, avanços e retrocessos	16
2.2	A fragilidade da Lei nº 10.639/03 e a urgência de políticas públicas para uma educação antirracista	18
2.3	A educação municipal de Fortaleza: entraves, desafios e perspectivas ..	22
3	OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	27
3.1	A literatura e o letramento literário na Educação Básica	29
3.2	A ascensão da literatura afro-brasileira e a ruptura de paradigmas	31
3.2.1	BNCC: a literatura afro-brasileira camuflada no termo “diversidade”	33
3.3	O texto afro-brasileiro para uma educação antirracista	37
4	O LETRAMENTO RACIAL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	42
4.1	Teoria Racial Crítica e letramento racial	42
4.2	Desafios para uma educação antirracista	45
4.3	Livro didático: um lugar de fala	47
5	PERCURSO METODOLÓGICO	53
5.1	O <i>corpus</i> analisado	53
5.2	Entrevista aplicada aos professores	57
5.3	Procedimentos de análise do LDP.....	61
5.4	Proposição pedagógica - Projeto Boas Práticas	65
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES	75
	APÊNDICE B – ANÁLISE DE LDP (CHECKLIST)	80
	APÊNDICE C – PROJETO BOAS PRÁTICAS	98
	ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 003/2021	106

1 INTRODUÇÃO

A 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, nos níveis fundamental e médio, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Esta lei surgiu com o objetivo de combater o racismo na sociedade brasileira na busca por situações de educação igualitária. No entanto, conseguimos perceber que há um atraso relevante na busca pelo combate ao racismo, já que os movimentos em prol da população negra deste país são atuantes desde o período da escravidão, no qual, mesmo após a sua abolição, o racismo deixou de ser marcado pela cor da pele e pela exploração destas pessoas e passou a ser uma mazela social. Agora tínhamos uma população negra liberta dos grilhões e dos algozes, mas presas a um sistema injusto e sem oportunidades. O Brasil esperou ainda pouco mais de um século para ter na Constituição uma lei que pudesse reparar todo esse tempo de apagamento e exclusão desta população no nosso país.

Para a implementação desta lei, assinada já há 20 anos, a educação brasileira contou com o reforço das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil, por meio da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, documento elaborado para promover políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, através de um órgão criado em 21 de março de 2003, a Seppir¹ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Apesar de todas essas ações afirmativas pelo combate à desigualdade e ao racismo, foi necessário ainda que a LDB fosse alterada novamente e apresentasse a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos originários, em 2008, com a Lei nº 11.645; o que não é o foco desta pesquisa, mas deve ser levado em consideração para a importância da discussão sobre as questões étnico-raciais.

Com a Lei nº 10.639/03 promulgada, o enorme desafio agora era a implementação dela nas escolas da educação básica. Eram necessárias mais políticas públicas voltadas a esse fim, bem como ações afirmativas que pudessem desconstruir muitos anos de racismo estrutural e institucional, arraigados na nossa educação para construir uma nova consciência por parte dos partícipes do processo, promover formação de professores e, entre muitas outras ações

¹ Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, “reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira”. (BRASIL, 2004, p.8)

necessárias, desenvolver um currículo que fosse adequado a esta implementação, já que estávamos em um novo contexto sociocultural no Brasil.

Surge, então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017. Agora tínhamos um documento que orientava, numa nova fase da educação brasileira, as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em todas as etapas e modalidades de educação, com as suas áreas específicas, os campos de atuação, as competências e as habilidades necessárias a cada nível escolar.

Inevitavelmente, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) deveria adequar-se a essas orientações, trazendo-nos muitas reflexões sobre abordagens didáticas para o tratamento dessas questões, também sobre a própria BNCC e sobre o processo de formação dos professores para tal contexto.

A presente pesquisa partiu de um questionamento a nós relevante e coloca em destaque um material didático do PNLD, usado em uma escola pública municipal de Fortaleza, como uma fonte de pesquisa para analisarmos de que maneira o texto literário afro-brasileiro é tratado e como a Lei nº 10.639/03 e a BNCC atravessam-no, tendo como fundamentação teórica os letramentos literário e racial e a Teoria Racial Crítica.

A pergunta inicial da nossa pesquisa foi: a coleção Português – Conexão e Usos, anos finais, concorre quanto a uma educação antirracista através do tratamento didático de textos literários afro-brasileiros?

Com base nessa questão inicial, traçamos como objetivo geral analisar o tratamento didático do texto literário afro-brasileiro na coleção Português – Conexão e Usos, anos finais, usado em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-CE, considerando se o letramento literário presente nos textos concorre ou não para uma educação antirracista.

Quanto aos objetivos específicos deste trabalho, que foram pensados e repensados no início do processo de pesquisa, destacamos:

- Detectar as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) presentes no tratamento didático do texto literário afro-brasileiro na coleção Português – Conexão e Usos.
- Investigar quais fundamentos da Lei nº 10.639/03 são identificados na coleção Português – Conexão e Usos quando do tratamento didático do texto literário afro-brasileiro.
- Apresentar uma proposta didática interdisciplinar antirracista que suscite na comunidade escolar a consciência racial para a equidade social.

Quanto à organização textual, esta dissertação está subdividida em seis capítulos, além desta introdução, na qual apresentamos o contexto em que se deu a pesquisa, as nossas reflexões

sobre o tema, a justificativa e os objetivos a que nos propomos alcançar. O segundo capítulo traça uma discussão sobre os impasses, avanços e retrocessos do sistema educacional brasileiro, o contexto de implementação e a fragilidade da Lei nº 10.639/03, com destaque para a educação na cidade de Fortaleza. O terceiro capítulo trata dos novos desafios da educação literária no Brasil, o letramento literário, como a BNCC define e o orienta e a ascensão da literatura afro-brasileira como forma de resistência e luta antirracista na escola e nos materiais didáticos. O quarto capítulo propõe-se a tecer um resgate da Teoria Racial Crítica para colocar o letramento racial como um elemento fundamental na construção de uma educação antirracista no ensino básico, e defende que o livro didático pode e deve ser um lugar de fala ao usar o texto afro-literário para os fins aqui já mencionados. O quinto capítulo descreve o nosso percurso metodológico, desde a descrição da construção do nosso *corpus* à aplicação de uma entrevista com os professores da escola em que trabalho para compreendermos o que eles entendem por educação antirracista, o conhecimento deles sobre textos literários afro-brasileiros e qual a implicação disso na busca por uma escola antirracista; e, por fim, a análise do livro didático da coleção Português – Conexão e Usos, anos finais. No sexto capítulo, expusemos as nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e de 3 apêndices, os quais se relacionam ao questionário aplicado aos professores, aos quadros de análise dos livros da coleção escolhida em forma de *checklist* e a uma proposição de trabalho interdisciplinar que já está sendo aplicado na minha escola; e um anexo, que é a Resolução Nº 003/2021 do curso PROFLETRAS, o qual legitima o meu trabalho enquanto pesquisa bibliográfica e documental, sem aplicação de intervenção direta a alunos por conta da Covid-19 no período da pesquisa.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam ser compartilhados e que contribuam de forma satisfatória com pesquisadores, professores da educação básica e alunos. A partir das nossas reflexões sobre uma educação literária numa perspectiva antirracista, esperamos que cada vez mais o racismo possa se distanciar da nossa sociedade e que cheguemos ao patamar de um Brasil mais igualitário no que se refere às questões étnico-raciais.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Constituição Federal de 1988 dispõe, de forma clara, que a educação é direito de todos os brasileiros e dever do Estado e da família, consoante o seguinte artigo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo a educação uma atividade essencial, tanto que é reconhecida pela Constituição Federal como direito fundamental social, há de se fazer uma profunda reflexão acerca das conquistas legais, de suas implementações e, sobretudo, da forma como os governos e a sociedade estão gerindo a educação enquanto premissa, projeto, processo e resultados. Neste capítulo, discorreremos sobre a história da educação no Brasil.

2.1 Breve histórico da educação no Brasil: impasses, avanços e retrocessos

Apesar de a Carta Magna reger sobre educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) é que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Além desses aparatos legais, há diversas outras leis criadas e implementadas para assegurar a melhoria na educação do país, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90) e outras que fazem parte da educação de inclusão, como a Lei nº 10.098/94, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), entre outras leis muito importantes. Além disso, foram criados órgãos relevantes, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído pela Lei nº 9.131, de 25/11/95, responsável por auxiliar o Ministério da Educação na formulação e na avaliação da Política Nacional de Educação (PNE), entre outros.

Após o período do Regime Militar no Brasil, o país entrou em um processo de redemocratização em termos de educação, e finalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 – foi revista, aprovada e implementada, sendo um marco de mudança no âmbito da educação. A nova LDB, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao educador e político brasileiro que atuou efetivamente na construção desta, é a lei que define e regula as diretrizes da educação e do sistema educacional

brasileiro, sendo ainda um texto de referência de orientações sociais e também civilizatórias, que envolve a família e a convivência humana e que serve para toda e qualquer norma ou orientação educacional vindoura após esse período.

Ainda no fim da década de 1990, surgiram os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que são modelos curriculares educacionais que orientaram estados e municípios de forma facultativa. Este documento norteador teve como finalidade primeira o referencial de qualidade na educação básica brasileira, apresentando um caráter progressivo, que buscava dirimir os problemas de desigualdade educacional, de acesso à escola, e orientava de forma particular os diferentes ciclos do Ensino Fundamental, nos sistemas de ensino público e privado do país.

Esse ponto de partida, ao buscar de forma mais incisiva na educação brasileira um salto de qualidade, suscitou, nos órgãos que planejam e executam ações de fomento à educação, iniciativas de políticas públicas que resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, Res. nº 4/2010), as quais são mais abrangentes em relação à CF e à LDB. E, em seguida, surgiu o Plano Nacional de Educação – PNE (o mais importante a citar é a Lei nº 13.005/14, a qual norteia, até os dias atuais, dez passos, com suas metas e estratégias, para alavancar o Brasil em termos de educação), documento importante para formalizar as orientações destinadas à educação básica no Brasil.

Finalmente, em 2017, após muitas discussões, consulta pública e revisões, o país pôde ter acesso à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que carrega, de forma bem detalhada e específica, em todo seu texto, o currículo mínimo que as instituições de ensino devem ter para traçar, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), das suas práticas pedagógicas e dos seus materiais didáticos escolhidos, o seu próprio currículo. Esse documento não apenas possui a responsabilidade formal de orientar o currículo, com suas diferentes competências e habilidades, mas também sugere aquilo que o estudante precisa para viver com mais qualidade no tempo e no espaço social em que ele vive, com todas as questões que envolvem o conhecimento enciclopédico e de mundo e a formação cidadã.

Com base na BNCC, que orienta o Ensino Fundamental e o Médio, estados e municípios passaram a se mobilizar de forma mais assertiva para proporcionar aos educadores uma formação específica para o atendimento e a adequação à BNCC. Este é um passo muito importante para a mudança, que, pelo tempo decorrido, parece tardia. E ainda há uma discussão muito polêmica acerca do texto da BNCC que envolve algumas abordagens curriculares que passaram a ser vistas como uma mudança cara aos educadores da área de linguagens, por exemplo, ao tomar o ensino de literatura como destaque, mas não reconhecer

a literatura como uma disciplina para os tempos atuais; esta é uma discussão importantíssima que será retomada mais adiante neste trabalho de pesquisa.

Resta uma reflexão relevante sobre o sistema educacional brasileiro no âmbito do que já foi, do que temos atualmente e das perspectivas e entraves do que há pela frente, ou seja, os desafios deste milênio em face à força de movimentos antidemocráticos que cresceram no Brasil nos últimos anos, tornando esta nação ainda mais atrasada em termos de educação. E sabe-se que não há melhor forma de insurgência a isso do que investir em educação, conhecimento, seja nas salas de aulas como, antes, no processo de formação de professores e em políticas públicas eficazes.

2.2 A fragilidade da Lei nº 10.639/03 e a urgência de políticas públicas para uma educação antirracista

A origem da Lei nº 10.639/03 foi um avanço no que diz respeito às questões étnico-raciais no Brasil no âmbito da educação porque modifica o texto da Lei nº 9394/96, a chamada LDB, acrescentando os Art. 26-A, 79-A e 79-B. Veja-se:

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.

§ 3o - (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

Antes dessa lei, o que existia de orientação nesse sentido na LDB era apenas que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (Art. 26 § 4º). Não privilegiava, portanto, as questões étnico-raciais que, a partir de então, seriam obrigatórias a fim de reparar anos de racismo estrutural no Brasil e também de desmistificar a teoria da Democracia Racial, sugerida por Gilberto Freyre, ao publicar, em 1933, a obra *Casa Grande e Senzala*, que foi contestada por Florestan Fernandes, a partir de 1965,

com a sua tese intitulada “A integração do negro na sociedade de classes”. Sobre o mesmo tema, também discorre o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga ao afirmar que:

A mestiçagem até então incomodante começou a ser considerada ora como um mal necessário para o embranquecimento do Brasil, ora como prova da democracia racial brasileira. O aparecimento em cena de Gilberto Freyre influenciara fortemente a imagem de um Brasil construído sobre relações harmoniosas entre brancos e as outras raças até então consideradas como inferiores, sendo a mestiçagem essa prova eloquente da harmonia entre as raças (MUNANGA, 2015, p. 11).

A partir do surgimento dessa importante lei sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em 18 de maio de 2004, por meio do Parecer 03/2004, de 10 de março, o Conselho Pleno do CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que sistematizam e estruturam ações que pretendem impactar o trabalho de implementação da lei, como a formação de professores, produção de material didático e até mesmo uma revisão legítima dos currículos de ensino no Brasil.

Apesar de na Constituição Federal haver o repúdio a práticas como o racismo e o incentivo ao respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa, foi necessário, por meio de lutas sociais dos movimentos de apoio aos direitos civis e a uma educação libertadora, ser criada uma lei que apoiasse o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana – a Lei nº 10.639/03 –, que foi modificada alguns anos depois, em função da necessidade de tornar visível e incluir os povos indígenas, para a Lei nº 11.645/08, a qual tem como principal empenho tirar esses povos do processo de apagamento social e da exclusão em relação às oportunidades em nossa sociedade.

É muito importante compreender que a LDB vem sofrendo, ao longo dos anos, alguns acréscimos e modificações que tentam dar conta das demandas da sociedade brasileira atual, a saber: agosto de 2021 – inclusão da modalidade de educação bilíngue para surdos; maio de 2022 – garantia do mobiliário adequado à idade e às necessidades específicas de cada aluno; julho de 2022 – compromisso com a educação básica na formação do leitor e o estímulo à leitura, assim como a alfabetização plena de crianças, jovens e adultos; e janeiro de 2023 – instituição da Política Nacional de Educação Digital (PNED), com a inserção da escola pública no mundo digital.

Todas essas reflexões sobre o texto da LDB nos levam a entender que a Lei nº 10.639/03 é um importante “divisor de águas” no processo de ruptura com um racismo forte e insistente na nossa sociedade, uma vez que, para esse combate, é preciso que haja, além de

uma educação antirracista, uma reparação histórica, a criminalização quando necessário conforme a CF/88 já orientava:

Art. 5º XLI - **a lei punirá qualquer discriminação** atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

Art. 5º XLII - **a prática do racismo constitui crime** inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988, art. 5º, grifos nossos).

Segundo Nilma Lino Gomes (2011 *apud* GAMA, 2017), a educação é uma das principais prioridades do Movimento Negro, e, desde o fim do século XIX, consta nas pautas de sua militância:

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p. 136 *apud* GAMA, 2017).

Mas, afinal, será que a Lei nº 10.639/03, a qual obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira, juntamente com a BNCC, possuem, assim, força capaz de retirar o país das profundas desigualdades no âmbito das questões étnico-raciais que permeiam a educação?

Observe-se que há um espaço de pouco mais de dez anos entre os dois textos, e apenas neste momento da nossa história é que se discute, de maneira mais pungente, a necessidade de se pôr em prática ações que concorram para a igualdade, para a diversidade e para a inclusão, alguns temas bem discriminados na Base Nacional Comum Curricular.

A invisibilidade a essa lei começou a ser combatida com movimentos sociais negros de forma mais organizada, a exemplo da criação de órgãos públicos tais como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial², culminando mais adiante no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 2010), Projeto de Lei do então deputado

² Em 2021, havia a estrutura: “O poder público federal tem um órgão chamado SNPIR (Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial). O SNPIR está inserido no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). O SINAPIR, por sua vez, está contido no SNPIR. Mas é o SNPIR que vai realizando os termos de adesão e compromisso. Ou seja, os estados e municípios solicitam adesão por meio do SNPIR”. (Fonte: *site Politize!* Disponível em: <https://www.politize.com.br/estatuto-da-igualdade-racial/#:~:text=De%20autoria%20do%20deputado%20Paulo,20%20de%20julho%20de%202010>. Acesso em: 22 mar. 2023)

Paulo Paim com apoio de vários movimentos engajados. É importante ressaltar que essa lei teve uma demora de dez anos para ser aprovada, o que reflete uma morosidade em termos de fomentos à equidade racial neste país.

Já a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) surgiu para a garantia de ingresso de pessoas em situação vulnerável no sentido étnico e social às universidades³. Segundo Cesar (2003 *apud* GAMA, 2017):

Segundo as projeções do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, sem as cotas o processo universal e cego de inclusão dos afro-brasileiros seria muito lento. Segundo as projeções do IPEA, se a educação brasileira continuar progredindo no mesmo ritmo de hoje, em 13 anos os brancos devem alcançar a média de 8 anos de estudo, enquanto os negros só atingiriam essa média em 32 anos. Portanto, só daqui a três décadas brancos e negros concorreriam em pé de igualdade a uma vaga no ensino superior brasileiro. Além da tradicional perda de talentos, o Brasil estaria mais uma vez sacrificando uma geração de jovens afro-brasileiros. Sem considerar que não há garantia de que daqui a 32 anos os professores de ensino fundamental e médio seriam menos preconceituosos do que são hoje, o que impõe uma barreira quase que invisível no desenvolvimento da auto-estima dos estudantes afrodescendentes. Desse modo, resta a expectativa de oportunidades mais urgentes que somente as políticas públicas de inclusão podem promover. (CESAR, 2003 *apud* GAMA, 2017, p. 942)

Vale ressaltar que o sistema de cotas no Brasil ainda segue sendo visto de forma polêmica pela sociedade civil e pelos órgãos de governo, pois havia um prazo de vigência de dez anos, coincidindo com o novo governo que assumiu em 2023 e suas reformulações nas casas ministeriais, como a implantação do Ministério da Igualdade Racial, sob o comando da ministra Anielle Franco, a qual já anunciou, neste corrente ano, um pacote de medidas pela igualdade racial, como o Programa Aquilomba Brasil (voltado à população quilombola) e o Plano Juventude Negra Viva (voltado à juventude negra inserida em contexto de vulnerabilidade social e de violência), entre outras ações. Outra novidade positiva deste governo foi a sanção de um decreto que garante até 30% das vagas na administração pública para pessoas negras. O anúncio foi feito durante evento comemorativo ao Dia Internacional para Eliminação da Discriminação Racial (21 de março do corrente ano), realizado em Brasília.

Ainda em se tratando de ações afirmativas para a igualdade racial e para uma educação antirracista, é importante lembrar o fortalecimento dos chamados “coletivos negros”, os quais surgiram pela necessidade de agenciar, formar e organizar politicamente estudantes negros e cotistas, além de acompanhar a implementação das políticas de ações afirmativas e

³ Cotas sociais e cotas raciais: “Uma cota social é uma reserva de vagas para candidatos que foram prejudicados injustamente, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades. Uma cota racial é a reserva de vagas para indivíduos de determinada raça, etnia ou cor de pele”. (Revista DES – PUC, RJ. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/157>. Acesso em: 22 mar. 2023)

apoiar a carreira universitária estudantil. Esses coletivos são consequência de outras políticas públicas antes surgidas e, cada vez mais, empoderaram-se e organizam-se tanto dentro das universidades como na sociedade de forma geral, moldando e reparando o contexto de preconceito racial, mas também elencando outros grupos sociais minoritários ao longo do percurso.

Tais ações possuem, entretanto, os seus entraves ainda em pleno século XXI para a luta contra a hegemonia eurocêntrica e o racismo estrutural de um país tão miscigenado, ainda com dificuldades de autoidentificação étnica, tal como para a heteroidentificação quando o assunto são as cotas raciais.

A saber, o Brasil de fato é evoluído em termos de leis de amparo e incentivo à educação. Ao passo que esse amparo legal evoluiu, os problemas educacionais também evoluíram e, infelizmente, ainda temos muitas lacunas a preencher e muitas reparações a fazer, de tal forma que também faltam políticas públicas funcionais que favoreçam o desenvolvimento de forma que o país saia de um patamar mundial sem prestígio.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴, falta ao Brasil maior investimento em educação para retirar o país da marca de um dos países mais desiguais do mundo. A pedido das organizações brasileiras Todos Pela Educação e Instituto Sonho Grande, portanto, foi elaborado e publicado um relatório da OCDE em 2021, que aponta números sobre desigualdade no Brasil e sugere passos que devem ser dados para a recuperação econômica e consequentemente para o salto educacional dentro do combate à desigualdade e à falta de qualidade no ensino público e privado, da Educação Básica e do Ensino Superior.

2.3 A educação municipal de Fortaleza: entraves, desafios e perspectivas

A educação escolar da capital do estado do Ceará – Fortaleza – possui como “divisor de águas” a inauguração do Jardim da Infância do Parque da Independência⁵, em maio de 1937, na gestão pública do então prefeito Raimundo Alencar Araripe. Essa unidade de ensino tinha como objetivo alfabetizar crianças e, em 1960, passou a ser denominada como Escola

⁴ OCDE é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. A maioria dos membros da OCDE é formada por economias de alta renda com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito alto e consideradas países desenvolvidos; o Brasil é considerado um país de economia média alta pelo Banco Mundial.

⁵ Reconhecida em 1991 com Patrimônio Histórico e Cultural de Fortaleza, a Cidade da Criança é um dos cartões postais da cidade. Hoje o espaço é conhecido como Cidade da Criança e, recentemente, em 2021, foi revitalizada na gestão do prefeito José Sarto.

Infantil Alba Frota. Naquela época, havia ainda uma precariedade muito grande quanto à educação de jovens e adultos na capital alencarina.

A partir desse marco, com o auxílio do Departamento de Educação, visto que ainda não havia uma secretaria específica para tal gestão, as escolas municipais foram se expandindo na cidade. Àquela altura, havia poucas escolas públicas primárias que cuidavam da educação na capital.

Em 1974, numa tentativa de sobrepujar a necessidade de implantação da Lei nº 5.692/71 (a qual regulamentava, entre outras medidas, o ensino primário obrigatório de oito anos e a profissionalização do ensino secundário no Brasil), Fortaleza, em parceria com a antiga TVC (Televisão Educativa do Ceará), instituiu o telensino, que perdurou até a sua extinção em 1990, no qual os alunos tinham de 10 a 15 minutos de aula através de um aparelho de televisão sob a supervisão de um orientador de aprendizagem, o Manual de Apoio e o Caderno de Atividades (de qualidades gráfica e pedagógica bastante precárias) a cada bimestre. Estes eram os materiais didáticos que serviam aos alunos das séries finais, aos quais não era dada a oportunidade de reposição de aulas caso houvesse algum problema técnico ou de recuperação de aprendizagens de forma adequada.

Em 1997, houve uma enorme reforma administrativa, e a cidade foi dividida em seis regiões administrativas chamadas Secretarias Executivas Regionais (SER), nas quais se contavam com órgãos de execução de políticas e planejamentos, como o Distrito de Educação, Esporte e Lazer, chefiados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Em 2011, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (DCM), que se adequam ao que foi antes estabelecido pela LDB (Lei nº 9.394/96) e outros marcos legais.

Como um ente federativo, o município de Fortaleza visa analisar as condições gerais e específicas no âmbito da educação e adequar-se às suas próprias necessidades e demandas, fomentar ações que sejam afirmativas e implementá-las, assim como seguir as orientações hierárquicas dos governos estadual e federal.

Grandiosos desafios levam o município de Fortaleza à tomada de iniciativas que impulsionem a educação local, citam-se, por exemplo: o processo de evasão escolar, o ainda insistente atraso na aprendizagem na idade certa, as condições socioemocionais impostas pela infecção do vírus da Covid-19 e os resquícios do ainda recente isolamento social a que todos foram submetidos e os lentos resultados das avaliações externas e do IDEB.

São as ações afirmativas, enquanto políticas educacionais, que estabelecem e garantem os direitos dos cidadãos, ampliam as possibilidades aos que estão à margem da

sociedade, sejam cotas raciais, sociais, oportunidade às PcD (Pessoas com Deficiência) no ingresso ao mercado de trabalho, bolsas de estudo, auxílio financeiro, entre outras. Essas ações são importantes e necessárias a um país que ainda carrega a marca de ser um dos mais desiguais do mundo.

Diante deste cenário, a capital cearense, com apoio do estado do Ceará e da União, tem investido em iniciativas que visam dirimir problemas urgentes no campo educacional e criar planos e metas que, em um futuro próximo, possam colocar Fortaleza em uma situação confortável dentro dos índices de desenvolvimento educacional brasileiro. Para isso, destacam-se, pois, nas escolas municipais, programas de recomposição de aprendizagens, como o Alfa e o Aprender Mais (antigo Mais Educação), nas esferas dos anos iniciais e finais. Assim também merece destaque o Plano Fortaleza 2024, estruturado em 7 grandes eixos que deve perpassar por 6 gestões até o ano de 2024.

Outra iniciativa que Fortaleza já apresentou diante do PNE – Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), após muitos debates com os chamados atores sociais e o poder público, foi o Plano Municipal de Educação (PME), que, dentre metas e estratégias de operacionalização para o Ensino Fundamental, destaca-se: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica”.

Dentro da sua autonomia, o município de Fortaleza tem apresentado propostas de desenvolvimento em áreas que coadunam com a educação e que fazem parte da qualidade de vida comunitária. Apesar disso, tem-se o surgimento, em 2014, das escolas de tempo integral na capital do Ceará como um projeto de avanço a longo prazo; o que o Estado já havia feito no Ensino Médio em 2008, com a proposta de ampliação do tempo escolar dos alunos nos âmbitos profissional e integral e que depois culminou na Lei nº 16.287, a qual instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

O projeto foi iniciado com apenas 06 escolas que atendiam os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e tinha um “modelo pedagógico embasado na proposta de sonhos dos alunos”, segundo o discurso de apresentação do Projeto Piloto pelo então prefeito Roberto Cláudio, em 2013, ao assinar o decreto desta implementação, “despertando nestes o seu protagonismo cidadão e auxiliando-os quanto ao seu projeto de vida”. A proposta da escola de tempo integral visava resolver um déficit de qualidade que os indicadores apontavam àquela época, mas também ampliar as perspectivas dos alunos em detrimento à sua enorme vulnerabilidade social. A presença e a permanência do aluno na escola ainda são um desafio à gestão municipal, assim como alavancar os índices de qualidade de ensino.

Dentro da meta específica para as escolas de tempo integral em Fortaleza, destaca-se a seguinte estratégia: “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos da comunidade, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques e outros”. Essa estratégia vem sendo amparada pelos equipamentos esportivos e de cultura na cidade, especialmente Rede Cuca e Areninha, nos quais as comunidades têm acesso direto à cultura, ao esporte, ao lazer, à leitura e ao reforço de aprendizagens das escolas municipais, como o Projeto Escola Areninha, coordenado em parceria com a Universidade Estadual do Ceará, pontuando as áreas de matemática, esporte, línguas portuguesa e inglesa e cidadania.

Há um avanço importante no que diz respeito ao debate sobre a diversidade e a inclusão em Fortaleza, que é a criação da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão (CODIN), já existente no governo do estado, e que apenas agora toma materialidade no município de Fortaleza frente às exigências atuais, estando ligada, dentre outras questões, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública, ao acompanhamento das formações continuadas de professores e ao debate público e eventos ligados aos temas da diversidade e da inclusão.

Em 2022, foi realizado o I Seminário Municipal em Diversidade e Inclusão: a Escola que Acolhe, um grande evento da SME e seus parceiros destinado aos servidores da rede municipal com o intuito de disseminar o respeito e a importância do acolhimento às minorias nos espaços educacionais, fazendo também valerem as leis para além da empatia. E, no corrente ano, após um debate com professores da Educação Infantil, foi elaborado um projeto adequado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) intitulado Projeto Protagonismo Infantil cujo tema é “As relações étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil: dialogando com as múltiplas linguagens de bebês e crianças”⁶.

Sabe-se que as ideias, os projetos e as iniciativas são muito boas; na prática, porém, há diversos entraves que distanciam a teoria da prática quando se analisa o chamado “conjunto da obra”. Ainda se percebem na cidade várias escolas em situação de precariedade na infraestrutura dos prédios onde funcionam as unidades escolares, algumas em longo processo de reforma e requalificação, bibliotecas que não condizem como a sua real função, muitas não possuem pessoas formadas e qualificadas para atuarem nestes espaços, demandas diversificadas e descoordenadas para serem aplicadas (parecem sempre urgentes, improvisadas, dificultando

⁶ SME, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1IyvxDvEzF5rBplBwqNjxxT2eSf117JN/view>. Acesso em: 10 jul. 2023.

a eficiência das práticas pedagógicas dos professores), entre outras dificuldades. Vale ressaltar que todas essas questões para o funcionamento das escolas de tempo integral tornam-se mais complicadas ainda, já que trabalham o ano inteiro com a aplicação e a manutenção de projetos variados com um currículo que já é vasto e muito dinâmico.

3 OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Entre os diversos assuntos importantes e até urgentes a serem explorados e discutidos em sala de aula com os alunos, na escola e fora desta, e com os próprios professores, temos a leitura, em especial a leitura literária, como destaque nesta pesquisa, dados sua capacidade transformadora e seu caráter social perante a construção da cidadania. A este respeito, vários são os autores que tentam dar conta de pesquisar e teorizar com o propósito de fazer deste processo algo que, sistematicamente posto, possa fazer com que aquele que lê ultrapasse um limite de uma parcela da sociedade quando esbarra na falta de oportunidades, de referência, de motivação, dentre outros fatores impeditivos do ato de ler. É nessa perspectiva que a literatura assume um papel preponderante de agente humanizador, que busca formar o caráter e tornar o leitor literário um ser social crítico por meio da ficção, que rompe com a realidade ou a extrapola, mas que o leva a uma reflexão sobre a forma como esta deve ser organizada. Segundo Antônio Cândido (1989):

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CÂNDIDO, 1989, p. 117).

Ao nos apresentar a literatura como uma necessidade universal, um direito, Cândido (1989) reforça a ideia da essencialidade do ato de ler como quesito de consciência do lugar que ocupamos no mundo. Não se pode dissociar a leitura ou o ato de ler das práticas sociais do cotidiano, da linguagem, e não se pode deixar de perceber como esta, em seus diversos discursos, promove transformações sociais. E é na escola pública que este direito à literatura deve ser apresentado de forma gratuita, e o acesso deve ser inalienável, o que nos remete ao fato de que a escola ainda é o espaço principal onde o jovem tem acesso aos textos literários, seja através do Livro Didático (LD), seja através de outros recursos pedagógicos; a escola ainda é o atalho mais frequente à íntima relação dos alunos com a Literatura. Faz-se importante, por conseguinte, entender a literatura como “discurso instrutivo e formador”, dotado de “potencialidades epistemológicas” que possui “dimensões ensináveis” capazes de proporcionar ao leitor a oportunidade de perceber a realidade para abrir-se à crítica social, assim teoriza Diogo (2020) ao afirmar que:

Habitando espaços que precisam de mediações para serem percorridos, o texto literário, e suas infinitas manifestações, não apresenta em seu bojo o mínimo de previsibilidade para suas diversas audiências. Os personagens, seres que articulam dados de vivências cotidianas, dispersas, contrabalanceados à ficcionalização, muitas vezes dizem mais sobre nossas organizações sociais, culturais e políticas que discursos de outra natureza. [...] Partimos da premissa de que os textos literários são formas de conhecimento de mundo e apresentam potencialidades epistemológicas que podem ser ativadas por meio de situações de ensino regidas por um mediador de leitura que desenvolva estratégias específicas a fim de mobilizar cognitivamente os leitores (DIOGO, 2020, p. 228).

Em meio a cada contexto sociocultural em que se insere a escola, é necessário fazer uma reflexão acerca de como esta tem contribuído na formação do leitor, como a leitura circula na escola, quais iniciativas literárias são proporcionadas aos alunos, se existe um processo de curadoria perante as obras ofertadas na comunidade escolar, quais valores se destacam nas práticas literárias e, entre outras demandas não menos importantes, finalmente qual é de fato o papel do professor como mediador de leitura literária na formação desses leitores.

Sendo a educação literária abordada e sistematizada no ambiente escolar, com o passar do tempo e do contexto social, as mudanças na relação entre leitor e livro também foram mutáveis, assim também o ensino da literatura na própria escola. Dessa forma, muitos pesquisadores tentam pensar e discorrer sobre o letramento literário como um aporte ao resgate da função maior da literatura, aquela que possui caráter humanizador, como sugere Antônio Cândido (2011), ou como a que deve levar em conta o contexto brasileiro e a representação simbólica dos espaços sociais de cidadania, conforme Cyana Leahy-Dios (2004), ou ainda segundo a função que afirma categoricamente que “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa”, segundo Tereza Colomer (2007, p. 31). Cabe-nos aqui, entretanto, a urgência de destacar o papel da educação literária para fortalecer as questões étnico-raciais por meio da literatura afro-brasileira dentro de uma perspectiva antirracista, tendo todos os conceitos anteriormente citados como premissa, e outros não mencionados, mas bastante relevantes também, porém trazendo a literatura afro-brasileira como “[...] um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência” (DUARTE, 2011, p. 385) para a discussão sobre equidade na escola e a partir desta para a sociedade.

3.1 A literatura e o letramento literário na Educação Básica

Segundo a rica contribuição de Paulo Freire (1991), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”; logo o autor nos remete ao fato de que é necessário perceber que carregamos as nossas experiências e nossos conhecimentos antes mesmo de nos depararmos com o mundo da leitura e da escrita. Defensor da “palavramundo” (uma acepção emotiva das suas próprias memórias de alfabetização e letramento), Freire (1991) sugere uma educação pautada em uma imersão do educando na realidade em que vive de maneira crítica e libertadora, apontando a educação como um ato político necessário a todos participantes desse processo:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1991, p. 15).

Essa reflexão, antes de tudo, deve ser feita para se falar sobre letramento literário e ensino de literatura nas escolas. Há que se compreender que a literatura é, para além de um direito, um importante processo de humanização, assim como já apregou Antônio Cândido (2011) com toda a sua atemporalidade:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

Partindo dessa premissa, de que a literatura nos é de um valor inquestionável, é imprescindível entender de que forma o letramento literário, tido como um processo de

apropriação da literatura enquanto linguagem, deve ser compreendido na escola. Dessa forma, adotamos aqui o conceito de letramento literário enriquecido pelo fruto de várias pesquisas feitas por Rildo Cosson (2014):

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2014, p. 185).

Cosson (2014) teoriza sobre o prazer da leitura em nossa formação humana ao afirmar que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (p. 40). O autor ainda vai mais além em sua obra sobre letramento literário ao apresentar sugestões de práticas pedagógicas (destaque especial aqui para as “sequências básicas”, estruturalmente sugerida ao Ensino Fundamental, em detrimento às “sequências expandidas”, mais voltadas à aplicação no Ensino Médio). É de suma importância também a forma como o autor sugere a importância do reconhecimento da identidade cultural do leitor frente à sua experiência leitora com o mundo e com os textos, com o cânone literário, por vezes apresentado pelos professores. Segundo Cosson (2014, p. 34), “o cânone traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança”.

Na apresentação da obra “As práticas do letramento literário”⁷, organizado por Daniela Segabinazi e Rildo Cosson (2023), os autores fazem um breve passeio pela trajetória de ensino de leitura desde a antiguidade aos dias atuais para focar no “papel ancilar e secundário” (p. 9) que se tem dado ao uso dos textos literários na escola como o propósito de subsidiar o estudo da língua portuguesa, seja para a compreensão da gramática, seja para a produção oral e escrita de textos. Os autores acrescentam ainda que, segundo a BNCC, a

⁷ Livro eletrônico produzido por pesquisadores de vários estados do Brasil, através da Rede Nordeste de Ensino de Literatura, e que traz o total de 12 práticas efetivas de leitura literária na escola que identifica, sistematiza e divulga propostas e experiências de ensino. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/07/Pr%C3%A1ticas-de-Letramento-Liter%C3%A1rio-na-escola.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

literatura fora deixada de lado como uma disciplina (especificamente no Ensino Médio, já que, no Fundamental, servia apenas de base para o estudo de literatura posteriormente) e passou a ter apenas a orientação para o ensino de literatura, ancorado em um campo chamado artístico-literário, dentro do componente de língua portuguesa. Para os autores, tal medida desprestigia o ensino de literatura porque precariza a aquisição do conhecimento literário. Veja-se:

Outro índice recente é a eliminação da Literatura Brasileira do rol das disciplinas do ensino médio e seu conteúdo supostamente inserido na disciplina Língua Portuguesa, sem ampliação de sua carga horária, sob o argumento de redução do excesso de disciplina. Essa medida, adotada na maioria dos estados brasileiros, indica claramente que o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu limite, supérfluo ou sem importância (COSSON; SEGABINAZI, 2023, p. 9).

Desta feita, Cosson e Segabinazi (2023) levam-nos à reflexão de que, se as obras literárias são direcionadas na BNCC à formação de leitores, despertando nestes o gosto pela leitura a partir da “fruição descompromissada”, como conceber que a utilização destes textos, na prática, atenda a fins que não coadunam com o real ensino de literatura para a competência da leitura literária e do letramento literário? Necessário se faz que essa indagação ecoe nas mentes dos professores de língua e linguagem, assim como as pessoas que elaboram e implementam os documentos norteadores educacionais, para que se possa melhorar o panorama do nosso currículo atual.

3.2 A ascensão da literatura afro-brasileira e a ruptura de paradigmas

Neste trabalho de pesquisa, Rildo Cosson (2014) é uma referência de suma importância para refletirmos sobre a forma como o letramento literário é abordado no material didático ofertado aos alunos nas escolas e como podemos sugerir práticas didáticas que possam ir ao encontro a um adequado processo de letramento literário, especificamente nesta pesquisa, por meio de textos de escritores afro-brasileiros. É importante ressaltar ainda que, dentro de uma educação antirracista, o professor, consciente de seu papel de educador para relações sociais equânimes, deve ter o cuidado de selecionar e também elaborar o seu próprio material didático a fim de que as suas práticas pedagógicas se adequem à realidade dos seus alunos (CAVALLEIRO, 2001, p. 157-158).

Essa ação de o professor produzir o seu próprio material suplementar parece-nos uma tarefa bem exaustiva, dadas as muitas demandas escolares já postas, como formação continuada, engajamento em projetos, entre outras, mas ainda assim é uma forma de ele não

ficar aprisionado a um único material didático que não forneça condições adequadas às discussões aqui sugeridas.

É no cerne das relações de desigualdade, de preconceito, de discriminação e de apagamento dessa identidade cultural e da existência de estereótipos, seja no mundo real ou no mundo das artes em geral, que pontuamos aqui a importância de se refletir sobre uma literatura que tem ganhado mais espaços e mais voz nas suas “escrevivências” de autores brasileiros negros: a chamada literatura negra ou literatura afro-brasileira (acepção adotada nesta pesquisa), as quais, para Duarte (2010), servem ao mesmo propósito:

Nesse contexto, vejo no conceito de literatura afro-brasileira uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo «negro ou mulato, como queiram», de Lima Barreto –, quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isto mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária (DUARTE, 2010, p. 265-266).

O estudo dessa literatura afro-brasileira coloca em evidência uma forma específica e subjetiva do protagonismo do escritor afro-brasileiro, do escritor negro, de como ele enxerga o seu país e de como se vê nele. Para reforçar a definição de literatura afro-brasileira, encontramos já bem antes, em Octavio Ianni (1988), um discurso elucidativo que reforça a defesa de Duarte (2010) para uma literatura enquanto devir, uma construção discursiva marcada pela finalidade estética e que tem, no âmbito da autoria, um fundamento para a posterior consistência da literatura afro-brasileira:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge à literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo (IANNI, 1988, p. 91).

Segundo professor da USP e integrante do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Esdras Soares⁸, alguns aspectos tocam de forma relevante a caracterização da autoria de uma literatura afro-brasileira (com o cuidado de não ser uma padronização, visto que não é preciso encontrá-los todos ao mesmo tempo nos

⁸ Entrevista disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/cenpec-literatura-afro>. Acesso em: 30 out. 2023.

textos afro-brasileiros). São estes a saber: a **temática**, que cuida em uma abordagem da história dos negros no Brasil; a **autoria**, condição *sine qua non* desta literatura que carrega o dado racial no traço da textualidade; o **ponto de vista** ou a visão de mundo do negro brasileiro na base de seu texto; a **linguagem**, que remete a elementos de herança africana, mas que demarcam as características próprias do Brasil; e o **público leitor**, o qual se identifica com uma representação positiva do homem e da mulher negra no Brasil atual.

A BNCC, de 2018, trouxe à baila algo já orientado na Lei nº 10.639/03, quando da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; fato decorrido já há vinte anos. Isso nos revela quanto tempo já se passou e a questão da desigualdade étnico-racial ainda nos assombra nos espaços socioculturais e, conseqüentemente, na sociedade de forma geral, perpetuando ações discriminatórias, alimentando ainda o racismo estrutural neste país.

Segundo dados coletados pela World Inequality Lab (Laboratório das Desigualdades Mundiais)⁹, apresentado em 2021, através de um documento de mais de 200 páginas, é nos revelada uma análise sobre o impacto da pandemia de Covid-19, mostrando o aumento da concentração de riqueza com o surgimento de mais bilionários em detrimento à profunda pobreza mundial. E finalmente o Brasil é apontado como um dos países mais desiguais do mundo nesse estudo com mais de 100 países analisados.

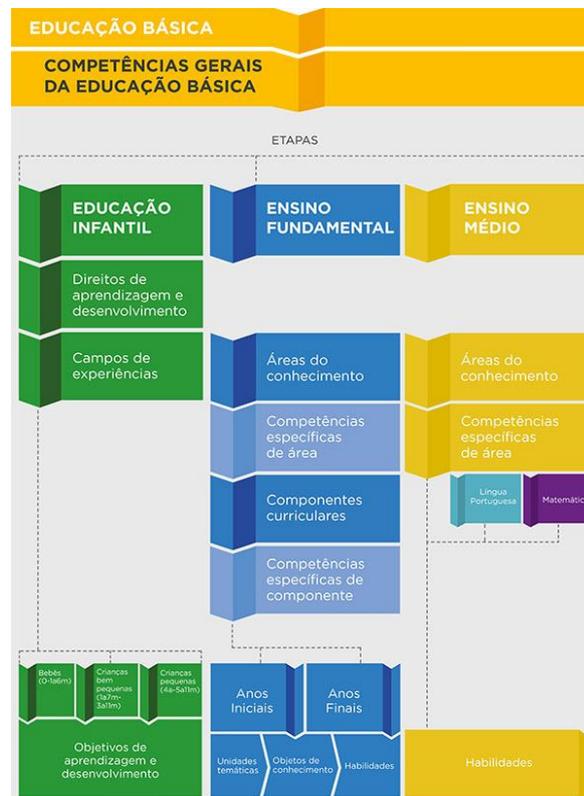
É dentro do espectro das desigualdades que insurgem as minorias. É na voz das canções, no grito do povo que se revela consciente e resistente e na escrita daqueles que falam de dores, mas também de fortaleza, que nasce o espírito de resistência. Para Cuti (2010): “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (p. 12). A literatura afro-brasileira, portanto, serve-nos, enquanto educadores, ao propósito de refletir coletivamente sobre as relações étnico-raciais na escola, dentro da sua pluralidade, e sobre a força que a identidade dos autores negros revela em traços culturais, ideológicos e também estéticos, muito particulares da autoria destes protagonistas.

3.2.1 BNCC: a literatura afro-brasileira camuflada no termo “diversidade”

Embora a BNCC não seja um currículo pronto, sugere, em seu texto, caminhos para a formação de um currículo que seja adequado a cada contexto sociocultural em que a escola esteja inserida. Esse documento está dividido conforme mostrado na Figura 1.

⁹ Dados extraídos do *site* BBC News. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Figura 1 – Estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica



Fonte: BRASIL/MEC, 2018.

Durante toda a Educação Básica, as Competências Gerais orientam as aprendizagens que cada aluno deve adquirir. Entende-se por competência:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL/MEC, 2018, p. 8).

Já as Competências Específicas relacionam-se ao fato de como as Competências Gerais se expressam em cada área do conhecimento e em cada componente curricular. Vejam-se as informações sobre as competências específicas de linguagens e do componente Língua Portuguesa nos Quadro 1 e Quadro 2 para analisarmos alguns aspectos importantes a esta pesquisa.

Quadro 1 – Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
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 .
3.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
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.
5.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais , das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas .
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BRASIL/MEC, 2017, grifos nossos.

Quadro 2 – Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade , de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais .
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias .
8. Selecionar textos e livros para leitura integral , de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura .
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL/MEC, 2017, grifos nossos.

Ainda que se perceba no texto sobre as competências a reiteração de conceitos ligados a *diversidade, igualdade e equidade*, ainda há uma urgência frente à necessidade de tornar visível o campo da literatura, por exemplo, visto que não há uma especificidade entre a

literatura, as subjetividades negras e as suas produções literárias e os termos anteriormente citados, trazendo um caminho perigoso de interpretação e talvez a perpetuação da eurocentricidade e, conseqüentemente, do racismo. Há que se recorrer bastante a outros documentos, decretos, resoluções e ações afirmativas que defendem o ensino de literatura associado à obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

É preciso, pois, nomear “diversidade” no texto da BNCC frente às demandas sociais deste tempo. Não há muito, pois, o Brasil vivenciou uma tentativa de cerceamento do pensamento científico e das manifestações artísticas e democráticas, tornando a evolução de todas as ações anteriores ainda mais morosa; e, no presente tempo, é imperativo o resgate ao progresso de fato e de direito do povo brasileiro no que concerne à educação que respeite a diversidade, a dignidade da pessoa humana e as relações étnico-raciais.

3.3 O texto afro-brasileiro para uma educação antirracista

A escola é espaço de pluralidade sociocultural a qual possui a responsabilidade de refletir sobre temas que proporcionem a desconstrução de estereótipos e desigualdades sociais inerentes às questões de raça e etnia (FERREIRA, 2014). Nessa premissa, educadores, alunos e os demais partícipes do processo de ensino-aprendizagem devem, de forma coletiva e gradual, concorrerem para uma educação antirracista na escola.

Analisemos que até pouco tempo atrás na história do nosso país, no século XIX especificamente, era uma ideia absurda, para muitos, que uma pessoa negra tivesse o direito a nos oferecer uma escrita tão rica e peculiar, como a propósito da obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, a primeira romancista negra. Escrita em 1859, quando a própria autora escreve em seu prólogo, alcunhado por “Uma maranhense”, sugeria um tom de escusa e de consciência da sua invisibilidade em uma sociedade patriarcal e ainda escravista, em uma época em que as mulheres não tinham o direito à escrita, ademais uma mulher negra:

Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS, 2009, p. 13).

Realmente é difícil não se incomodar com essas falhas na interpretação do nosso cânone literário brasileiro e constatar o quanto ainda devemos desconstruir para se perceber que há leituras literárias necessárias ao entendimento de como o povo negro, o povo afro-brasileiro, precisou, antes de mais nada, reconhecer a sua identidade cultural para depois afirmar-se como parte essencial de uma literatura própria, na qual o protagonismo, diante do seu lugar de fala, firma-se com autoria de uma literatura que não mais versa sobre o negro, mas que vem dele próprio (BERND, 2010).

Assim como Maria Firmina dos Reis insistia em ser reconhecida como uma escritora do seu tempo e das suas experiências pessoais, mesmo que de forma tímida e anônima, Machado de Assis insistia na sua “capoeira literária” – termo criado por Luiz Costa Lima e disseminado por Eduardo de Assis Duarte ao afirmarem que Machado apresenta uma performance em suas narrativas as quais disfarçam a sua própria afro-brasilidade e que foi ocultada muito tempo pelo senso comum, mas por Machado apenas disfarçada. Segundo Duarte (2009): “Nesse tenso jogo entre o dado local ou nacional e as muitas referências universalizantes, revela-se a ginga verbal do capoeirista, sempre pronto ao disfarce e ao engodo”. Assim como afirmou o próprio Luiz Costa Lima¹⁰ (1998), *apud* Duarte (2009): “Machado ginga e dribla, faz da capoeira um estilema”. Veja-se ainda o que Duarte afirma a este respeito:

Ainda quanto ao artigo de Luiz Costa Lima, o mesmo não toca em dois outros aspectos relevantes. Em primeiro lugar, a vinculação da capoeira à afro-brasilidade e às condições de existência de africanos e afro-descendentes, numa sociedade marcada pela escravidão e por um racismo disfarçado e até hoje não assumido, o que faz da ginga, tomada aqui em sentido amplo, em verdade um gesto de legítima defesa. E, em segundo lugar, a existência da capoeira literária, entendida como poética da dissimulação, não apenas nos escritos especificamente jornalísticos, mas também em contos, romances e outros textos (DUARTE, 2009, p. 3).

O objetivo de se abordar as questões étnico-raciais é valoroso para a desconstrução do racismo estrutural com fins de construção de uma ideia equânime de raça e identidade sociocultural. Se a literatura é-nos um direito universal e humanizador, assim também nos serve como um jogo que é uma dança, mas também é luta, baseado naquilo que Duarte (2009) chama

¹⁰ Luiz Costa Lima nasceu em São Luís do Maranhão, em 1937. É professor emérito da PUC-RJ. Em 2004, recebeu da Alexander von Humboldt-Stiftung (Alemanha) o prêmio de pesquisador estrangeiro do ano, na área de humanidades. Em sua pesquisa sobre as crônicas de Machado de Assis, ele apresenta uma característica peculiar e rara de Machado ao declarar que “[...] por meio de figuras de escrita, metáforas bastante claras que mostram jogo de corpo diante da interdição” (a censura à sua época sobre as questões raciais).

de “ginga verbal” do capoeirista da palavra; marcando, pois, na literatura, a característica de arte e ao mesmo tempo de luta e resistência.

E, para esse intento, temos no ensino de literatura, em especial a literatura afro-brasileira, uma força que subjaz dos movimentos sociais, em especial o Movimento Unificado Negro, que, no final da década de 70, culminaria em um coletivo cultural chamado Cadernos Negros. Esta iniciativa literária audaciosa já soma 43 edições lançadas, entre contos e poemas, chamada Quilombhoje, formado por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues, entre outros, e que possui como função primeira o combate ao racismo.

Veja-se o que afirma Cuti (2010) na sua obra *Literatura Negro-Brasileira* assim defendida e argumentada sob a égide de um posicionamento ideológico mais exigente frente à adoção do termo “literatura negro-brasileira” por pensar que sugere mais força à luta política e identitária:

Certa mordaca em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por sucessivas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoas loas às ilusões de hierarquias congênicas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado (CUTI, 2010, p. 13).

Adotamos nesta pesquisa, entretanto, a definição de literatura afro-brasileira, defendida por Eduardo de Assis Duarte (2009), por estar relacionada ao sujeito étnico e à autoria afrodescendente a qual se desprende da polêmica exigência no reconhecimento da negritude, enquanto cor de pele apenas, por exemplo; não pretende de nenhuma forma descaracterizar a autoria negra, ao contrário, mas ressaltar os lugares de memórias ancestrais e a herança africana que se encarnou no povo brasileiro, altamente miscigenado, tendo como protagonismo literário este povo com todas as suas subjetividades e vulnerabilidades, assim como o enfrentamento ao preconceito e a superação sociocultural no Brasil de hoje.

Graças a algumas políticas públicas e iniciativas populares, algumas já mencionadas nesta pesquisa anteriormente, como os vários Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), existentes principalmente nas universidades federais, estaduais e privadas, a somar mais uma força de “coletivo”, tem-se hoje, de forma mais difundida, a larga discussão, porém não bastante e nem finda, sobre educação, igualdade e respeito às diferenças em vários âmbitos da sociedade.

É no cerne dessa discussão que devemos tratar do papel social da escola em formar cidadãos conscientes disso, e não apenas alunos, mas a comunidade escolar em geral. Para tanto,

devemos buscar, nos alicerces do letramento racial e no letramento literário afro-brasileiro, estratégias que visem a uma educação de fato antirracista e ao resgate do orgulho negro na busca da autoidentidade étnica-racial.

Vejamos o que afirma Cavalleiro (2001) a este respeito:

Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Eliane Cavalleiro faz crítica aos conteúdos que os professores ainda têm trabalhado com os alunos ao afirmar que os que têm essa consciência de uma educação antirracista possuem a preocupação em “escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p. 157).

É importante a população brasileira compreender melhor a representatividade social de autores como Machado de Assis que, na nossa literatura, é um dos autores brasileiros mais conhecidos e lidos segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª edição (2020). Talvez falte à população compreender melhor a “capoeira literária” que Machado nos deixou de forma tão sutil, por conta de limitações de seu tempo, e que outros autores contemporâneos e afro-brasileiros têm feito de forma mais clara e com mais liberdade, dando continuidade ao empenho social e crítico através da literatura que Machado nos deixou como legado. Afinal apostamos que a literatura, sendo esta humanizadora, pode nos fortalecer e nos tornar resistentes no mundo caótico e desigual em que vivemos de forma direta ou não.

A exemplo dessa capoeira literária percebida em Machado de Assis, pode-se citar o seu conto “Pai contra mãe” (conto publicado no livro Relíquias da Casa Grande, de 1906), pertencente ao cânone brasileiro e pouco difundido nas rodas de leituras escolares, em que o autor revela um comportamento e uma visão primitiva e cruel do homem branco em relação ao homem negro escravizado no início do século XX.

Machado não nos apresenta um protagonista negro, mas nos coloca as fragilidades humanas e éticas do homem branco na construção negativa do negro dessa época. É irônico ao começar a narrativa afirmando que a “ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel”, fazendo referência ao uso das máscaras de flandres usadas nas pessoas escravizadas para evitarem o “vício da bebida” logo também outras ações consequentes.

O protagonista do conto é Cândido Neves, um homem sem estabilidade de emprego, mas que se casa com Clara (“O amor traz sobrescritos.”), não só de nome, ingênua e submissa, sobrinha de “tia Mônica” (como é apresentada na história), uma mulher objetiva que lembra sempre a Cândido sobre as suas responsabilidades com a família a ponto de sugerir a este que ponha seu filho na roda dos enjeitados após nascido para que a criança não venha a morrer de fome diante da crise financeira por que passam todos em um determinado momento dessa sua narrativa. Até a escolha dos nomes das personagens é feita com esmero por Machado. Veja-se a ironia de Cândido Neves não ter nem a pureza e nem a cor da pele da minoria a qual ele caçava como mercadorias, objetos de recompensa na época. O ponto alto da narrativa se faz no instante em que, impelido a levar o filho à roda dos enjeitados, ele visualiza uma escrava fugitiva e, naquele instante, é levado pelo desespero de não se desfazer do próprio filho, pois havia recompensa de “cem mil-réis”, e prende Arminda, a qual faz todo apelo e resistência por estar grávida e ser o seu senhor um homem muito cruel, mas Cândido não cede e, de forma fria, leva a jovem objetificada naquele instante e recebe a sua recompensa. Arminda vem a perder ainda no ventre o seu filho, e Cândido recupera o seu da possibilidade de dar em adoção. Então Machado conclui o conto com a frase de referência ao protagonista: “– Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração”.

Nesta obra, Machado de Assis ainda se limitava a colocar o negro em protagonismo positivo já que a sociedade da época o impelia a, de outras formas, fazer a sua crítica à sociedade escravagista. Expõe a forma indecente, desumana e cruel com que era tratada a pessoa escravizada ou já liberta naquele momento da história brasileira. E, através desse contexto, é necessário desconstruirmos essa representação literária negativa do negro para apresentarmos uma nova imagem que nos permita admitir de maneira respeitosa a igualdade dos seres, com as suas subjetividades e experiências marcadas na sua autoria negra.

É nesta premissa que a literatura afro-brasileira emerge. É literatura brasileira e carrega em si um aspecto de representação positiva do protagonismo negro brasileiro, ao contrário de uma literatura de olhar eurocêntrico e com nuances de branquitude, como se percebia no passado, cuja pessoa negra, por muitas vezes, possuía negativa representação e estereotipagem.

4 O LETRAMENTO RACIAL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

4.1 Teoria Racial Crítica e letramento racial

Cavalleiro (2001) e Ferreira (2014), dentre outros pesquisadores, embasam as suas concepções epistemológicas no Letramento Racial Crítico visto que, na organização social, os indivíduos são racializados, pois “[...] ‘raça’ na verdade é uma construção social, um conceito criado pela sociedade e não uma realidade biológica”, segundo afirma Bell (1997) *apud* Santos *et al.* (2021, p. 160).

Em um artigo publicado em 2014, a pesquisadora e professora Aparecida de Jesus Ferreira estabelece, durante o seu estudo de pós-doutorado, um breve histórico sobre a Teoria Racial Crítica (do inglês, *Critical Race Theory* – CRT), termo surgido no Direito, cunhado e aprofundado posteriormente, dentre muitas outras áreas, na de educação nos Estados Unidos, a fim de entender melhor como essa teoria era pesquisada no Brasil e de que forma a sua contribuição poderia impactar a educação no país. A autora utiliza-se do princípio de “contar histórias e contranarrativas (*storytelling and counterstorytelling*)” para tratar de questões como raça e racismo, através de um dos cinco princípios apresentados, que é a “centralidade do conhecimento experiencial” (FERREIRA, 2014, p. 243). O que a Teoria Racial Crítica ou Teoria Crítica da Raça (termo mais usual hoje) quer dizer é que sempre “há uma outra história a ser contada”. Os estudos de Ferreira, junto a outros pesquisadores de ricas contribuições, têm propiciado ao Brasil uma reflexão poderosa para difusão e práticas de um letramento racial e de uma educação antirracista no combate à hegemonia eurocêntrica, ao privilégio de branquitude, ainda enraizados em nossa sociedade. Segundo Ferreira (2014):

[...] a Teoria Racial Crítica tem algumas especificidades na sua abordagem que têm contribuído para discutir raça e racismo, contribuição essa que vem sendo demonstrada pelas várias pesquisas que a utilizam para a abordagem de suas pesquisas. Dentre os pesquisadores da Teoria Racial Crítica - Critical Race Theory, alguns deles são: Cruz (2014), Cruz (2010), Delgado e Stefancic (2000), Ferreira (2004; 2006, 2007; 2009; 2011), Gandin, Diniz-Pereira, Hipólito (2002), Gillborn (2006), Ladson-Billings (1998; 1999), López (2003), Lynn e Dixson (2014), Milner (2013), Rollock (2012) e Yosso (2005) (FERREIRA, 2014, p. 238).

A Teoria Crítica da Raça (TCR) é uma abordagem acadêmica que analisa as relações raciais, estruturas de poder e discriminação sistêmica por meio de um olhar crítico. Ela se desenvolveu como parte da tradição mais ampla da Teoria Crítica, na segunda metade do século XX, como um modelo teórico que buscava explicar as desigualdades raciais nos Estados Unidos.

Essa teoria se baseia na ideia de que as estruturas sociais, políticas e econômicas perpetuam as desigualdades raciais profundamente enraizadas. Ela examina como as noções de raça foram historicamente construídas e como essas construções influenciam sistemas de poder, privilégio e marginalização. Ao contrário de abordagens que veem a raça como uma característica biológica intrínseca, a Teoria Crítica da Raça destaca que a raça é uma construção social e histórica.

Dentro desse contexto, diversos pensadores e acadêmicos contribuíram para o desenvolvimento da Teoria Crítica da Raça com análises críticas das estruturas raciais, incluindo Angela Davis, Bell Hooks, Kimberlé Crenshaw, Eduardo Bonilla-Silva, Richard Delgado e Jean Stefancic, entre outros. Esses pensadores investigaram questões como o racismo institucional, o papel do sistema de justiça criminal na perpetuação da opressão racial e as intersecções entre raça, gênero e classe social.

A TCR desempenha um papel fundamental na compreensão das desigualdades raciais e na luta contra o racismo. Ela oferece uma estrutura analítica para examinar como as estruturas sociais e culturais perpetuam a opressão racial e, ao mesmo tempo, busca promover a conscientização e a mudança social para alcançar a justiça racial e a equidade.

No Brasil, muito autores têm se dedicado a utilizar esta teoria, e cresce cada vez mais a pesquisa sobre as relações de raça, racismo e estudos raciais críticos em grandes áreas como a sociologia, a antropologia, o direito e também a educação. São intelectuais, dos quais uma parcela considerável é constituída de pessoas negras, “como Cavalleiro (2001), Gomes (1995, 2005), Guimarães (1999), Laborne (2014), Moreira (2014), Munanga (2009), Oliveira (2014), Piza (2002), Rosemberg, Bazilli, Silva (2003), Rossato (2014), Silva (2005), Silva (2014), e, na área da linguagem e linguística aplicada, Ferreira (2007, 2008, 2011, 2012, 2014), Moita Lopes (2002), Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), Souza (2011), entre muitos outros” (FERREIRA, 2014, p. 239).

É importante salientar que essa teoria não está sendo ensinada na educação básica, mas é nas universidades em que se materializa enquanto ferramenta de análise e discussão para questões de raça e suas interseccionalidades, nos cursos de pós-graduação principalmente dada a atual oportunidade em teorizar e estruturar de forma coerente a polêmica discussão sobre as questões de raça (um conceito ainda muito complexo) neste e em outros países no mundo inteiro.

Nos Estados Unidos, por exemplo, pode-se dar destaque à dedicação de Gloria Ladson-Billings, professora da Universidade de Wisconsin, nos EUA, autora do livro *Foundations of Critical Race Theory in Education* (2009), e uma das primeiras estudiosas a

aplicar a teoria na educação. Ladson-Billings revela como o seu país e o mundo enxergam privilégios e tentam normalizar a branquitude. Em muitas de suas obras e também em entrevistas, ela relata eventos de sua própria vivência que servem para ser percebido como o sistema age sobre as dimensões da raça, como o fato de seu pai, ex-combatente da 2ª Guerra Mundial, imbuído pelo sonho de comprar uma casa e dar conforto à sua família, ao voltar da guerra, tenta comprar uma *Levitt home*¹¹ e é impelido a migrar para a Filadélfia pagando o mesmo valor porque havia a chamada Cláusula 25 de Levittown, a qual limitava a compra de qualquer casa apenas a pessoas caucasianas. Logo a família (afro-americana) deixou de ter um imóvel que valorizasse, para os dias de hoje, quase cinco vezes a mais que as de Levittown ao longo dos anos. Foi retirada desta família, por conseguinte, a oportunidade de crescimento econômico apenas pelo fato de serem pessoas negras.

Os teóricos críticos da raça exploram como o racismo opera sistematicamente em várias áreas, incluindo educação, economia, criminalidade, saúde e habitação. Eles também destacam a importância das narrativas históricas e das experiências pessoais na formação da identidade racial e na perpetuação das desigualdades.

É com base nessas reflexões sobre existências e ausências de privilégios sociais que demonstramos na nossa pesquisa a relevância de haver um letramento racial crítico na nossa sociedade e, no que concerne a nós, enquanto educadores, no ambiente escolar, pois o letramento racial é o que faz com que possamos enxergar melhor as desigualdades existentes na nossa sociedade e sobretudo no espaço escolar, assim também muitas outras questões ligadas às conquistas de pessoas já conscientes da sua condição de inferioridade social imposta para aguçarmos a lente crítica sobre nós mesmos antes de tentar mudar o que está imposto. É nesse contexto iníquo que se percebem, por exemplo, o porquê da existência de cotas sociais no ingresso a seleções públicas e privadas no país e a exigência do cumprimento de leis antirracismo. É o letramento racial responsável por fazer os nossos alunos conscientes de seu papel numa sociedade que combata as diferenças e que se estabeleça de fato a democracia. A esse respeito de conscientização social, Freire (1979) nos orienta que:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como

¹¹ Levittown – é um complexo habitacional em Long Sland (New York) criado quando William Levitt viu a oportunidade da empresa da família – a Levitt & Sons, fundada em 1929 por seu pai, Abraham, e seu irmão, Alfred – construir moradias para atender à demanda dos milhões de soldados que retornavam ao país após o fim da Segunda Guerra Mundial com o desejo de comprar uma residência para suas famílias. Artigo do **The Guardian**, disponível em: <https://www.theguardian.com/cities/2015/apr/28/levittown-america-prototypical-suburb-history-cities> (acesso em: 30 out. 2023).

objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

Paulo Freire é ainda hoje um enorme incentivador de práticas pedagógicas que enalteçam as nossas qualidades como humanos para que, através da realidade em que vivemos, possamos desconstruir o que está imposto de forma negativa para concorrermos para uma educação igualitária e libertadora.

4.2 Desafios para uma educação antirracista

Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana que, em 2009, já com romances publicados, discursou na TED Talk (*Technology, Entertainment and Design*), uma conferência norte-americana que tem como premissa mobilizar, motivar, inspirar as pessoas através de histórias que são compartilhadas em diversas áreas. Sua palestra de quase vinte minutos versou sobre “os perigos de uma história única”. Segundo Chimamanda (2019), neste discurso que foi transcrito com este título pela Companhia das Letras:

A única história cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos semelhantes (ADICHIE, 2019, p. 26-27).

Essa ação de ter apenas uma versão de uma história não nos permite refletir sobre meandros e variantes em diferentes pontos de vista, de diferentes formas de contar uma narrativa e das subjetividades das pessoas que narram os eventos de uma mesma história. Isso nos remete ao fato de que estamos no mundo e podemos não estar atentos de forma crítica a tudo que nos é apresentado, inseridos em uma condição de alienação social; aquilo que a TCR (Teoria Crítica da Raça), por exemplo, alerta-nos como uma ação crítica que aflua à justiça e à igualdade nas análises dos eventos sociais e históricos.

Compreender que as minorias merecem atenção quanto às condições nas quais vivem e à falta de oportunidade que lhes tira muitas vezes até a dignidade enquanto seres humanos, leva-nos a uma reflexão profunda sobre as formas como se deve combater a opressão, o apagamento e a desigualdade. Para tal embate, entre muitas ações afirmativas, podemos encontrar, no Letramento Racial, uma oportunidade efetiva no combate ao racismo; é no cerne das relações étnico-raciais que aprendemos, estudantes e educadores juntos no processo, a entender a equidade no universo da diversidade.

O letramento racial deve, pois, começar com as percepções sobre o que se configura como diferente do “normal” na nossa sociedade e com o entendimento do porquê da manutenção dessa referência normativa. Uma criança negra, por exemplo, não se descobre negra ao entrar no ambiente escolar, ela é “acusada” de sê-la porque não parece se encaixar na normatividade social que permeia o seu espaço de convivência fora da sua casa. Ali naquele ambiente de normatividade, a branquitude não sente desconforto porque a hegemonia o protege; o desconforto está nos olhares e no discurso de quem percebe as diferenças voltados a quem é diferenciado. Isso é racismo e, por mais que se diga “Eu não sou racista!”, muitas pessoas ainda não conseguiram tornar-se antirracistas.

Devem-se criar estratégias que promovam a consciência e a permanência de uma atitude antirracista com o propósito de a escola se destacar não pela igualdade, mas pelo respeito à diversidade, às formas distintas de sermos e estarmos nos distintos espaços sociais e assimilarmos o fato de que temos as nossas potencialidades em um mundo cujo sistema socioeconômico ainda nos dita as condições para se ocupar os espaços de poder ou os espaços de reverberação científica, por exemplo, pautados na branquitude.

Em tempos de reflexões polêmicas ainda sobre as questões étnico-raciais, é importante e necessário que se promovam discussões em todas as esferas sociais (ao que nos é caro falar disso no ambiente escolar) sobre as identidades que nos constroem e aquelas que podemos reconstruir, sejam ligadas às categorias que nos são impostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou àquelas que dizem respeito aos aspectos social e antropológico.

A análise que nos chega em tempos de reverberadas discussões sobre EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) remete-nos ao fato de que o sistema educacional brasileiro, durante anos, fugiu à premissa de ser o lugar de formação de sujeitos cidadãos éticos, protagonistas sociais, pré-profissionais competentes para o mercado de trabalho, entre outros bons atributos, para seguir perpetuando desigualdades étnico-raciais e sociais, seja por falta de políticas públicas específicas, por negligência, por falta de formação adequada de professores, por simplesmente falta de consciência igualitária. Em pleno século XXI, porém, temos a oportunidade de, na escola, tratar essas questões de maneira crítica e para que convirjam à tão sonhada equidade. Não se pode garantir que a escola seja literalmente igual porque nela vive a multiculturalidade, mas se pode respirar equidade social na escola se houver engajamento de todos imbuídos de ações afirmativas para tal.

4.3 Livro didático: um lugar de fala

É incontestável a importância do Livro Didático (LD) para as práticas pedagógicas dos professores na escola e também fora desta. Se não fosse uma ferramenta educacional tão relevante, não haveria uma frequência de uso no mundo inteiro e também não seriam necessários tantos planos políticos e interferências da máquina editorial. Todas essas questões que permeiam o LD devem torná-lo foco constante de discussões, críticas e reformulações para que, não de forma essencial, possa contribuir na formação dos nossos alunos; principalmente àqueles que possuem o LD como o único apoio pedagógico, seja por falta de práticas mais assertivas e até criativas dos professores, seja pela falta de recursos de alguma escola ou seja por ambas as condições aqui expostas.

Há no Brasil, através da parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a iniciativa a cada três anos de edital de convocação a editoras que possam participar da análise de materiais já elaborados e adaptados aos documentos orientadores e reguladores dos currículos na Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com fins de qualificar melhor a nossa educação. É o chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja iniciativa possui a mesma configuração básica desde 1985, mas, de 1937 até esse período, o acesso a materiais didáticos, pedagógicos e literários no país já possuía certa regulamentação através do antigo Instituto Nacional do Livro.

Segundo o Guia Digital PNLD 2024¹², no Portal do Governo Brasileiro, “O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo”.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, temos a seguinte orientação para 2024 no Guia Digital PNLD2024:

As coleções contemplam as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas da área de Linguagens, as competências específicas da Língua Portuguesa e as habilidades específicas desse componente curricular, **a partir dos campos de atuação indicados na BNCC** (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública), promovendo as práticas de linguagem em torno da leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. É necessário indicar, porém, que **algumas coleções contemplam parcialmente determinadas competências e habilidades**, especialmente aquelas que perpassam mais de um ano escolar, **o que demandará do**

¹² Guia Digital PNLD2024. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/inicio. Acesso em: 28 set. 2023.

professor um esforço a mais, no sentido de complementar essas fragilidades com outras atividades, de modo a impedir que haja algum tipo de prejuízo na formação dos estudantes no domínio das práticas de linguagem a serem desenvolvidas por meio dessas habilidades e competências (BRASIL, 2023, grifos nossos).

Pode-se concluir que nenhum material didático conseguirá dar conta sozinho de tocar as especificidades dos alunos, cabendo ao professor, junto à gestão pedagógica escolar, fomentar ações e materiais que complementem o material para que atendam às habilidades e competências necessárias na área de Linguagens e no trabalho também com o ensino de literatura, um ponto relevante ao nosso trabalho de pesquisa.

Esses LD de língua portuguesa do PNLD 2024 têm como orientações, entre todos os critérios específicos apresentados no guia, a escolha de duas opções em cada unidade escolar e de editoras diferentes em uma ordem de prioridade: 1º e 2º livro escolhido. O PNLD 2024, anos finais do Ensino Fundamental, cuja escolha deve ser feita no início do segundo semestre de 2024, apresenta, para Língua Portuguesa, 11 opções de coleções (6º ao 9º ano) entre 06 editoras diferentes: Moderna, Saraiva, Ática, SM, SEI e FTD.

Em relação ao ensino de literatura, podemos encontrar, no Programa Nacional do Livro Didático, a partir do Decreto nº 9.099, de 2017, uma iniciativa do governo em proporcionar maior acesso ao livro literário aos alunos com o PNLD Literário. Esse programa orienta, através do Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 - Obras Literárias, que:

No Ensino Fundamental II, o repertório de leituras disponibilizado aos (às) estudantes deve consolidar o desenvolvimento de capacidades de leitura ao mesmo tempo em que são aprofundadas questões ligadas ao pleno exercício da cidadania. Considera-se que nesse espaço da escolaridade, as obras literárias podem ampliar o contato com diferentes gêneros e estilos dos(as) mais diversos(as) autores(as), que podem ser contemporâneos(as), de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses(as), africanos(as) e de outros países, incluindo aí também as especificidades dos textos em língua inglesa (BRASIL, 2020, p. 10).

Os guias desse programa do livro orientam para as adequações aos documentos norteadores e normativos da educação brasileira para que a seleção dos LD esteja em conformidade com os critérios de avaliação pré-estabelecidos pelo MEC/COGEAM, conforme os editais de convocação e os editais de critérios de classificação das obras aprovadas do PNLD e ano de vigência. Veja-se o que aduz o Guia Digital PNLD2024:

Conforme disposto no Anexo III do Edital do PNLD 2024-2027 (01/2022- CGPLI), a avaliação das obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da educação básica pública das redes

federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. As coleções didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental são apresentadas por componente curricular e apresentam-se em versão impressa e digital-interativa e devem abordar todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada componente curricular, conforme estabelecido pela BNCC, realizando distribuição proporcional dessas competências entre os volumes da coleção (BRASIL, 2023, p. 77).

O embate aqui posto está voltado ao ainda deficiente ensino de literatura e ao letramento literário, objeto não bem especificado nos documentos do componente curricular de Língua Portuguesa; apesar de termos o apoio do PNLD Literário nos presentes dias. É cara a falta dessas particularidades para nós enquanto professores de linguagem porque põe em xeque as nossas práticas pedagógicas, as quais devem usar o livro didático, mas não esperar que apenas com este possamos formar leitores literários, visto que o LD não nos coloca a literatura como um objeto de conhecimento e, muitas vezes, apresenta aos alunos e aos professores a orientação de leitura de um gênero não-literário como se este fizesse parte de uma habilidade e de uma competência que concatena com o campo Artístico-Literário, como se pode analisar melhor na apresentação dos boxes laterais do LD dos alunos e no Manual de Professor. É um fato que deve ainda ser bastante discutido para que essa mediação com a leitura literária possa dar propósito maior ao ensino de literatura na escola.

Esses guias do PNLD reconhecem que ainda há certas limitações em relação ao LD. E sobre isso há a seguinte afirmação no texto de 2020:

Para suprir essas e outras eventuais limitações das obras, os(as) professores(as) precisam ir além do livro didático, a fim de oferecer aos(às) estudantes o contato com textos multissemióticos, bibliotecas e salas de leitura, entendendo-as como espaço de interação cultural, manifestações artísticas, apreciação literária e pesquisas escolares. Esse é um desafio que objetiva beneficiar os(as) estudantes com suporte pedagógico e favorecer a autonomia docente para além das atividades propostas pelo livro didático qualquer que seja o escolhido pela equipe da escola. Portanto, caberá aos(às) professores(as) a importante tarefa de provocar nos(nas) estudantes o interesse pela leitura e pela participação consciente e crítica nas interações sociais e escolares como forma de reconhecimento do mundo e de si mesmo, por meio de atividades mais condizentes com as demandas sociais contemporâneas (BRASIL, 2020, p. 35).

Se por um lado a necessidade de realização de atividades coletivas resultou na demanda de um material único a fim de atender de forma mais sistemática e prática o trabalho com um número maior de alunos por salas de aula (o LD), percebemos que o ensino da literatura nos impele a realizarmos ações pedagógicas que possam ir além da sala de aula e do livro didático, em contextos culturais que propiciem ao aluno uma maior afinidade com o mundo ali

apresentado pela arte para a fruição e não pautadas somente em atividades de reflexão sobre a língua ou as práticas de linguagem.

Marisa Lajolo, em um artigo de 1996, chama-nos a atenção para o fato de que o LD é um artifício de ensino-aprendizagem importante, mas apenas o cuidado em escolher e a escolha deste não torna o trabalho do professor findo em si. Há uma tríade que vai muito além:

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, **professores** e **livros didáticos**, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o **aluno**. Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 5, grifos nossos).

É, na análise e na crítica ao material didático ofertado de forma gratuita nas escolas públicas pelo Brasil, que se pode firmar o papel social do professor (o qual Lajolo convoca a ser um leitor-professor), este que é, diante de qualquer tentativa política de silenciamento, a pessoa responsável pelo resgate da autoestima e da motivação do aluno, pela disseminação de boas ideias, de oportunidades de experiências incríveis com a leitura (em especial a leitura literária), pela experiência de socialização, pela busca da cidadania, da emancipação e da autonomia do aluno, entre outros atributos, pois é este o “intelectual transformador” sobre o qual que Henry Giroux (1997) discorre em sua obra que aborda a pedagogia crítica da aprendizagem. É necessário que o professor esteja sempre atento à sua própria formação, avaliando e reformulando, quando necessário, as suas práticas em função das concepções de estudo de seu tempo e do contexto social.

Voltando ainda ao foco do ensino de literatura, no LD, cabe aqui citar o que Regina Zilberman, atemporalmente, afirma em 1988:

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Se já é deficiente o tratamento do texto literário no LD para o letramento literário e para a fruição que é própria da natureza literária, imaginemos que o texto afro-brasileiro, tão

necessário ao processo de luta antirracista, ainda não consegue alavancar as discussões étnico-raciais que se defende aqui simplesmente porque a sua presença ainda não nos é satisfatória, visto que, do surgimento da Lei nº 10.639/03, passando pelo seu processo de implementação até os dias de hoje, o avanço é lento e gradual.

A presença de elementos que dialoguem com essa lei deve estar presente de forma efetiva nos textos literários (ou não literários) para darmos materialidade ao chamado “lugar de fala” das minorias, dar visibilidade às subjetividades de pessoas pretas que, por tanto tempo, estiveram em processos severos de apagamento social, tiveram as suas potencialidades oprimidas nas artes, nas ciências, entre outras áreas dos espaços sociais de privilégio da branquitude. É esse chamado a estar junto que possibilitará o engajamento coletivo na busca pela equidade, uma vez que a vigência, segundo reflexões de Lélia Gonzalez *apud* Djamila Ribeiro (2017), é da “hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possuiu o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco” (RIBEIRO, 2017, p. 16).

Materializa-se, portanto, a expressão “lugar de fala” para se pensar em pontos de vista de vozes fora da normatividade social, ou seja, quando Djamila Ribeiro (2017) discorre sobre o movimento *feminist standpoint*¹³, para conceituar “lugar de fala”:

É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 36-37).

Ribeiro ainda alerta para o fato de que não se deve confundir lugar de fala com representatividade, posto que, em um exemplo claro, teóricos do sexo masculino e brancos estão fazendo, de forma fantástica, discussões sobre questões étnico-raciais e/ou feminismo, portanto

¹³ Em uma tradução literal, “pontos de vista femininos”. Referência feita à Patricia Hill Collins (1990), quando da obra “Pensamento do feminismo negro”, na qual se faz alusão a diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial.

estão em seu lugar de fala porque têm propriedade da essência do discurso, mas não representam a negritude ou as mulheres necessariamente.

E o que essa consideração sobre lugar de fala cabe ao livro didático? Pensemos que aos alunos sejam proporcionadas as seguintes reflexões: quantos autores negros você conheceu no LD ao longo do ano? Quantas imagens de pessoas de pele negra você consegue perceber representando algum tema no LD? Quais são as personagens negras enaltecidas de forma positiva nos textos literários, em gêneros jornalísticos ou quaisquer outros gêneros os quais você leu no LD? O LD faz reflexão sobre a diversidade de forma positiva? Quais elementos da Lei sobre o ensino de história, cultura africana, afro-brasileira e indígena você consegue perceber no seu LD?

Agora reunamos as respostas para compreender como o livro é de fato um lugar de fala se, ao dar voz ao discurso da diversidade, comungando com a Lei nº 10.639/03 e estando de acordo com o que apregoa a BNCC no quesito cidadania e equidade, essas questões arguidas foram contempladas em respostas positivas.

O cerne de todas essas discussões não diz respeito apenas a quem está na luta pela saída da subalternidade nas relações sociais, mas é luta também de quem se engaja de forma comprometida com esse *locus* social. Vejamos o que afirmam Müller e Cardoso (2017) em seus estudos sobre branquitude:

A escola, enquanto instituição formadora de cidadãos, precisa incluir em seus projetos políticos pedagógicos ações que valorizem não apenas a população branca, mas também a negra. Acreditamos que o espaço escolar tem papel preponderante na superação de determinadas práticas quanto às representações negativas dos negros, seja em seu currículo, nas imagens difundidas pela cultura material escolar, nos livros didáticos etc. **É preciso compreender as bases que alicerçam a construção da identidade negra e rediscuti-las a fim de superar estruturas racistas que ainda estão presentes não apenas dentro, mas também fora da escola.** E discutir a branquitude pode ser um primeiro passo (MÜLLER; CARDOSO, 2017, p. 16, grifo nosso).

O livro didático de língua portuguesa deve, portanto, contribuir para formar cidadãos, leitores proficientes, críticos sociais, pessoas dotadas de autonomia e capazes emocional e intelectualmente de atuarem nos mais diversos campos da sociedade, conscientes de seu lugar de fala, da sua representatividade, do seu senso de empatia em um mundo cada vez mais digital e de demandas sociais urgentes.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho foi desenvolvido através do método de pesquisa documental, tendo em vista que a fonte da pesquisa está centrada no livro didático e em documentos oficiais do Governo Federal relativos ao sistema educacional brasileiro (leis, orientações curriculares, entre outros), e bibliográfica, pois utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído por livros e trabalhos científicos, acervo pessoal, bibliotecas e repositórios acadêmicos. A pesquisa possui natureza qualitativa, a qual:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma análise do material didático do componente de Língua Portuguesa adotado numa escola municipal de Fortaleza sob a óptica do tratamento didático dado ao texto literário afro-brasileiro em especial, mas leva em conta os demais gêneros que possam comungar com as habilidades e as competências que tocam a diversidade, já que, nesse documento, as relações étnico-raciais são apresentadas para fazerem menção à Lei nº 10.639/03 sem fazer discussão relevante sobre uma possível educação antirracista.

Com os dados coletados e a análise sobre o material didático apresentada, é sugerido posteriormente um projeto pedagógico que coaduna com a temática desta pesquisa, surgido na escola onde trabalho, em uma linha interdisciplinar com a História, que serve de complementação para as práticas docentes na escola, considerando uma educação antirracista. E uma importante parte deste trabalho é a aplicação efetiva que já está sendo posta em prática na nossa vivência escolar, na qual já podemos perceber gradualmente os ricos frutos de uma prática pedagógica antirracista entre os alunos, os professores e os demais partícipes da nossa comunidade escolar.

5.1 O *corpus* analisado

Através da Resolução 003/2021¹⁴, a Coordenação Nacional do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS – considerou o panorama de crise

¹⁴ Disponível em:

file:///C:/Users/Dell/Downloads/RESOLUO_N_003_2021__Conselho_Gestor_Elaborao_do_Trabalho_de_Concluso_do_Cu%20(1).pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

sanitária em plena pandemia da Covid-19 e sugeriu que: “**Art. 1º** Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”.

Dessa forma, o presente trabalho tem como *corpus* a coleção de Língua Portuguesa Português – Conexão e Uso, anos finais, volumes 6, 7, 8 e 9, da Editora Saraiva, presente no PNLD 2020 e adotado, anteriormente, na Escola Municipal Martha do Martins Coelho Guilherme – Regional 6 –, e continuou sendo a mesma obra adotada na escola para onde fui trabalhar em 2023 – EMTI Professor Antônio Girão Barroso.

Vale salientar duas mudanças significativas: a primeira diz respeito ao LD que não se encontra mais nas opções de escolha no PNLD2024; motivo a ser refletido. A segunda refere-se ao fato de que, durante o processo de pesquisa e análise do *corpus* da pesquisa, houve muitas mudanças em relação ao alunado, aos colegas de trabalho e ao espaço escolar, por isso detivemo-nos a focar no material didático, perpassando as impressões dos professores através de uma entrevista e investindo no projeto pedagógico, que é apresentado mais adiante em parceria com a professora de História da atual escola.

A coleção em questão é uma das 6 obras desse componente curricular que foram escolhidas no PNLD 2020 e sobre o qual possui já uma série de análises sob diferentes olhares no campo da Linguística Aplicada. Já, neste estudo em questão, o olhar se volta à observação do ensino de literatura afro-brasileira, o letramento literário para esta literatura e a adequação ou não à Lei nº 10.396/03 e à BNCC.

A coleção Português – Conexão e Uso passou pelo crivo das exigências do Programa Nacional do Livro Didático 2020 e se adequou aos fundamentos da BNCC (2017). E, apesar de ter estado em consonância com as exigências desse documento normalizador, é sempre necessário que os professores façam as suas análises sob diferentes aspectos com o propósito de verificar as lacunas e sugerir possíveis ajustes em qualquer que seja o LD escolhido no PNLD da vez.

Essa coleção, em seus 4 volumes, apresenta cada livro dividido em 4 unidades iniciadas com um tema gerador que procura dialogar com os temas contemporâneos apresentados pela BNCC, como a “Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” e a “Educação em direitos humanos”, temas valorosos à nossa pesquisa. A expectativa era encontrar o tratamento didático do texto literário afro-brasileiro atrelado ao campo artístico-literário.

Basicamente cada volume do LDP da obra em análise está composto em 19 partes, entre seções, subseções e boxes, distribuídas e intituladas conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura dos volumes e das unidades do LDP Conexão e Uso

LD CONEXÃO E USO – SEÇÕES, SUBSEÇÕES E BOXES		
01	Abertura da unidade (são 08 unidades ao todo em cada livro da coleção)	<i>Nesta unidade você vai</i>
		<i>Trocando ideias</i>
02	Leitura 1/ Leitura 2 (textos principais da unidade com gêneros diversificados)	<i>Antes de ler</i>
		<i>Boxe do autor</i>
03	Exploração do texto (sequência didática para o estudo do texto)	<i>Recursos expressivos</i>
		<i>Para lembrar</i>
04	Do texto para o cotidiano (ampliação da discussão sobre o tema do texto principal lido anteriormente; desenvolvimento das competências socioemocionais)	
05	Diálogo entre textos (proposta de interdiscursividade para formação do leitor literário)	
06	Atividade de escuta (proposta de textos para ouvir e responder questões pertinentes a estes)	
07	Produção Escrita/ Produção Oral (proposta de produção de textos orais e escritos que comunguem com os textos principais da unidade)	<i>Antes de começar</i>
		<i>Planejando o texto</i>
		<i>Avaliação e reescrita</i>
08	Oralidade (está dividida em “Conversação espontânea” e “Oralização”, ambas em duplas, pequenos grupos)	
09	Aprender a aprender (ocorrência ao menos 2 vezes no texto; ligada ao campo de práticas de estudo e pesquisa, numa perspectiva interdisciplinar)	
10	Reflexão sobre a língua (exploração dos objetos de conhecimento no eixo Análise Linguística/Semiótica, conhecimentos linguísticos e gramaticais)	
11	A língua não é sempre a mesma (relação com a variedade linguística em um aspecto científico)	
12	Fique atento... (relação também com a variação linguística com enfoque em algumas questões gramaticais da língua, como acentuação gráfica, ortografia etc.)	
13	Cultura digital (proposta de práticas que envolvam o letramento digital)	<i>Pense nessa prática!</i>
		<i>Experimente fazer!</i>
		<i>Você sabia?</i>
14	Uma questão investigativa (explora o campo das práticas de estudo e pesquisa)	
15	Ação voluntária (proposta de ação voluntária)	
16	Não deixe de... (sugestões de elementos de arte ligados à temática explorada na unidade, como livros, filme, <i>podcast</i> , entrevistas etc.)	
17	Produção do ano (há um selo disponível para as produções feitas ao longo do ano cujas propostas são: 6º: Almanaque/ 7º: Programa de rádio/ 8º: Revista/ 9º: Jornal)	
18	Encerrando a unidade (promoção da uma autoavaliação do aluno)	
19	Conhecimento interligado (proposta a cada 2 unidades para um trabalho interdisciplinar)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 4 volumes possuem o Manual do Professor com orientações comuns e as especificidades de cada volume *versus* série em questão. Esse manual é de leitura imprescindível, pois carrega nele as propostas que deverão passar pelo crivo dos professores e dos alunos a partir do momento em que irão ler, estudar e desenvolver as atividades propostas nestes. Cada manual possui em média 60 páginas de considerações e orientações. A medida em que se vão explorando as unidades, é possível perceber, nas laterais do Livro do Professor (que possui cada Manual do Professor em anexo), em formato U, as orientações específicas,

apontando as habilidades e competências a serem trabalhadas em cada seção, subseção e boxes do livro.

Outra ferramenta importante que estas coleções possuem é o livro em formato digital, o que facilita aos professores e alunos explorarem as partes cujo objetivo é a escuta e o uso de textos digitais que envolvem vídeos e áudios.

Outra particularidade importante a ser descrita e analisada aqui é a autoria dos volumes desta coleção. As autoras Dileta Antonieta Delmanto F. de Matos e Laiz B. de Carvalho são duas mulheres do estado de São Paulo, formadas em universidades do mesmo estado, ambas professoras e conteudistas de livros didáticos e paradidáticos. Necessário faz-se acrescentar que nenhuma das autoras é negra, por isso não há representatividade racial na autoria, apesar de as autoras terem sido aptas pelo Programa Nacional do Livro Didático enquanto autoras de livros adaptados para o cumprimento da Lei n. 10.639/03. A Figura 2 mostra a imagem da coleção em análise neste nosso trabalho.

Figura 2 – Livros do PNLD 2020 Português – Conexão e Uso/ Editora Saraiva



Fonte: Guia Digital PNLD2020.

A mesma editora fez umas mudanças para o PNLD2024 e acrescentou mais uma autora, Juliana Vegas Chinaglia, professora também de São Paulo, editora e conteudista de livros didáticos, para incrementar a coleção de Língua Portuguesa. A estrutura das seções, subseções e boxes continua a mesma, mas algumas abordagens foram modificadas e/ou acrescentadas com o intuito de tornar a coleção uma ferramenta pedagógica de maior qualidade presumidamente. A coleção ganhou nova roupagem e agora chama-se Jornadas: Novos Caminhos/ Língua Portuguesa, como pode-se ver na Figura 3.

Figura 3 – Coleção Jornadas: Novos Caminhos/ Língua Portuguesa/ Editora Saraiva



Fonte: Guia Digital PNLD2024.

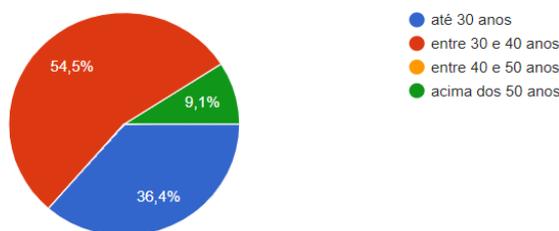
Em resumo, temos como *corpus* desta pesquisa uma coleção de Língua Portuguesa em quatro volumes para os anos finais do Ensino Fundamental o qual possui, como auxílio ao trabalho pedagógico, além do LD (do aluno e do professor), o Manual do Professor, ambos em versão impressa e digital, e um vasto Material Digital disponível na plataforma digital chamada E-docente¹⁵.

5.2 Entrevista aplicada aos professores

Foi realizada uma entrevista com alguns professores na escola onde trabalho, a EMTI Professor Antônio Girão Barroso, na periferia do bairro Jangurussu, na grande Fortaleza, com o intuito de perceber nas respostas deles qual a sua postura em relação à leitura, à literatura, em especial à literatura afro-brasileira, aos escritores de autoria negra no Brasil e ao que eles entendem por educação antirracista. É importante, por conseguinte, perceber crenças, aspirações e conhecimento que os meus colegas possuem em relação ao que eu pesquiso e defendo, já que devemos trabalhar pedagogicamente de forma alinhada e interdisciplinar, tal qual orienta a filosofia da escola de tempo integral.

Somos ao todo 14 professores divididos em 03 áreas (LC – Linguagens e Códigos/ CN – Ciências da Natureza/ CH – Ciências Humanas). Destes, à minha exceção enquanto pesquisadora, apenas 11 professores participaram da minha pesquisa. Importante dizer que alguns destes são professores recém-ingressos na rede por meio do último concurso ofertado em Fortaleza (2022), e isso implica na presença de uma geração de professores que fazem parte do grupo etário mais novo e com pouca experiência, porém com enorme disponibilidade para a educação; o que nos alegra enquanto parceiros de profissão.

¹⁵ Disponível em: <https://www.edocente.com.br/>. Acesso em: 30 out. 2023.

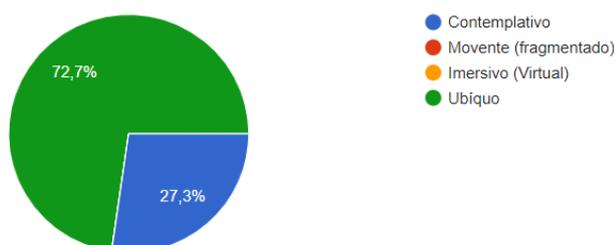
Gráfico 1 – Questionário/ faixa etária

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos nossos entrevistados, 72% dos professores afirmam que leem de 2 a 5 livros por ano numa frequência ocasional e, na maioria das vezes, são influenciados por Atualização cultural ou Conhecimento geral (63,6%), em primeiro lugar, e por Gosto ou Crescimento Pessoal (54,5%).

Para a seleção das opções sobre as motivações que levam os professores às suas leituras, o ambiente de leitura, os fatores que implicam na escolha dos livros e o material lido no cotidiano, usamos a referência da pesquisa Retratos do Brasil¹⁶ (2020), em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro.

Para esta primeira reflexão sobre como é o professor enquanto leitor, também fizemos uso das definições de Lucia Santaella (2004) sobre tipos de leitor – Contemplativo, Movente (fragmentado), Imersivo (Virtual), Ubíquo; e este foi o resultado, 72,7% consideram-se um leitor ubíquo, aquele que se utiliza de vários meios tecnológicos para estarem conectados em tempos e lugares variados.

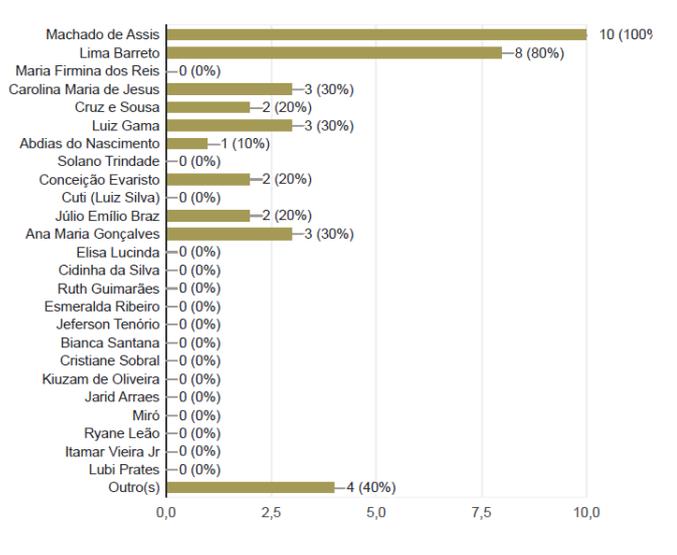
Gráfico 2 – Questionário/ tipos de leitor

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁶ A Pesquisa Retratos da Leitura passou a ser realizada pelo Instituto Pró-Livro – IPL, em 2007. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/apresentacao/>. Acesso em: 30 out. 2023.

Em relação ao conhecimento da existência da literatura afro-brasileira, 90,9% dos entrevistados disseram ter ciência e, na mesma proporção, consideram-se antirracistas. Em contrapartida, leram poucos escritores de autoria negra e, destes, muitos os professores nunca leram. Vejamos o Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Questionário/ autores afro-brasileiros

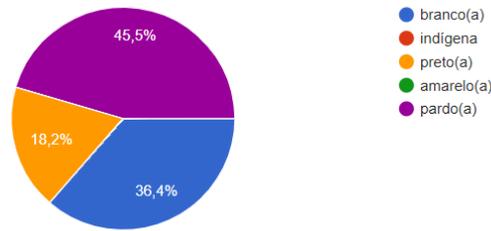


Fonte: Elaborado pela autora.

Interessante perceber que o resultado do autor afro-brasileiro mais lido pelos professores também é o mesmo do resultado da pesquisa Retratos do Brasil – 5ª edição (2020): Machado de Assis. O que parece preocupante não é o fato de ser Machado o autor afro-brasileiro mais lido, porém o fato da ausência de conhecimento de vários autores negros desta geração, enquanto fora do Brasil, temos autores como Itamar Vieira Jr com suas obras já tão difundidas e traduzidas em várias línguas.

Foi perguntado aos professores como estes se reconhecem enquanto categorias raciais (referência usada pelo IBGE). O resultado foi que a maioria julga se encaixar na categoria pardo(a) conforme representado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Questionário/ autorreconhecimento racial/ categorias do IBGE



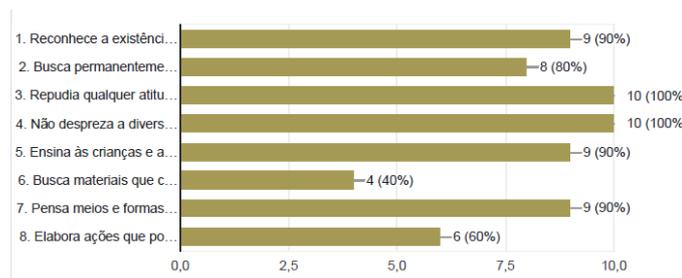
Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando de questões étnico-raciais, perguntamos ainda aos professores quais as características eles já executam para haver uma educação antirracista na escola em que lecionam. Tais ações são sugeridas pela professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro (2001):

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

Vejamos o resultado representado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Questionário/ ações antirracistas



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode perceber, os professores estão na escola empenhados mais em repudiar as formas de preconceito e fazer valer o respeito à diversidade, porém, em relação às ações efetivas de combate ao racismo e às desigualdades, ainda há pouca iniciativa por parte deste corpo docente na escola da aplicação do questionário de entrevista.

Resta-nos a esperança de que o projeto pedagógico antirracista desenvolvido nessa escola, no ano corrente, possa suscitar nestes professores mais engajamento e mais tomada de decisões que sejam pertinentes a mudanças significativas no combate ao racismo, à intolerância e às desigualdades.

5.3 Procedimentos de análise do LDP

Diante da necessidade de avaliar os aspectos já mencionados nas questões e nos objetivos desta pesquisa, na construção do nosso objeto, apresentamos os procedimentos metodológicos, fundamentados nos pressupostos teóricos também já explorados aqui, valendo-nos de uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados a fim de interpretá-los subjetivamente.

A coleta de dados foi feita por meio de uma minuciosa análise de cada volume da coleção Português – Conexão e Uso (vol. 6 ao 9), conforme quadros apresentados no Apêndice B. Nesta análise, pudemos verificar, em *checklist*, os elementos multissemióticos (textos e imagens) que dialogam ou não com a Lei nº 10.639/03, as competências e habilidades da BNCC relativas à diversidade e às relações étnico-raciais e aos letramentos literário e racial.

Através da elaboração e da análise de quadros, podemos perceber o quanto o LDP ainda mantém certa distância da Lei nº 10.639/03 no que se refere às abordagens para as relações étnico-raciais, visto que trata a implementação da lei apenas como um “para-não-dizer-que-não-existe”, para tentar se adequar à lei de maneira superficial e sem legitimação para um processo de educação antirracista, de respeito de fato à diversidade, à denúncia social de desigualdade e ao respeito mútuo entre os sujeitos em um processo de ensino-aprendizagem.

Com os dados coletados, analisamos se a coleção Português – Conexão e Uso, anos finais, está voltada a uma educação antirracista por meio do tratamento didático de textos literários afro-brasileiros, da mesma forma no tocante ao uso de textos multissemióticos que exploram as questões étnico-raciais, foco das nossas análises neste trabalho.

Como já mencionado, o LDP está dividido em 8 unidades e, basicamente, apresenta 2 textos principais para análise de leitura e linguagens (LEITURA 1 e 2). Teoricamente, se há a presença do texto literário, pode haver também a proposição do letramento literário. Isso nos

dá, para cada volume da coleção, uma quantidade de 16 textos principais. Vejamos, no Quadro 4, a presença do texto afro-brasileiro para cada coleção do LDP.

Quadro 4 – Presença de textos afro-brasileiros na coleção Português – Conexão e Usos

SÉRIE	SEÇÃO DO LDP	DESCRIÇÃO	COMP. E HABIL.	COMENTÁRIOS
6º ANO	RECURSOS EXPRESSIVOS (p.228)	Poemas de Edimilson de Almeida Pereira intitulados “Velocidade” e “Lia”.	EF67LP38	Usado apenas para explorar os efeitos sonoros do texto; não há efetivo letramento literário nem sequer racial aqui.
7º ANO	DIÁLOGOS ENTRE TEXTOS (p.19)	Poema de Carolina Maria de Jesus intitulado “Humanidade”	COMP. ESP.: 1	Faz referência à peça de Molière chamada “O avarento” e sugere ser um diálogo em ter o eu-lírico e o personagem Harpagão. Explora as relações éticas e sociais, mas não as racializadas.
8º ANO	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.131)	Questões 7 e 8: Trechos do romance <i>A mão e a luva</i> , do escritor afro-brasileiro Machado de Assis.	EF08LP08	Explora a descrição como característica dos textos ficcionais narrativos e as ações das personagens para explorar a pontuação das sequências textuais, vozes verbais e sujeito da oração. Nenhuma orientação para as questões raciais.
	DIÁLOGO ENTRE TEXTOS (p.159)	Poema “Estranha fruta”, do escritor afro-brasileiro Edimilson de Almeida Pereira.	EF67LP27/ EF69LP25/ EF69LP44/	O poema é explorado de forma superficial, apenas para explorar a subjetividade do eu-poético e comparar a outros textos. Apesar de o autor, em muitas de suas obras, explorar a diáspora africana no Brasil. Não há nenhuma orientação para as questões raciais.
9º ANO	LEITURA 1 (p. 12)	Conto “Olhos d’água”, da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo.	EF69LP53/ EF69LP44/ EF69LP47	A presença de um texto literário afro-brasileiro inspira a trazer uma discussão acerca das subjetividades, das vivências das pessoas negras e da ancestralidade, mas infelizmente isso não surge na atividade sobre o entendimento do texto. O letramento literário é sugerido, mas o letramento racial não é colocado como reflexão.
	LEITURA 2 (p.31)	Poema intitulado “Avareza”, de Sacolinha, que é o pseudônimo de Ademiro Alves de Sousa (1983).	EF69LP49/ EF69LP53/ EF89LP33	Este miniconto trabalha o tema avareza. Não possui relação com as questões racializadas.
	LEITURA 1 (p.120)	Letra de samba-enredo de autoria de Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tiago Graúna, sambistas negros brasileiros.	COMP. GERAL: 6. COMP. ESP. LING.: 5.	O gênero trabalhado remete à diversidade cultural que, apesar de a população negra ter participação ativa e frequente nesta festa, não é levado isso em consideração nos livros didáticos geralmente. Nenhuma orientação para as questões raciais.
	A LÍNGUA NÃO SEMPRE A MESMA (p.138)	Letra de rap intitulada “Us guerreiro”, composta e interpretada pelo rapper e ativista afro-brasileiro Rappin’ Hood.	COMP. ESP. DE LP: 4. EF69LP55	O texto traz as questões de herança de África e o contexto do povo negro e pobre nos dias de hoje, mas é usado na sequência didática apenas para abordagem da linguagem e da função social deste gênero.
	PRODUÇÃO ESCRITA (p.142)	Letra de música “Pinóquio”, do artista negro Matéria Rima.	COMP. ESP. DE LING: 3. EF69LP51	Este texto dá continuidade à reflexão sobre a cultura hip-hop e a função pedagógica que esta arte possui através de alguns artistas engajados, como Matéria Rima.

Fonte: Elaborada pela autora.

O que se pode perceber pelos dados do quadro anterior é que há a presença do texto literário afro-brasileiro nas coleções, alguns até trazem as subjetividades e experiências das pessoas racializadas, mas as sequências didáticas não suscitam uma reflexão para as questões étnico-raciais; na maior parte, encontramos a presença desses textos apenas como um pretexto de análise linguístico-semiótica, não extrapolando a essência do texto afro-brasileiro, que é a expressão de uma escrita carregada de relatos da vida e do cotidiano do negro, a sua luta e

influência na construção histórica e cultural de um povo. Não há, portanto, a valorização de um letramento literário que favoreça uma educação literária adequada à fruição nem uma educação com base na construção de uma consciência antirracista.

Outra importante observação a ser feita é que essa presença literária afro-brasileira é mais abundante no segundo ciclo, 8º e 9º anos, e em forma de poemas e letras de música, deixando a prosa em lugar mais distante.

Das 09 ocorrências do texto afro-brasileiro, na coleção toda, em apenas 03 se pode afirmar que há uma maior reflexão sobre as questões éticas e sociais, apesar de serem de forma superficial no tocante às questões de raça. Podemos perceber nos textos e nas sequências didáticas: 1) ao ser apresentado um poema de Carolina Maria de Jesus, intitulado “Humanidade”, no qual há um paralelo com a peça de Molière chamada “O avarento” (7º ano, p. 19); 2) o conto “Olhos d’água”, da escritora Conceição Evaristo, suscita uma discussão maravilhosa sobre vivências, subjetividades e ancestralidade das pessoas negras, o letramento literário é sugerido, mas o letramento racial não é colocado como reflexão (9º ano, p. 12); e 3) na letra da *rap* intitulada “Pinóquio”, há uma reflexão sobre a cultura *hip-hop* e a função pedagógica que esta arte possui através de alguns artistas engajados, como o grupo Matéria Rima (9º ano, p. 142).

A análise dos livros das coleções teve, além da coleta de dados sobre a presença dos textos afro-literários, a coleta dos seguintes elementos: Autoria Negra em Textos Não Literários; Texto de Autoria Africana; e Referência à Diversidade/ Fotos, Imagens, Textos Multimodais com Representatividade Racial.

O que se pode afirmar sobre estes elementos também coletados é que ainda é bastante superficial a presença de elementos que representem a população negra no LDP, desde textos verbais e não-verbais a textos multissemióticos. Essa superficialidade está na ausência de autoria negra e da reflexão sobre as questões afrocentradas, o que configura ainda um apagamento de um povo e a manutenção do racismo na nossa sociedade. Deve-se pensar bastante se os materiais didáticos de fato estão contemplando de forma legítima a Lei nº 10.639/03 ou apenas cumprindo-a de maneira superficial, já que a nossa análise nos leva a perceber que o problema começa na falta de autores negros de livros didáticos, existindo uma epistemologia que ainda é a da branquitude.

Em algumas seções, apesar de não trazerem o texto afro-brasileiro, podemos encontrar uma reflexão sobre a importância de se pensar sobre negritude e racismo, como neste trecho no qual é sugerida a audição de um *podcast* sobre o Dia da Consciência Negra e a

importância da oralidade dos contos africanos. Depois disso, há uma sequência didática que explora as informações do texto e suscitam uma reflexão racializada.

Figura 4 – LDP/ vol. 7 (p. 177)



Dia da Consciência Negra e a importância dos contos africanos

Mergulhar nas profundezas das histórias africanas significa olhar para as próprias profundezas. O racismo é uma ignorância absoluta. Olhar para o continente africano é conhecer a nossa própria origem.

Publicado em 17/11/2017 • Duração: 7min

Fonte: BRENMAN, Ilan. Conversa de pai: livros para nossas crianças. **CBN Podcast**, 17 nov. 2017. Disponível em: <http://audioglobo.globo.com/cbn/podcast/feed/121/conversa-de-pai-livros-para-nossas-criancas>. Acesso em: 26 jun. 2018.

O mesmo serve para o exemplo a seguir, apesar de não representar o nosso país, mas traz uma reflexão sobre racismo e os males dele numa sociedade. Trata-se de um trecho de uma notícia veiculada em jornal brasileiro sobre o *apartheid*. É um pretexto para trabalhar o objeto de conhecimento “pronome”, porém o professor pode puxar uma discussão para a consciência racial com os alunos.

Figura 5 – LDP/ vol. 9 (p. 174)

3. Leia o trecho que trata sobre o *apartheid*, um regime político que ocorreu na África do Sul entre 1948 e 1993.

Entenda o apartheid, regime racista contra o qual Mandela lutou

Política segregacionista vigorou na África do Sul de 1948 a 1993.
Época foi marcada por separar cidadãos pela cor da pele.

[...]

Durante o apartheid, que vigorou por mais de 40 anos, imperava na África do Sul uma política oficial de segregação dos cidadãos segundo a cor de sua pele – em que a minoria branca dominou a maioria negra.

Mandela é considerado um ícone justamente por guiar o país das algemas deste regime para uma democracia multirracial.

Conhecido como “Madiba”, ficou preso durante 27 anos devido à luta contra o regime da minoria branca e ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1993 por combater a discriminação racial. Foi eleito em 1994 o primeiro presidente negro da África do Sul, nas primeiras eleições multirraciais sul-africanas.

[...]

ENTENDA o apartheid, regime racista contra o qual Mandela lutou. G1, 6 dez. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/12/entenda-o-apartheid-regime-racista-contra-o-qual-mandela-lutou.html>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

Fonte: LDP Coleção Português – Conexão e Usos

Figura 6 – LDP/ vol. 9 (p. 175)

a) O que você sabe sobre o *apartheid*? *Espera-se que os alunos respondam que foi o regime, na África do Sul, em que a minoria branca oprimia a maioria negra.*

b) Nelson Mandela ficou conhecido no mundo inteiro, chegando a ganhar o Prêmio Nobel da Paz. O que explica esse reconhecimento? *Espera-se que os alunos respondam que foi pelo fato de ele ter lutado contra o regime que separava pessoas pela cor da pele.*

c) Releia o título da matéria. De que modo o sentido da preposição **contra** está ligado ao assunto e por que foi utilizada antes do pronome relativo? O verbo *lutar*, na acepção de oposição, pede a preposição **contra** "lutar contra algo ou alguém. Mandela lutou contra o apartheid".

O pronome relativo pode vir antecedido de diferentes preposições, de acordo com a regência do verbo da oração que introduz. Veja um exemplo.

[...]

Impossível? Eu também pensava. Mas fui a Portugal e lá encontrei a escola com que sempre sonhara: a "Escola da Ponte". Me encantei vendo o rosto e o trabalho dos alunos: havia disciplina, concentração, alegria e eficiência. [...]

ALVES, Rubem. *A escola da ponte*. Disponível em: <http://servicos.educacao.sp.gov.br/dados/edcampo_texto_rubem_alves_a_escola_com_que_..._existe.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

No português do Brasil, é cada vez mais frequente a omissão da preposição diante da palavra **que**. Nas ocasiões mais formais, porém, fique atento e utilize a preposição exigida pelo verbo de acordo com a norma-padrão, como se exemplifica no texto ao lado: "**com que** sempre sonhara".

Fonte: LDP Coleção Português – Conexão e Usos

É lamentável que, ao utilizar um gênero jornalístico, de natureza discursiva, tão relevante à potencialidade crítica dos alunos, algumas abordagens didáticas do LDP pretendam realizar de forma prioritária uma abordagem puramente gramatical, como podemos checar nas análises do LDP analisado nesta pesquisa, o que consiste, muitas vezes, em um amparo à desvalorização e ao esvaziamento da temática racial, ao apresentar ainda estereótipos negativos que não favorecem uma identidade positiva da população repleta de diversidade étnico-racial e também não favorecem uma educação antirracista.

5.4 Proposição pedagógica – Projeto *Boas Práticas*

Como proposta para uma educação antirracista, apresentamos um projeto que já está sendo desenvolvido neste ano de 2023 na escola municipal onde trabalho, que pode servir como material complementar de Língua Portuguesa com enfoque na literatura afro-brasileira, mas que acrescente, para além da noção estética ou cognitiva do texto literário, uma proposta que consiga despertar e ampliar os diversos conhecimentos em nossos alunos, numa perspectiva interdisciplinar com História. Há um entendimento inicial de que o letramento literário sugerido na nossa proposta siga as orientações de Cosson (2018), como o uso das sequências básicas, que haja também o enfoque das dimensões ensináveis sugeridas como modelo de abordagem pedagógica por Diogo (2020), mas também outras abordagens que colaborem para um ensino de literatura voltado à educação antirracista.

Este projeto foi criado para participar da seleção de um edital de financiamento chamado Boas Práticas¹⁷, disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), por meio da Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF)/Célula de Desenvolvimento Curricular (CEDEC). O edital em questão é o de nº 02/2023 e tem por objetivo “a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares pelos professores dos diferentes componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)” (SME, 2023, p.1). Veja-se:

O Edital visa a selecionar e a financiar projetos com práticas pedagógicas inovadoras que apresentam proposições que incentivem o desenvolvimento da capacidade investigativa, do letramento científico, do raciocínio lógico, da criatividade e das práticas corporais. Objetiva valorizar ações que promovam também a ampliação do repertório cultural, a sustentabilidade socioambiental, a reflexão do ser enquanto sujeito histórico e atuante na vida em sociedade, o pensamento crítico e o protagonismo estudantil, com o uso de métodos pedagógicos modernos, como as metodologias ativas de aprendizagem e/ou a abordagem STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*), contemplando os diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem, na perspectiva de uma educação inclusiva e comprometida com uma educação de qualidade para todos (SME, 2023, p. 1).

O recurso total para o financiamento deste Edital foi de R\$ 540.000,00 (quinhentos e quarenta mil reais) para os projetos aprovados. Foram selecionados 270 planos de trabalho com o financiamento disposto conforme a descrição deste plano, dos quais nas categorias Matemática e Ciências da Natureza o valor financiado é de R\$ 3.000,00 (três mil reais), e aqueles aprovados nas categorias Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso e Interdisciplinar foram financiados, cada um, com o valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais).

Nosso projeto tem como título “Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola” e foi selecionado na categoria Interdisciplinar, pois agrega os conhecimentos de Língua Portuguesa e História em uma perspectiva antirracista. Já era a ideia inicial da nossa proposta didática para agregar à nossa pesquisa e, por isso, quando surgiu essa oportunidade, conseguimos unir a ideia à prática. Felizmente nosso projeto foi selecionado e já está em andamento.

O objetivo do nosso projeto é contribuir tanto para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e História, especificamente na análise, reflexão e produção

¹⁷ Edital disponibilizado em: <https://drive.google.com/file/d/1Qe7Fv2WztHQNztzFTNz5ADwgnPqCqodC/view>. Acesso em: 30 out. 2023.

escrita e oral, quanto para a construção de questionamentos na perspectiva histórica, reflexões e posicionamentos que se configurem em práticas antirracistas, a partir do trabalho com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A princípio, estes alunos, participantes das nossas oficinas, serão os replicadores dos conhecimentos adquiridos e aplicarão outras oficinas criadas, adaptadas e direcionadas aos demais alunos da escola na culminância do projeto, quando do Dia da Consciência Negra, com o propósito de mostrar que essa consciência deve ser construída ao longo do ano, como já estamos fazendo no ano corrente e esperamos perpetuar nos anos seguintes.

O projeto está sendo executado em forma de oficinas de 2h a 4h/aula cada, de forma síncrona e assíncrona, aula de campo à cidade de Redenção, por ser esta a primeira cidade a libertar as pessoas escravizadas, ou seja, um símbolo de liberdade, com visita guiada à Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), passeio pela cidade orientado pelas professoras do projeto em parceria com colegas de apoio, como os estudantes Manuel Nambua e Marcelino Diabanza, estudantes de Pedagogia, ambos naturais de Angola, que residem na cidade-sede da Unilab e estudam no *campus* da Liberdade. Também contamos com visitas, com palestra e/ou mesa redonda na escola de pessoas que participam de forma voluntária para pensarmos no tema educação antirracista, como os próprios estudantes da universidade lusófona, um mestre de capoeira e Patrícia Matos (Adjokè), professora da nossa rede municipal de ensino e que possui muitas outras funções pedagógicas e culturais na cidade de Fortaleza.

As atividades estão sendo desenvolvidas e, ao longo do processo, fazemos adaptações necessárias em função do tempo e das demandas de nossa escola. E todo material impresso de pesquisa e atividades orientadas, audiovisual e o registro de fotos de nossos encontros estão sendo registrados em um *site*¹⁸ criado e gerido pelos próprios alunos com a nossa orientação e supervisão para este fim, que será o nosso Diário da Equidade (em construção até este momento) e que será exibido para a escola na data da culminância do projeto.

O projeto apresentado à SME, escolhido e já em execução na Escola de Tempo Integral Professor Antônio Girão Barroso com os alunos do 9º ano, com maiores detalhes, inclusive a grade das oficinas e suas especificidades, encontra-se no Apêndice C.

¹⁸ Disponível em:

<https://sites.google.com/d/1FAYKba3ZSp2F5x1BNiieXaLtwkL7jtB4/p/1rLmIXFDVjMuwo9Ua0s22KXCrye21HmII/edit>. Acesso em: 30 out. 2023.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou-nos demonstrar como o racismo continua a moldar a sociedade de forma negativa e a ser mantido por práticas ainda perpetuadas de geração em geração. Na escola, as formas de racismo são contundentes e as suas marcas podem ser indeléveis para alguém uma vida inteira. Pensando neste contexto negativo é que procuramos desenvolver uma pesquisa que nos possibilitasse refletir sobre as iniciativas, mesmo que bem tardias neste país, as quais reforçam a necessidade do combate às desigualdades sociais numa perspectiva de raça.

Tomamos a literatura afro-brasileira como um ponto de partida para uma discussão a respeito de temas que são caros à essência desta literatura, que é tocada pelas subjetividades, pelas experiências e pelas ausências sociais de uma população negra, a qual, por muito tempo, ainda permanece em uma situação desprivilegiada e de apagamento na sociedade, apesar de constituir hoje mais da metade da população geral do Brasil.

Pensamos em como a educação literária é tratada didaticamente nos materiais do PNLD, em especial na coleção adotada na escola onde trabalho, e fonte de análise nesta pesquisa, investigando se há um letramento literário capaz de validar a função social da literatura, em especial a literatura afro-brasileira, e os atravessamentos da Lei nº 10.639/03 e as competências e habilidades que integram o documento orientador curricular, BNCC.

Ao tomar isso como questionamento inicial, progredimos para a definição do nosso objetivo maior. A pergunta inicial da nossa pesquisa foi: a coleção Português – Conexão e Uso, anos finais, concorre a uma educação antirracista por meio do tratamento didático de textos literários afro-brasileiros?

Com base nessa questão inicial, traçamos como objetivo geral analisar o tratamento didático do texto literário afro-brasileiro na coleção Português – Conexão e Uso, anos finais, usado em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-CE, considerando se o letramento literário presente neste concorre ou não para uma educação antirracista.

O nosso trabalho foi desenvolvido pelo método de análise bibliográfica e documental, tendo o LDP e os documentos da Lei nº 10.639/03 e a BNCC principalmente, tal qual outros documentos afins, como fontes de pesquisa e análise.

Foi, então, analisada toda a coleção de LDP e, após a coleta de dados, seguindo uma *checklist* cuja informação principal era a presença de textos literários afro-brasileiros, notamos que tais textos foram inseridos nos livros desta coleção de forma superficial, de forma apenas

a atender a uma demanda legal quando da obrigatoriedade de ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Encontramos poucos textos de autoria negra, mesmo sem serem literários, raros textos de autores negros (um dos volumes sequer tinha um destes, o do 9º ano), alguns textos multissemióticos que fazem menção às questões raciais, porém são raras as vezes nas quais estas representações da população negra estão afroreferenciadas ou colocadas em contexto de análise crítica racial.

Pode-se dizer que, de forma geral, se não há letramento racial suscitado no LDP, se não há um letramento literário de textos afro-brasileiros, se não temos competências e habilidades específicas apresentadas para os objetos de conhecimento em cada seção dos livros que justifiquem uma discussão para as relações étnico-raciais, no que toca a população negra, logo não teremos confirmado que o livro suscite de forma legítima uma educação antirracista.

Infelizmente cabe aos professores uma árdua iniciativa de complementar o material didático ofertado nas escolas, muitas vezes, a fim de atender aos anseios de uma educação antirracista, enquanto a eles deveria ser ofertada mais formação e material de pesquisa para a EREER.

Nesta pesquisa ainda foi apresentada uma proposição pedagógica de caráter interdisciplinar entre Língua Portuguesa e História a qual pretende movimentar toda uma escola para a construção de falas antirracistas por meio de temas relevantes, tendo fatos históricos, a literatura e a cultura afro-brasileiras como objetos de conhecimento imprescindíveis ao sucesso do nosso projeto.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa se dá, sobretudo, por ser um trabalho que, além de contribuir para uma discussão sobre as questões étnico-raciais em materiais didáticos de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, amparado em teóricos que versam sobre letramentos literário e racial, em leis e políticas públicas voltadas à EREER, também pode contribuir para futuros pesquisadores do campo acadêmico que se interessem pelo mesmo tema ou áreas afins.

Sendo o Brasil um país cuja parcela da população negra é maior que 50% e tendo lei que obriga as instituições de educação ao Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, assim como a adequação a esta temática nos materiais didáticos brasileiros, é preciso que haja um bom senso e que se faça cumprir efetivamente a lei introduzindo, em uma coleção de anos finais do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, uma seleção de textos literários e não-literários que sejam capazes de estimular nos educandos o fortalecimento das relações étnico-raciais.

Esta coleção, por conseguinte, não convence de forma legítima a inserção do que apregoa a Lei nº 10.639/03 e outros documentos que a complementam, como o Parecer CNE/CEB nº 03/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2004 – que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No geral, a coleção fez uma adoção à Lei, mas ainda o faz de forma tangenciada, superficial, pois, comprovadamente analisada, quando se usa um texto literário afro-brasileiro (ocorrência rara, diga-se de passagem), não é hábil em levantar discussões que suscitem as questões étnico-raciais em reflexão crítica.

Ao encerramos este estudo, estamos cientes de que ainda há muito a ser desenvolvido no que diz respeito a uma educação voltada às questões para as relações étnico-raciais que possam sugerir o combate ao racismo e às desigualdades na sociedade.

É importante, sobretudo, perceber inclusive que há uma falta de representatividade na autoria negra na produção de materiais didáticos neste país, em especial ao material do campo de língua e linguagens, fato que talvez explique a superficialidade de questões racializadas nos LDP. Deixamos aqui essa reflexão para futuros pesquisadores, professores pesquisadores.

Ademais, concluímos também que é imprescindível que os docentes estejam dispostos a ensinar e aprender novos conceitos e habilidades no que se refere a práticas pedagógicas que concorram para uma educação antirracista; estas podem estar nas ementas das formações continuadas, mas também podem estar na vontade de buscar pessoalmente aperfeiçoamento com abertura para desconstruir conceitos ultrapassados e estereótipos impostos durante uma vida toda na nossa sociedade para a construção de um cidadão mais consciente do seu papel enquanto educador e mediador de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Disponível em: http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/ALMEIDA,%20Silvio_%20O%20que%20%C3%A9%20Racismo%20Estrutural_.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

ASSIS, M. de. **Páginas Recolhidas/ Relíquias de Casa Velha**. Edição preparada por Marta de Senna. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BERND, Z. O literário e o identitário na literatura afro-brasileira. **Revista Língua Literatura**, v. 12, n. 18, p. 33-44, ago. 2010.

BONFIM, M. A. L. do; DE JESUS, F. S.; FÉLIX, C. de O. A representação do negro em livros didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 54–71, 2019. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23605>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

BRASIL. **Guia Digital do PNLD 2020**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Guia Digital do PNLD 2024**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09/01/2003. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2017: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. *In*: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos e... Medo, AIDS, Anistia Internacional, Estado, Literatura**. São Paulo: Cjp; Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARDOSO, L. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76, jan./jun., 2010b.

CAVALIERE, A M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 7 jul. 2023.

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

CESAR, R. C. L. Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a Uerj, a Unb e a Uneb. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. **Série Ensaios & Pesquisas**, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (orgs.) **Coleção explorando o ensino**: Literatura/Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 55-68. v. 20.

COSSON, R.; SEGABINAZI, D. (orgs.). **Práticas de letramento literário na escola**. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2023. *E-book* (185 p.). Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/07/Pr%C3%A1ticas-de-Letramento-Liter%C3%A1rio-na-escola.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DIOGO, S. M. F. Práticas de leitura do texto literário e dimensões interdisciplinares. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 34, p. 227-244, 2020.

DUARTE, E. A. **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Minas Gerais: UFMG, 2011.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010.

DUARTE, E. A. A capoeira literária de Machado de Assis. **LiterAfro**, Belo Horizonte-MG, p. 1-8, 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autores/machadocritica8.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

FERREIRA, A. J. (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa, PR: EDUPEPG, 2014a.

FERREIRA, A. J. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014b.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**• v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014c.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GAMA, E. L. Políticas públicas educacionais no combate ao racismo: uma discussão sobre ações afirmativas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 8., 2017, Maringá-PR. **Anais** [...] Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017. p. 935-943.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

IANNI, O. Literatura e consciência. **Estudos Afro-asiáticos**, n. 15 - junho de 1988. Publicação do CEAA da Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 1988, p. 208-217.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69. 1996.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIDAL, E. M.; SOARES, E. A.; SOUSA, R. C. O Programa Mais Educação e sua implementação num contexto local: o caso de Fortaleza, Ceará : *Mais Educação Program and its implementation in a local context: the case of Fortaleza, Ceará*. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5122>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MULLER, T. M. P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

REIS, M. F. dos. **Úrsula**. Atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais)

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. D. O.; EL KADRI, M. S. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, 21(2), 153-172, 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZILBERMANN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS ANEXO – QUESTIONÁRIO</p>	
---	---	---

Caríssimos Professores!

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso, e suas respostas são muito importantes para a fase de análise deste estudo e tem como objetivo a investigação, junto aos professores da EMTI Professor Girão Barroso, acerca do tema leitura, literatura, em especial afro-brasileira, ensino de literatura e educação antirracista. O anonimato será garantido e a análise e a conclusão dos dados estarão disponíveis nos repositórios acadêmicos.

Desde já, agradeço-lhe por sua colaboração.

1. Idade:

- () até 30 anos
 () entre 30 e 40 anos
 () entre 40 e 50 anos
 () acima dos 50 anos

2. Gênero:

- () Masculino
 () Feminino
 () Outro
 () Prefiro não dizer

3. Área de conhecimento à qual está atrelada a sua formação, segundo a BNCC (BRASIL, 2017):

- () Linguagens
 () Ciências da Natureza
 () Ciências Humanas

4. Componente Curricular, da grade comum, que você leciona:

5. Você se considera um(a) professor(a):

- () Tradicional
 () Crítico
 () Reflexivo
 () Pesquisador
 () Professor-educador

6. A respeito da sua vida enquanto leitor, responda qual é a média de livros lidos (entre romance e outros gêneros literários) por ano?

- () apenas 1 livro
 () entre 2 e 5 livros
 () entre 6 e 10 livros

mais de 10 livros

6. Com qual frequência você lê?

- Muito frequente
- Frequente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

7. O que o motivou a sua leitura de livro no último ano (ref. Retratos da Leitura no Brasil, 2020)?

- Gosto
- Crescimento pessoal
- Distração
- Atualização cultural ou Conhecimento geral
- Aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade
- Motivos religiosos
- Exigência escolar ou da faculdade
- Atualização profissional ou exigência do trabalho
- Outros motivos
- Não sabe ou não lembra

8. Ambientes onde geralmente você lê um livro:

- Ao ar livre
- Em bibliotecas
- No banheiro
- Em fila/sala de espera
- Nos intervalos do trabalho
- Na cama
- Outros lugares
- Não lê nunca

9. Fatores que influenciam a escolha do livro para ler:

- Tema ou assunto
- Dicas de outras pessoas
- Título do livro
- Capa
- Dicas de professores
- Autor
- Críticas ou resenhas
- Propaganda ou anúncios
- Indicação de um influenciador
- Editora
- Indicação de clubes de leitura
- Preparação para alguma aula na escola
- Outro fator _____
- Não sabe

10. Frequência de leitura por tipo de material – independente do suporte (todos os dias ou pelo menos uma vez por semana):

- Textos escolares
- Textos de trabalho
- Livros didáticos indicados pela escola
- Livros em geral de outros tipos
- Jornais
- Gibis ou histórias em quadrinhos
- Livros de literatura por vontade
- Livros de trabalho, técnicos, para...
- Revistas
- Livros de literatura indicados pela...
- Áudio-livro
- E-Books

11. Conforme a pesquisadora Lucia Santaella (2004), você se considera um leitor: (entenda os conceitos através do quadro explicativo a seguir)



(Fonte: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2018/TRABALHO_EV109_MD1_SA1_ID571_24052018121001.pdf. Em 28.mar.2023)

- Contemplativo
- Movente (fragmentado)
- Imersivo (Virtual)
- Ubíquo

12. Você já ouviu falar da literatura de autoria afro-brasileira?

- Sim
- Não

13. Se você respondeu SIM para a questão anterior, responda quais dos autores a seguir você já leu (livros, fragmentos de livro, contos, crônicas, poesia, ensaio, dentre outras publicações)?

- Machado de Assis
- Lima Barreto
- Maria Firmina dos Reis
- Carolina Maria de Jesus
- Cruz e Sousa
- Luiz Gama
- Abdias do Nascimento
- Solano Trindade
- Conceição Evaristo
- Cuti (Luiz Silva)
- Júlio Emílio Braz
- Ana Maria Gonçalves
- Elisa Lucinda
- Cidinha da Silva
- Ruth Guimarães
- Esmeralda Ribeiro
- Jeferson Tenório
- Bianca Santana
- Cristiane Sobral
- Kiuzam de Oliveira
- Jarid Arraes
- Miró
- Ryane Leão
- Itamar Vieira Jr
- Lubi Prates
- outro(s) _____

14. Você se considera um(a) professor(a) antirracista?

- Sim
- Não

15. Se você respondeu SIM na questão anterior, aponte as características que você já executa para haver uma educação antirracista na escola onde você leciona. (Tais ações são sugeridas pela professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro, 2001)

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

16. O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração conforme dados da Pesquisa Nacional por mostra de Domicílios (PNAD Contínua). Então, para finalizar esta parte, você se considera:

- branco(a)
- indígena
- preto(a)
- amarelo(a)
- pardo(a)

**Obrigada por sua atenção!
Obrigada por sua colaboração!**

Link para acesso ao Google Forms:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJ0jtOYAkEGCc4Cyg088Lb0nGhPSzf-4VOxgUonLQBsy6OFQ/viewform>

APÊNDICE B – ANÁLISE DE LDP (CHECKLIST)

COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PORTUGUÊS – CONEXÃO E USO (VOL. 6 AO 9)

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO – CONEXÃO E USO					
LÍNGUA PORTUGUESA/ 6º ANO					
TÓPICOS:	EXISTÊNCIA – BLOCO E PÁGINA – DESCRIÇÃO:			COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES:	OBSERVAÇÕES:
Texto Literário Afro-Brasileiro e seu Tratamento Didático	SIM	RECURSOS EXPRESSIVOS (p.228)	Poemas de Edimilson de Almeida Pereira intitulados “Velocidade” e “Lia”.	EF67LP38	Usado apenas para explorar os efeitos sonoros do texto; não há efetivo letramento literário nem sequer racial aqui.
Autoria Negra em Textos Não Literários	SIM	PRODUÇÃO DE TEXTO (p. 28)	Tirinha de um cartunista negro (Estevão Ribeiro), mas explora algo adverso à diversidade de raça.	EF67LP30	Poderia ter explorado o lado ativista deste autor, como na obra “Rê Tinta”, cuja protagonista é uma criança negra.
Texto de Autoria Africana	SIM	UNID. 3 – LEITURA 2 (p.93-95)	Texto da autoria do autor moçambicano Mia Couto (“O Beijo da palavrinha”)	EF67LP28/ EF69LP49	Não constitui literatura negra nem sequer conflui para uma reflexão sobre a literatura de origem africana.
Referência à Diversidade/ Fotos, Imagens, Textos Multimodais com Representatividade Racial	SIM	DO TEXTO PARA O COTIDIANO (p.23)	Texto que aborda a questão da inclusão, mas a protagonista é uma criança, dentre muitas características “passíveis” de <i>bullying</i> , é “esquisito” e “branco como gelo”.	EF67LP21/ EF67LP23/ EF69LP12/ EF69LP13/ EF69LP23/ EF69LP56	Todas as habilidades exploradas dizem respeito apenas ao trato do texto como uma unidade de sentido a ser estudada e entendida
		CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.76)	02 fotografias de Grafites Norte-Americanos	COMP. GERAL: 3. COMP ESPECÍFICAS: 1 E 5.	Há uma reflexão sobre a técnica do grafite e o contexto sócio-histórico, mas sem refletir questões étnico-raciais.

		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.126)	Trecho sobre herança dos antepassados africanos e indígenas na gastronomia.	EF06LP04	Explora os aspectos linguísticos do texto. MP: “Atividade 2, item e – Leve os alunos a refletir sobre o motivo de a culinária brasileira ter incorporado ingredientes e pratos típicos de outras culturas . Espera-se que eles mencionem a imigração (como a italiana, a japonesa, a boliviana e a venezuelana) e a vinda de refugiados ao Brasil (sírios e haitianos, por exemplo). Se possível, trabalhe esta atividade em parceria com o professor de Geografia. ”
		CULTURA DIGITAL – PENSE NESTA PRÁTICA (p.22)	Foto de criança negra com a legenda escrita “Criança fazendo pesquisa escolar em computador.	EF67LP03/ EF67LP20/ EF69LP30/ EF69LP32	Foto meramente ilustrativa para trabalhar a cultura digital, mas sem relação às questões raciais.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.30)	Tirinha de Suriá, da cartunista Laerte, na qual a personagem negra Suriá reflete sobre a solidão por conta da ausência de seus amigos.	COMP. ESPECÍFICA: 5. EF69LP05	Nenhuma orientação para as questões raciais.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.31/ questão 02)	De 04 fotos para identificação de sentimentos expressos pelo que as imagens sugerem, há 01 menina negra com seu gatinho.	EF69LP05	Nenhuma orientação para as questões raciais.

		UNIDADE 2 (p.44)	Abertura com um mural que retrata um jovem aparentemente negro, pintado por Joel Artista (artista estadunidense).	COMP. GERAL: 4. COMP ESPECÍFICAS: 2, 3, 5 E 10.	Apesar de ter pintado o mural com jovens em situação de rua, não há iniciativa que se relaciona com o letramento racial.
		LEITURA 2 – ANTES DE LER (p.62-64)	Trecho da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 29.dez.1959) – Princípio I: “Direito à igualdade, sem distinção de raça,, religião ou nacionalidade.”	EF67LP15	Apesar de citar o direito à igualdade, o texto não extrapola as questões de racialidade. MP: dá dicas de 2 livros com assuntos complementares (não são autores negros)
		DIÁLOGO ENTRE OS TEXTOS (p.67)	Há presença de uma tirinha (Armandinho, de Alexandre Beck) e um trecho de uma notícia. Foto com crianças de várias cores.	EF69LP21	Sugerem a reflexão sobre o tema diversidade, mas de forma genérica.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.103)	Foto de homem negro numa campanha sobre direção consciente.	EF06LP04/ EF69LP03	Apenas explora a classe gramatical dos substantivos. Nenhuma orientação para as questões raciais.
		ORALIDADE (p.110)	Transcrição de documentário sobre os grandes egípcios.	EF69LP25	Informações sobre África apenas para ser lido. Nenhuma orientação para as questões raciais.
		UNID. 04 – ABERTURA (p.113)	Fotografia de jornalista negra.	COMP. GERAL: 5. COMP ESPECÍFICAS: 6.	Nenhuma orientação para as questões raciais.
		UNID. 5 (p.152- 155)	Texto dramático de Martins Pena.	EF69LP44	Apesar de ser do tempo da escravatura, e ter a presença da personagem “negro”, não explora as dimensões étnico-raciais sugeridas pelo teatro da

					época, mas o MP sugere a análise da autoria e do contexto social e histórico do texto apresentado.
		CULTURA DIGITAL (p.178)	Foto de uma menina negra gravando um <i>vlog</i> .	EF67LP23/ EF69LP15/ EF69LP45	Meramente ilustrativa.
		PRODUÇÃO ORAL (p.194)	Ilustração de crianças em diversidade de cor ao redor de uma senhora numa possível entrevista.	EF67LP24/ EF69LP39	Nenhuma orientação para as questões raciais.
		ORALIDADE (p. 217)	Trecho de livro o qual fala sobre um rei africano.	EF69LP12	Texto apenas para ser lido oralmente.
		CULTURA DIGITAL (p.271)	Foto. Legenda: “Alunos em sala de aula de informática”.	EF69LP08/ EF69LP29/ EF69LP35	Meramente ilustrativa.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.274)	Foto: “Criança escovando os dentes” - criança negra.	EF06LP07/ EF06LP09	O objetivo é apenas falar sobre higiene bucal.

**ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO – CONEXÃO E USO
LÍNGUA PORTUGUESA/ 7º ANO**

TÓPICOS:	EXISTÊNCIA – BLOCO E PÁGINA – DESCRIÇÃO:	COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES:	OBSERVAÇÕES:
----------	--	-------------------------------	--------------

Texto Literário Afro-Brasileiro e seu Tratamento Didático	SIM	DIÁLOGOS ENTRE TEXTOS (p.19)	Poema de Carolina Maria de Jesus intitulado “Humanidade”	COMP ESPECÍFICAS: 1	Faz referência à peça de Molière chamada “O avarento” e sugere ser um diálogo em ter o eu-lírico e o personagem Harpagão. Explora as relações éticas e sociais, mas não as racializadas.
Autoria Negra em Textos Não Literários	SIM	CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.317)	Tela: <i>Carefree</i> , de Alexandre Keto, 2018. Acrílica sobre tela, 100 cm × 100 cm. Coleção particular.	COMP. GERAL: 4. COMP. ESP. ARTE: 6.	Reflexão sobre a representatividade de jovens contemporâneos, comparando 2 ilustrações de autorias negras (Élon Brasil e Alexandre Keto) abordando o povo indígena e o povo negro.
Texto de Autoria Africana	SIM	LEITURA 1 (p.166)	Texto: “A história de Blimundo”, do escritor cabo-verdiano Leão Lopes.	EF69LP44/ EF69LP49	Atividade para a prática de leitura literária através de texto de autoria africana. Vai além de uma análise superficial do texto e chega a reflexões sobre as questões sobre escravidão e resistência. O MP sugere no box NÃO DEIXAR DE LER: <i>Meus contos africanos</i> , de Nelson Mandela, Martins Fontes. E as próximas atividades explorarão as variedades culturais e linguísticas cabo-verdianas.
Referência à Diversidade/ Fotos, Imagens, Textos Multimodais com	SIM	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.28)	Navio de emigrantes, de Lasar Segall.	EF07LP03	A atividade pretende abordar aspectos gramaticais, mas nesta questão se atém ao tema emigrantes, sem, contudo, explorar as questões raciais.

Representatividade Racial	ATIVIDADE DE ESCUTA (p.55)	Foto que representa a diversidade entre crianças em um auditório; impressão de um vídeo.	EF89LP25	A atividade chama à discussão sobre a temática inclusão, abordada no vídeo sugerido. MP também suscita a discussão sobre inclusão e igualdade.
	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.76)	Foto de atleta negra e deficiente visual. Legenda: “Izabela Campos, medalhista de bronze nos Jogos Paralímpicos, no Rio de Janeiro, em 2016.”	EF09LP05	Poderia ter sido explorada a circunstância de superação das vulnerabilidades da atleta. Nenhuma orientação para as questões raciais.
	CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.78)	Foto de rapaz negro sentado. Legenda: “Estilista trabalhando em um atelier.”	COMP. GERAL: 6.	Nenhuma orientação para as questões raciais.
	ORALIDADE (p.40)	Adolescente parda usando um computador.	COMP. GERAL: 2 e 7.	Nenhuma orientação para as questões raciais.
	CULTURA DIGITAL (p.45)	Menino negro com câmera fotográfica.	EF67LP08/ EF69LP07/ EF69LP08	Nenhuma orientação para as questões raciais.
	PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA (p.65)	Foto: Garota negra em exposição com fotografias de pessoas que sofreram pelos direitos humanos no Centro Nacional para os Direitos Humanos e Civis, em Atlanta, Geórgia (Estados Unidos). Foto de 2014.	EF67LP33/ EF69LP08/ EF69LP16/ EF69LP39/ EF67LP32/ EF67LP24/ EF67LP14/ EF07LP06/ EF07LP10	A atividades desta seção trabalham a questão da diversidade na perspectiva dos imigrantes, a construção de memórias, mas não toca as questões de raça.
	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.72 e 73)	Textos informativos sobre os povos indígenas Munduruku.	EF67LP33/ EF69LP08/ EF69LP16/ EF69LP39/ EF67LP32/ EF67LP24/ EF67LP14/ EF07LP06/ EF07LP10	A questão 01 (itens A, B, e E) explora a literatura e a etnia indígena mundurucu, mas a prioridade desta seção é explorar os verbos e as sequências textuais dos trechos escritos.

	<p>CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.94/5)</p>	<p>Imagens de objetos afro-brasileiros. Exposição no Museu Afro-Brasileiro, em Salvador-BA). Foto de 2014.</p>	<p>COMP ESPECÍFICAS: 5</p>	<p>A atividade explora lembranças, memórias e formas de resgatar histórias do passado. O MP sugere visitar museus online para explorar o conteúdo de forma interdisciplinar.</p>
	<p>UMA QUESTÃO INVESTIGATIVA (p.113)</p>	<p>Ilustração de 4 adolescentes em diversidade de gênero e raça.</p>	<p>NADA CONSTA</p>	<p>DESCRIÇÃO DE OBJETIVO: Esta atividade tem como objetivo levar os alunos a observar o funcionamento da língua falada; ativar e utilizar o conhecimento construído para identificar e registrar informações em discursos orais. Nenhuma orientação para as relações raciais.</p>
	<p>CULTURA DIGITAL (p.148)</p>	<p>Professora ajuda alunos em sala diversificada de informática.</p>	<p>EF67LP28/ EF67LP31/ EF69LP53</p>	<p>Nenhuma orientação para as questões raciais.</p>
	<p>CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.162 e 163)</p>	<p>1. Ilustração de <i>Iemanjá</i>, autor desconhecido. Salvador (BA), 2013. 2. Cartaz do filme <i>Os 12 trabalhos</i>, de Ricardo Elias, Brasil, 2006. Protagonista negro.</p>	<p>COMP. GERAL: 3. COMP ESPECÍFICAS: 5.</p>	<p>MP: Interdisciplinaridade Arte e Filosofia: o arquétipo do herói (literatura e cinema). Explora a diversidade em relação aos mitos. Levanta certa discussão sobre diversidades, mas sem fazer menção direta à raça.</p>
	<p>UNID. 5 (p.164/5)</p>	<p>Ilustrações com tema África, de Ivanchina Anna (artista russa).</p>	<p>COMP. GERAL: 3. COMP ESP. LINGUAGENS: 1 e 5. COMP ESP LP: 9.</p>	<p>Aqui temos uma abertura que fala sobre África, mas não traz um representante de arte negro. Trabalha a predição para as próximas leituras.</p>

			EF69LP53	
	ATIVIDADE DE ESCUTA (p.177)	Ilustração de um <i>podcast</i> sobre o Dia da Consciência Negra.	EF67LP24/ EF67LP40	Nesta seção, tem-se uma indicação de <i>podcasts</i> para serem ouvidos a fim de refletir sobre contos africanos e tradição oral.
	LEITURA 2 (p.189)	Ilustração de um suposto homem negro conversando com outra pessoa.	EF69LP53	Aqui não há protagonismo e nem autoria negra; o desenho é puramente ilustrativo.
	CULTURA DIGITAL (p.196)	Foto: Adolescente negro gravando um vídeo.	EF67LP11/ EF67LP12	Apresentação do gênero <i>booktuber</i> , mas não há orientação para as questões raciais.
	CULTURA DIGITAL (p.217)	Foto: Jovens em diversidade trabalhando em grupo com <i>tablets</i> e celulares.	EF69LP12/ EF69LP49/ EF69LP53	Objetivo de produzir e gravar coletivamente um aviso para convidar alunos de outros anos a participar como ouvintes de uma roda de contação da turma, que será realizada na biblioteca ou no pátio da escola. Nenhuma relação racial.
	UNID. 7 (p.246/7)	Ilustração: Detalhe de ilustração de pessoas diversas em gênero e raça em marcha por direitos humanos, de rob zs.	EF69LP27/ EF89LP19	Introduz o tema da unidade “De olho em seus direitos”. O ilustrador Rob ZS não possui identidade bem revelada na Internet.
	DIÁLOGO ENTRE TEXTOS (p.278)	Carta Aberta: autoria indígena. Fotos: uma mulher Yanomami e um homem Kayapó.	COMP. GERAL: 1. EF67LP05	Faz importante reflexão racial, mas sob a perspectiva indígena em relação ao meio ambiente.

		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.300)	Ilustração: menina negra sentada estudando.	EF07LP06	A atividade é sobre Concordância Nominal. Nenhuma orientação para as questões raciais.
--	--	---------------------------------------	---	----------	--

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO – CONEXÃO E USO LÍNGUA PORTUGUESA/ 8º ANO					
TÓPICOS:	EXISTÊNCIA – BLOCO E PÁGINA – DESCRIÇÃO:		COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES:	OBSERVAÇÕES:	
Texto Literário Afro-Brasileiro e seu Tratamento Didático	SIM	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.131)	Questões 7 e 8: Trechos do romance <i>A mão e a luva</i> , do escritor afro-brasileiro Machado de Assis.	EF08LP08	Explora a descrição como característica dos textos ficcionais narrativos e as ações das personagens para explorar a pontuação das sequências textuais., vozes verbais e sujeito da oração. Nenhuma orientação para as questões raciais.
		DIÁLOGO ENTRE TEXTOS (p.159)	Poema de “Estranha fruta”, do escritor afro-brasileiro Edimilson de Almeida Pereira.	EF67LP27/ EF69LP25/ EF69LP44/	O poema é explorado de forma superficial, apenas para explorar a subjetividade do eu-poético e comparar a outros textos. Apesar de o autor, em muitas de suas obras, explorar a diáspora africana no Brasil.

					Não há nenhuma orientação para as questões raciais.
Autoria Negra em Textos Não Literários	SIM	DIÁLOGO ENTRE TEXTOS (p.159)	Ilustração do artista plástico Antônio Sérgio Moreira.	EF67LP27/ EF69LP25/ EF69LP44/	A ilustração de Antônio Sérgio Moreira está no livro <i>E</i> , d escritor afro-brasileiro Edimilson de Almeida Pereira.
		LEITURA 2 (p.208)	Artigo de divulgação científica intitulado “Mães-meninas”, da jornalista negra Flávia Oliveira.	EF89LP03	O texto aborda as questões sociais relativas à saúde de adolescentes no Brasil.
Texto de Autoria Africana	SIM	LEITURA 2 (p.133-135) EXPLORAÇÃO DO TEXTO (p.136-139)	Texto “Um pingo de chuva”, do escritor angolano Onjaki (Nдалu de Almeida).	EF89LP33/ EF69LP47/ EF69LP47/ EF89LP29	Ao texto é feito o trabalho de interpretação da leitura e a construção do letramento literário na sequência didática com enfoque em detalhes ligados à macro e à microestrutura do texto. Ao longo do texto, o MP sugere outras leituras complementares. Nenhuma orientação para as questões raciais.
		DIÁLOGO ENTRE TEXTOS (p.141)	Trecho de crítica à obra de Onjaki, pela poeta e historiadora angolana Ana Paula Tavares.	EF89LP32	Trabalha a intertextualidade, mas sem se envolver nas questões raciais.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.233)	Poema “Os rios atónitos”, do escritor angolano Eduardo Agualusa.	NADA CONSTA.	Usado apenas para explorar as questões gramaticais relativas às orações dos versos, como sonoridade e a coesão.
Referência à Diversidade/ Fotos, Imagens, Textos	SIM	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.30)	03 ilustrações com pessoas negras em cenas do cotidiano.	EF08LP05	Meramente ilustrativo para explorar os processos de formação das palavras da LP.

Multimodais com Representatividade Racial	DIÁLOGO ENTRE TEXTOS (p.38)	Trecho de entrevista que aborda diversidade e preconceito pela aparência.	NADA CONSTA	Nenhuma orientação para as questões raciais. O box NÃO DEIXE DE LER sugere a leitura do livro <i>Capitolina: o poder das garotas</i> , de várias autoras, o qual explora a diversidade pela perspectiva feminina.
	UNIDADE 3 (p.87)	Foto de rapaz negro trabalhando como técnico de luz em uma entrevista.	NADA CONSTA	Nenhuma orientação para as questões raciais.
	LEITURA 1 (p.88)	Entrevista com uma PcD falando sobre inclusão.	COMP ESP. LINGUAGENS: 1 EF69LP03	Apesar de refletir sobre inclusão social, não há nenhuma orientação para as questões raciais.
	LEITURA 2 (p.101)	Trecho da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13 146/15) – Acessibilidade/ PcD	EF69LP20/ EF69LP27	Apesar de refletir sobre inclusão social, não há nenhuma orientação para as questões raciais.
	CULTURA DIGITAL (p.108)	Foto: Professora ajudando seus alunos em sala de aula (aluna e professora negras na foto).	COMP ESP LP: 10. EF69LP25/ EF89LP18	Apesar de refletir sobre inclusão social, não há nenhuma orientação para as questões raciais.
	UNIDADE 4 (p.114)	Foto: Alameda dos Baobás em Madagascar, África. 2016.	COMP. GERAL: 3.	Foto para momento de predição que antecede aos textos das seções de leitura. Tema: <i>Do outro lado do mundo</i> .
	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.142)	02 textos que abordam a diversidade dos povos ciganos.	EF69LP02	O exercício faz uma reflexão sobre a importância deste povo, logo é uma discussão racializada, mas não cabe diretamente na relevância desta pesquisa.

		EXPLORAÇÃO DO TEXTO (P.175)	Box NÃO DEIXE DE ACESSAR: indicação da obra “Poemas sinestésicos”, da poetiza e ativista negra Carina Castro.	EF89LP37	Esta seção explora os elementos do poema, entre figuras e sons, mas não levanta questionamento racial.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.201)	Charge com personagem negra sentado em sofá assistindo a um antes e depois da Copa.	EF08LP10	Charge meramente ilustrativa para explorar a atividade sobre adjunto adverbial.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.269)	1ª questão: <i>Post</i> do Ministério Público Federal a respeito da educação quilombola.	NADA CONSTA	Esta questão em especial analisa o conteúdo discursivo do texto ao sugerir que a comunidade quilombola mereça uma educação condizente com o seu contexto sociocultural. O MP sugere outras leituras complementares para ampliar o conhecimento sobre uma “educação afro-brasileira”.
		LEITURA 2 (p.274-278)	Reportagem digital: “Os indígenas que escaparam do extermínio” (diversidade)	COMP. GERAL: 9. EF69LP03	A sequência didática que vai explorar a leitura do texto sugere uma reflexão sobre os povos originários da terra, a sua ancestralidade, seus problemas e os seus direitos.
		PRODUÇÃO ESCRITA (p.286)	Ilustração: crianças diversas em situação de estudo em grupos.	EF89LP08	Imagem meramente ilustrativa. Nenhuma orientação para as questões raciais.

		CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.292)	Foto: Existem atualmente vários leitores digitais, alguns com capacidade de armazenamento para 1000 livros eletrônicos (<i>e-books</i>).	EF89LP30/ EF89LP30	Imagem meramente ilustrativa. Nenhuma orientação para as questões raciais.
		PRODUÇÃO DO ANO (p.294-295)	Desenhos de pessoas racialmente diversas em situações do cotidiano.	NADA CONSTA	Nenhuma orientação para as questões raciais.

**ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO – CONEXÃO E USO
LÍNGUA PORTUGUESA/ 9º ANO**

TÓPICOS:	EXISTÊNCIA – BLOCO E PÁGINA – DESCRIÇÃO:			COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES:	OBSERVAÇÕES:
Texto Literário Afro-Brasileiro e seu Tratamento Didático	SIM	LEITURA 1 (. 12)	Conto “Olhos d’água”, da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo.	EF69LP53/ EF69LP44/ EF69LP47	A presença de um texto literário afro-brasileiro inspira a trazer uma discussão acerca das subjetividades, das vivências das pessoas negras e da ancestralidade, mas infelizmente isso não surge na atividade sobre o entendimento do texto. O letramento literário é sugerido, mas o letramento racial não é colocado como reflexão.

		LEITURA 2 (p.31)	Poema intitulado “Avareza”, de Sacolinha, que é o pseudônimo de Ademiro Alves de Sousa (1983).	EF69LP49/ EF69LP53/ EF89LP33	Este miniconto trabalha o tema avareza. Não possui relação com as questões racializadas.
		LEITURA 1 (p.120)	Letra de samba-enredo de autoria de Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tiago Graúna, sambistas negros brasileiros.	COMP. GERAL: 6. COMP ESP. LING.: 5.	O gênero trilhado remete à diversidade cultural que, apesar de a população negra ter participação ativa e frequente nesta festa, não é levado isso em consideração nos livros didáticos geralmente. Nenhuma orientação para as questões raciais.
		A LÍNGUA NÃO SEMPRE A MESMA (p.138)	Letra de <i>hap</i> intitulada “Us guerreiro”, composta e interpretada pelo happer e ativista afro-brasileiro Rappin’ Hood.	COMP. ESP. DE LP: 4. EF69LP55	O texto traz as questões de herança de África e o contexto do povo negro e pobre nos dias de hoje, mas é usado na sequência didática apenas para abordagem da linguagem e da função social deste gênero.
		PRODUÇÃO ESCRITA (p.142)	Letra de música “Pinóquio”, do artista negro Matéria Rima.	COMP ESP DE LING: 3. EF69LP51	Este texto dá continuidade à reflexão sobre a cultura <i>hip-hop</i> e a função pedagógica que esta arte possui através de alguns artistas engajados, como Matéria Rima.
Autoria Negra em Textos Não Literários	SIM	UNIDADE 1 (p.10 e 11)	Tela: <i>Diáspora</i> , de Antônio Sérgio Moreira, 2012. Técnica mista sobre tecido, 150 cm × 200 cm.	COMP. GERAL: 3. COMP ESP. LINGUAGENS: 5.	Com enfoque no campo artístico-literário, abertura é uma predição para a leitura de gêneros narrativos,

					como o conto e o miniconto em uma perspectiva de literatura afro-brasileira.
		CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.231)	Foto de escultura: <i>Forever Free</i> , de Edmonia Lewis, 1867. Mármore, 104,7 cm × 27,9 cm × 43,1 cm. Howard University Gallery of Art, Washington, D.C., Estados Unidos.	COMP ESP. LINGUAGENS: 5.	Esta seção reflete o apagamento das mulheres na arte em detrimento aos homens, e esta escultura é de Edmonia Lewis, foi incluída na lista dos 100 Grandes Afro-americanos.
		CULTURA DIGITAL (p.38)	Transcrição de fala de Conceição Evaristo. Fonte: O ponto de partida da escrita. Itaú Cultural, 2017. Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=3CWDQvX7rno >.	EF69LP12	Discurso sobre o processo de criação da escrita literária.
		DO TEXTO PARA O COTIDIANO (p.19)	Notícia sobre a apresentação da carta à ABL de Conceição Evaristo. Foto: Escritora Conceição Evaristo em palestra no Museu Afro Brasil, em São Paulo (SP). Foto de 2015.	COMP. GERAL: 6. EF69LP03	Apesar de não fazer referência à literatura afro-brasileira em especial, essa sequência didática coloca como discussão a importância de uma escritora negra na Academia Brasileira de Letras (ABL) e que a carta de Conceição causou um “desconforto” à instituição que nunca teve uma mulher negra ocupando o espaço.
Texto de Autoria Africana	NÃO	-	-	-	-

Referência à Diversidade/ Fotos, Imagens, Textos Multimodais com Representatividade Racial Fotos, Imagens, Textos Multimodais com Representatividade de Raça	SIM	PRODUÇÃO ORAL (p.22 e 23)	Gênero Debate cujo tema é <i>representatividade</i> . Ilustrações de pessoas representação de diversidade.	COMP. GERAL: 4 e 7. EF69LP14/ F69LP15/ EF69LP25	As orientações para o debate a ser produzido enfocam as questões de diversidade, dos movimentos sociais atravessadas pelo gênero.
		PRODUÇÃO DO ANO (p.47)	Ilustração de 3 escritores brasileiros que se relacionam à imprensa no Brasil. Um deles é Machado de Assis.	NADA CONSTA	Machado é pintado com aparência de pessoa negra, mas nada sugere nem a ilustração e nem a atividade nas questões étnico-raciais.
		ATIVIDADE DE ESCUTA (p.55)	Foto: jovens e professor em situação de aprendizado interdisciplinar para crianças com deficiências variadas. Vídeo do projeto “Sons do Silêncio”.	COMP ESP. LINGUAGENS: 2. EF89LP25	O vídeo coloca em discussão a inclusão em ambiente de aprendizagem, mas não se relaciona às questões étnico-raciais
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.73)	Foto e texto sobre atleta negra Izabela Campos, medalhista de bronze nos Jogos Paralímpicos, no Rio de Janeiro, em 2016.	EF09LP05	Nenhuma orientação para as questões raciais.
		CONHECIMENTO INTERLIGADO (p.78)	Foto: Estilista negro trabalhando em um <i>atelier</i> .	COMP. GERAL: 6.	Não suscita reflexão sobre as questões raciais, mas traz uma pessoa negra em certa condição de privilégio.
		LEITURA 2 (p.98)	Relatório de visita ao Museu Nacional de Etnologia (Lisboa, 2018).	COMP ESP. LINGUAGENS: 3. COMP ESP DE LP: 5.	O texto incita a discussão sobre os povos e suas diversidade, sob a ótica de museu, no caso, localizado em Portugal, mas infelizmente o maior objetivo foi explorar as informações gerais do texto.

		LEITURA 2 (p.134)	Letra de um <i>rap</i> , composto e interpretado por Flora Matos (há polêmica sobre a sua identidade racial, apesar dela se autoidentificar como uma mulher negra).	COMP. ESP. DO FUND.: 2. EF69LP44	O texto traz questões interessantes sobre a diversidade, em especial sobre as questões feministas, mas não suscita uma reflexão racial nas sequências didáticas seguintes.
		DO TEXTO PARA O COTIDIANO (p.139 e 140)	Mural (com pessoas em diversidade) em Nova York (Estados Unidos) dedicado ao movimento Hip-Hop, feito pelos irmãos brasileiros Gustavo e Otávio Pandolfo, mais conhecidos como OSGEMEOS. Foto de 2017. Foto: Integrantes do grupo DF ZULU BREAKERS se apresentando em Brasília (DF). Foto de 2015.	COMP ESP. LINGUAGENS: 2. EF89LP27	Esta seção explora a cultura do grafite e da dança de rua como uma expressão artística e, mais à frente, levanta discussão sobre esta arte como expressão política da periferia.
		PRODUÇÃO ESCRITA (p.141)	Ilustração de Negra Li: DEHÔ, Maurício. Mano Brown e Sabotage viram heróis em série de que põe rappers em capa de HQs. Uol, 24 ago. 2018.	COMP ESP DE LING: 3. EF69LP51	A personagem Comics é Tempestade, retratada por Negra Li. Um excelente pretexto para refletir sobre as questões étnico-raciais.
		EXPLORAÇÃO DO TEXTO (p.157 e 158)	Mural: As primeiras reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho, igualdade entre os sexos e direitos civis ocorreram no século XVIII. Montagem de 2016. Foto: Passeata, em Recife (PE), organizada pelo Fórum de Mulheres de Pernambuco para reivindicar melhores condições de vida para as mulheres. Foto de março de 2008.	COMP ESP DE LIN: 1. EF09LP02/ EF89LP03/ EF89LP04	Q. 9: o mural reforça o tema tratado em um pequeno texto sobre os direitos civis de igualdade das mulheres na sociedade. Q. 12: mesma reflexão.
		PRODUÇÃO ORAL (p.168)	Ilustração de pessoas racialmente diversas em situação de debate.	COMP. GER.: 7.	Apenas reforça a importância e orienta um debate.

					Nenhuma orientação para as questões raciais.
		REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA (p.174)	Trecho de uma matéria: ENTENDA o apartheid, regime racista contra o qual Mandela lutou. G1, 6 dez. 2013. Disponível em: < http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/12/entenda-o-apartheid-regime-racista-contra-o-qual-mandela-lutou.html >. Acesso em: 31 ago. 2018.	EF69LP55/ EF69LP56	Q. 3: além de refletir sobre a função do pronome relativo, analisa o Apartheid enquanto movimento racista e a luta de Nelson Mandela pela igualdade na África do Sul.
		LEITURA 2 (p176)	Poema: escritora de origem indígena Graça Graúna. Mural: pessoas em diversidade racial.	COMP ESP DE LIN: 5. COMP ESP DE LP: 7. EF69LP44	O texto e as sequências textuais carregam a discussão sobre as questões étnico-raciais voltadas mais aos indígenas, mas faz a reflexão sobre sub-representatividade.

APÊNDICE C – PROJETO BOAS PRÁTICAS**EMTI PROFESSOR ANTÔNIO GIRÃO BARROSO****Rua 37, s/n, Conjunto Sítio São João, Jangurussu****Telefone/fax: 3488 3296****CEP: 60876-601 – INEP: 23065346****CNPJ: 24.577.971/0001-67**

Fortaleza
 PREFEITURA
 Educação

**PROJETO PARA EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS
 (EDITAL Nº 02/2023 COEF/SME)**

“E não há quem ponha um ponto final da História.”

Conceição Evaristo (professora e escritora afro-brasileira)

“Não é necessário ser negro para combater o preconceito racial. Só é necessário ser humano!”

Djamila Ribeiro, filósofa (ativista social, professora e escritora brasileira)

TÍTULO:

Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola

CATEGORIA:

Interdisciplinar (Língua Portuguesa/ História)

RESUMO:

O presente projeto visa abordar as relações étnico-raciais, mais especificamente no racismo, com vistas a contribuir tanto para o processo de ensino e aprendizagem dos componentes língua portuguesa e história, quanto para a construção de questionamentos, reflexões e posicionamentos que se configuram em práticas antirracistas. Este projeto foi desenvolvido a partir do olhar das professoras de língua portuguesa e história da EMTI Professor Antônio Girão Barroso, no Bairro Jangurussu, em Fortaleza-CE.

Palavras-chave: Educação. Antirracismo. Equidade.

JUSTIFICATIVA:

Justifica esse trabalho o dado de que gêneros orais, como a apresentação oral, são pouco estudados na qualidade de objeto de estudo, tendo, quase sempre, uma função complementar e

assessoria no desenvolvimento da escrita, a modalidade amplamente privilegiada. É inegável o potencial mobilizador inerente ao estudo de tal modalidade, haja vista que os alunos são levados a sair de sua zona de conforto, qual seja a de não se expor a falar ao público, mas a tão somente “assistir” às aulas. Além disso, considera-se o perfil da instituição de ensino em que deverão ser propostas as oficinas didático-pedagógicas, notadamente situada em bairro periférico, de população predominantemente negra, em que as questões étnico-raciais surgem como uma temática assaz oportuna e relevante para trabalho historiográfico, fazendo com que os alunos mudem suas percepções a respeito da construção do saber histórico relacionado às relações étnico-raciais existentes em nossa sociedade.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

Contribuir tanto para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e história, especificamente na análise, reflexão e produção escrita e oral, quanto para a construção de questionamentos na perspectiva histórica, reflexões e posicionamentos que se configurem em práticas antirracistas, a partir do trabalho com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Objetivos Específicos:

- Promover reflexões sobre o racismo estrutural e suas nuances em nossa sociedade e nos aspectos cotidianos presentes neste problema.
- Discutir os aspectos das relações étnico-raciais através de narrativas de autoria negra.
- Compreender o significado de “escrivência” com relatos autobiográficos.
- Produzir e apresentar textos orais.
- Construir um pensamento crítico a respeito da História da sociedade brasileira e quais aspectos precisam ser analisados para a compreensão do racismo em nossa realidade.
- Entender como as práticas antirracistas podem auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.
- Refletir sobre como a escola se volta ao Dia da Consciência Negra focando numa atitude antirracista apenas no mês de novembro e ressignificar isso.
- Promover oficinas com temáticas atuais e norteadoras para que os alunos compreendam as denominações a respeito do racismo e as práticas antirracistas efetivas.
- Tornar os alunos deste projeto agentes replicadores dos saberes e das práticas antirracistas adquiridas a fim de que o ambiente escolar seja contagiado de boas práticas que concorram para a equidade.

METODOLOGIA:

- As aulas serão distribuídas entre teóricas e práticas na modalidade síncrona.
- Nas aulas teóricas, trabalharemos com vídeos, exposições de *slides*, leituras compartilhadas e debates para compreensão dos conhecimentos basilares das temáticas discutidas.
- As aulas práticas envolverão, além das oficinas na escola, a aula de campo a Redenção, com visitas guiadas no Museu Senzala Negro Liberto e na Unilab/ Campus de Redenção.
- Durante o projeto, serão convidadas pessoas de fora da escola para que venham contribuir com a temática antirracista na nossa unidade, como a professora e escritora Patrícia Matos (Patrícia Adjoké), residente no município de Fortaleza, com ligação direta às questões de afrorreferências, pessoas e grupos da própria comunidade, dentre outros que surgirem no percurso.
- Utilizaremos materiais midiáticos (TV, Datashow e plataformas *online*) e gráficos (*banner*, cartazes, plaquinhas didáticas nas oficinas, folhas de papel sulfite e materiais de pintura e corte/recorte).

Oficinas (descrição dos objetivos por bloco de atividades):

AÇÃO	OBJETIVOS	METODOLOGIA/ATIVIDADES
APRESENTAÇÃO	1. Apresentar aos alunos o que é o projeto Boas Práticas, a justificativa para o tema escolhido e a proposta do nosso trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica em grupo: frases racistas que denotam racismo no nosso dia a dia. • Discussão em grupo.
OFICINA 1: Racismos e antirracismo (02 h/a)	1. Refletir o motivo que se leva a discutir questões étnico-raciais na escola. 2. Entender sobre os tipos de racismos.	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo: Eminência parda, Emicida (Lab. Fantasma) https://youtu.be/fXHpmuPJ4Ks?si=TUmw_FMBnRdlkCRb • <i>Slides</i> com a temática do dia (tipos de racismo com base em Silvio Almeida, exemplos na literatura com texto relativo a Monteiro Lobato, apresentação de um bibliografia voltada ao tema).
OFICINA 2: Percurso identitários (2 h/a)	1. Buscar refletir sobre as categorizações raciais impostas e sobre o resgate das identidades dos alunos. 2. Resignificar as relações étnico-	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo: “Olhos coloridos”, Sandra de Sá e Seu Jorge. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P1lq1-qOwn0. • Letra da música impressa. • <i>Slides</i> com definição de raça nas categorias do IBGE. • Dinâmica: aprendizagem cooperativa na qual os alunos devem fazer um autorreconhecimento identitário com base nas definições do IBGE e, em seguida, apresentar no grupão o resultado das discussões em

	raciais no ambiente escolar.	grupo mediadas por um aluno e apresentadas por um orador.
OFICINA 3: Negritude e branquitude (2 h/a)	1. Compreender sobre reparação histórica e sobre o privilégio branco em detrimento à marginalidade da pessoa negra.	<ul style="list-style-type: none"> Vídeos: sobre racismo (Grey's Anatomy/ Campanha Teste de Imagem) https://www.youtube.com/watch?v=CfNcMqjFKDM https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs&t=1s Refletir sobre situações do dia a dia nas quais o privilégio branco se sobrepõe às pessoas negras, confirmando uma sociedade ainda muito racista. Apresentação de livros sobre a temática (acervo pessoas das professoras). Material impresso: Definições sobre branquitude e negritude/ Poemas de Conceição Evaristo (escritora já estudada pelos alunos em sala) para reflexão/ Sequência didática sobre racismo.
OFICINA 4: A desconstrução do discurso racista (2 h/a)	1. Refletir sobre o racismo que permeia frases do dia a dia. 2. Reescrever um novo discurso antirracista e de respeito à diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> Resgate do material impresso na aula anterior. Slides com a temática do dia: apresentação de frases racistas que são usadas no cotidiano, mas que as pessoas não têm consciência que são. Material impresso: exercício de reescrita de algumas frases racistas que devem ser evitadas em contextos variados. Sugestões de vídeos: testemunhos/fala de Lilia Schwarz. https://www.youtube.com/watch?v=HjSzfo3Jlew https://www.youtube.com/watch?v=E_BjYPOE3ag
OFICINA 5: Letramento racial e educação antirracista (2 h/a)	1. Desenvolver com os alunos estratégias para uma educação antirracista.	<ul style="list-style-type: none"> Vídeos: letramento racial (jornalista Adriana Almeida/ Muhammad Ali/ Silvio Almeida - Cotas) https://www.youtube.com/watch?v=zyWsVxFXmfw https://www.youtube.com/watch?v=GryqqaJMvDY https://www.youtube.com/watch?v=2tUzcZ0nUMA Slides: Educação antirracista e políticas públicas. Material impresso: conto "Pai contra mãe" – de Machado de Assis aos dias de hoje (outros autores afro-brasileiros).
OFICINA 6: Escrevivências (2 h/a)	1. Compreender como a autoria negra reflete as suas subjetividades e vivências. 2. Conhecer como o processo histórico deixou as marcas deste apagamento das minorias no setores da vida social.	<ul style="list-style-type: none"> Vídeos: Roda Viva – Escrevivências/ Jeferson Tenório – "Averso da pele" https://www.youtube.com/watch?v=J-wfZGMV79A https://www.youtube.com/watch?v=PWwu37H3GA0 Material impresso: textos de autores afro-brasileiros e apresentação de alguns perfis do Instagram que podem ser seguidos para acompanhar temas relativos ao nosso projeto.
OFICINA 7: Das origens à construção de memórias (2 h/a)	1. Conhecer o passado para compreender o presente e ressignificar o futuro (Sankofa). 2. Entender aspectos da filosofia africana	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo: Sankofa/ Ubuntu/ Filosofia africana https://www.youtube.com/watch?v=3wOAVLIKhZU https://www.youtube.com/watch?v=KaQSIvWV7wo https://www.youtube.com/watch?v=KxKS9jg4Qvo Material impresso: 1. apresentar e orientar os alunos a testar o seu conhecimento sobre a herança da ancestralidade

	e marcas da ancestralidade na nossa sociedade. 3. Orientar atividade de conhecimento ancestral brasileiro.	africana para o Brasil em uma perspectiva de respeito à diversidade e à adoção particular do sagrado; 2. O conto afro-brasileiro na obra “O tapete voador”, de Cristiane Sobral (seleção de textos para análise), e em Conceição Evaristo, no conto “Olhos d’água”.
OFICINA 8: Representatividade e lugar de fala (2 h/a)	1. Discutir sobre os conceitos de representatividade e o conceito de lugar de fala. 2. Refletir sobre exemplos práticos do cotidiano que foram notícia.	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos: Música “Um corpo no mundo”, Luendji Luna/ Djamila Ribeiro https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA https://www.youtube.com/watch?v=K8LOqqhh8x4 • Slides com notícias de crimes com motivação racial para reflexão, assim como dados estatísticos de violência racial no Brasil. • Vídeo: Música “Canção infantil”, de MC César part. Cristal https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0 • Material impresso: intertextualidades com a letra da música de MC César.
OFICINA 9: Preparação da Oficinas para a culminância (4h/a)	1. Escolher e discutir com os alunos os temas a serem trabalhados nas oficinas que irão aplicar aos demais alunos da escola sob a nossa supervisão e também da dos demais professores da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Devemos mostrar aos alunos todo o nosso percurso durante as nossas oficinas, os conhecimentos adquiridos e aqueles que devem ser replicados aos demais alunos da escola. • Fará parte também apresentar sugestões das diversas formas de apresentação e execução, assim como uma metodologia que seja prática, ética, lúdica e que consiga alcançar os objetivos esperados. • Montar um cronograma das oficinas, quais alunos replicadores estarão à frente em cada sala, qual será o espaço de cada oficina, os horários e os professores que estarão supervisionando e dando suporte pedagógico aos nossos alunos.
CULMINÂNCIA: A Consciência Negra para todo dia (4 h/a)	1. Apresentar o processo pelo qual os alunos das oficinas passaram. 2. Aplicar as oficinas aos alunos da escola. 3. Apresentar objeto artístico-cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição do trabalho feito condensado em forma de vídeo (Intitulado Diário da Equidade) e falas pontuais (alunos/ gestão/ professores/ convidados). • Executar as oficinas escolhidas e orientadas pelos professores (aqui o trabalho é de toda equipe docente engajada) aos demais alunos de forma suave e adequada para que estes consigam entender o verdadeiro significado de uma consciência negra dentro e fora da escola. • Apresentação de música e danças relacionadas ao tema Consciência Negra (já trabalhado ao longo do ano).
PDCA (<i>Plan, Do, Check, Act</i> – Planejar, Fazer, Checar, Agir)	1. Reunir todas as ações de forma quantitativa e qualitativa para balizarmos os acertos e equívocos do processo a afim de chegarmos a possíveis melhorias do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir os alunos para o fechamento do projeto de forma lúdica e construtiva. Neste momento, vamos usar um instrumental próprio da estrutura da escola de tempo integral, que é o PDCA, a qual serve para analisarmos o que foi satisfatório, os percalços e as ações equivocadas ou possíveis falhas durante o processo da execução do nosso projeto em Boas Práticas e, em seguida, apresentar isso em reunião pedagógica aos professores e gestão a fim de readequar e corrigir o que for necessário no projeto. • Analisarmos o nosso <i>site</i>, o nosso Diário da Equidade.

		<ul style="list-style-type: none"> • Encerramos, assim, finalmente, o nosso projeto para o ano de 2023, numa perspectiva de educação interdisciplinar e antirracista.
--	--	--

AVALIAÇÃO:

A avaliação consiste em uma análise contínua e dinâmica com base na observação dos estudantes de forma coletiva e individual, ressaltando a importância também da autoavaliação durante todo processo. O objetivo é avaliarmos o antes e o depois das oficinas, assim também a nossa culminância. Será produzido o Diário da Equidade no qual será registrado todo o processo pelo qual os alunos irão passar, inclusive o relatório da Aula de Campo. Ao final, a culminância (construída coletivamente ao longo do processo) será de caráter avaliativo.

PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA:

	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	VALORES
TRANSPORTE	FRETE DE ÔNIBUS (INTERMUNICIPAL)	50 LUGARES	R\$ 1.300,00
MATERIAIS GRÁFICOS	BANNER, DIÁRIO DA EQUIDADE, CARTAZES	-	R\$ 200,00

CRONOGRAMA:

ATIVIDADE / DATA	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Realização das aulas teóricas										
Levantamento de dados										
Tratamento e discussão dos dados										
Realização das oficinas										
Palestras e Mesas Redondas										
Aula de campo a Redenção-CE										
Produção do Diário da Equidade										
Culminância na escola										

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ACESSO STORIES. Iza fala sobre privilégio e racismo no Faustão. Youtube, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pF4Uh8xTNRw> . Acesso em: 15 jan.2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural?. Disponível em: http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/ALMEIDA,%20Silvio_%20O%20que%20C3%A9%20Racismo%20Estrutural_.pdf . Acesso em: 11 maio 2020.

_____. **O que é racismo estrutural?**. Youtube, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BARROS, Zelinda. **Escola, racismo e violência**. In: Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – Caderno para Professores”. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39. Disponível em: C:/Users/ANDRE%20LEONE/Desktop/pós-qualificação/última%20parte/Escola_racismo_e_violencia.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CANAL BRASIL. **Taís Araújo debate com Lázaro Ramos a importância da representatividade negra**. Youtube, 1 maio 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8IZzyTe9zAc>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CARDOSO, L. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão E Ação**, 18(1). 2010. p. 46-76.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

COMECE A PENSAR. **Corrida por \$100 feita de privilégio e desigualdade**. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. Disponível em: <https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/formacao-inicial47de-professores-conversas-sobre-relacoes-raciais-e-ducacao?p=xN9T-JzPA0SSXI36rXtf>. Acesso em 3 jul. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª ed., vol. I e II, São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERREIRA, A. J. (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. Ponta Grossa, PR: EDUPEPG, 2014.

_____. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**• v, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FRUTUOSO, Yolanda. **Mentiras contadas pela branquitude**. Youtube, 1 abr. 2020.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sE-pGBziCT0&t=1s> . Acesso: 30 maio 2021.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

JUNIOR, Adilson dos Santos. **O que é branquitude?** Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZ9Pp-Xih50&t=1s> . Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. **Racismo estrutural**. Youtube, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cCqIYediyg>. Acesso em: 20 fev. 2021.

KHAN ACADEMY BRASIL. **Os elementos de uma apresentação oral**. Youtube, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2-2Lza-0sFk>. Acesso em: 14 fev. 2021.

LACERDA, Gabriel. **Oratória.** Disponível em: https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/u100/oratoria_20132.pdf. Acesso: 12 jul. 2021.

_____. **Como lidar com o nervosismo ao falar em público.** Youtube, 11 jan. 2016.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PJDQjzQCnRk&t=15s>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MINUTOS PSÍQUICOS. **5 fatos sobre o racismo no Brasil.** Youtube, 11 ago. 2020.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Q6diw5kCjQ>. Acesso em: 12 abr. 2021.

NUNES, Luiza. **Racismo é natural.** Youtube, 4 jun. 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=UfJA6aZDgl0>. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **5 dicas para eliminar vícios de linguagem.** Youtube, 24 maio 2021. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ethFYRJvUWM>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens:** 9º ano. 5.ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Gabi. **Tuor pelo meu rosto.** Youtube, 2018. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Um novo olhar sobre a pessoa negra; novas narrativas importam.** Youtube,

2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FYg-vQwm3Lo>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PAULA, Jheniffer de. **Preconceito e discriminação.** Youtube, 20 dez. 2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=vPtQRr9t2zc>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PRODUÇÕES PP. **Como ser antirracista com Djamila Ribeiro.** Youtube, 22 jun. 2020.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BdQu_DzEmTw>. Acesso em: 11 fev. 2021.

QUEBRANDO O TABU. **O que é racismo estrutural?| Desenhando.** Youtube, 2019.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Valéria. **5 situações em que o racismo está presente e muita gente não percebe:**

Mesmo sem intenção, algumas atitudes ou palavras podem ser racistas no dia a dia. Disponível em:

<<https://www.minhavidacom.br/bem-estar/materias/36593-5-situacoes-em-que-o-racismo-esta-presente>>. Acesso em: 20/06/2021.

ANEXO – RESOLUÇÃO Nº 003/2021

Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
Coordenação Nacional

RESOLUÇÃO Nº 003/2021 – CONSELHO GESTOR, de 31 de março de 2021.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS.

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe são conferidas,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia da COVID-19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sétima turma do PROFLETRAS;

RESOLVE

Aprovar as seguintes normas:

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

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

Art. 3º Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Natal - RN, 31 de março de 2021.


MARIA DA PENHA CASADO ALVES
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR DO
PROFLETRAS