



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

**MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS**

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES NEGRAS  
DE DISCENTES PERTENCENTES ÀS COMUNIDADES  
REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS**

**MAMANGUAPE- PB  
2018**

MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES NEGRAS  
DE DISCENTES PERTENCENTES ÀS COMUNIDADES  
REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestra em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva.

MAMANGUAPE-PB  
2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C198c Campos, Maria Aparecida Joana da Silva.

A constituição discursiva de identidades negras de discentes pertencentes às comunidades remanescentes de quilombolas / Maria Aparecida Joana da Silva Campos. - Mamanguape, 2018.

138 f. : il.

Orientação: Marluce Pereira da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Letras. 2. Identidade negra - sala de aula. 3. Práticas discursivas - raça negra. 4. Comunidade quilombolas. 5. Preconceito racial. I. Silva, Marluce Pereira da. II. Título.

UFPB/BC

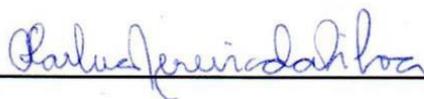
MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS

**A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES NEGRAS DE  
DISCENTES PERTENCENTES ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE  
QUILOMBOLAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CAAE da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para a obtenção parcial do grau de Mestre.

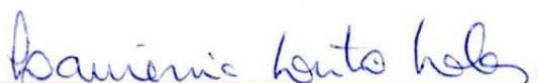
Aprovada em 26 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva (PROFLETRAS/UFPB)  
Orientadora



---

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)  
Membro Interno



---

Profa. Dra. Edileide de Souza Godoi (DL/UFPB)  
Membro Externo

*Temos direito de ser iguais quando a nossa  
diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser  
diferentes quando a nossa igualdade nos  
descaracteriza. (Boaventura de Sousa Santos).*

## AGRADECIMENTO

(ESSENCIAL)

### Deus do Impossível

Quando tudo diz que não  
Sua voz me encoraja a prosseguir  
Quando tudo diz que não  
Ou parece que o mar não vai se abrir  
Sei que não estou só  
E o que dizes sobre mim não pode se frustrar  
Venha em meu favor  
E cumpra em mim teu querer

O Deus do impossível  
Não desistiu de mim  
Sua destra me sustenta e me faz prevalecer  
O Deus do impossível  
O Deus do impossível

Quando tudo diz que não  
Sua voz me encoraja a prosseguir  
Quando tudo diz que não  
Ou parece que o mar não vai se abrir

Sei que não estou só  
E o que dizes sobre mim não pode se frustrar  
Venha em meu favor  
E cumpra em mim teu querer

O Deus do impossível  
Não desistiu de mim  
Sua destra me sustenta e me faz prevalecer  
O Deus do impossível  
O Deus do impossível

## **AGRADECIMENTOS** (Continuação)

Anjos também são pessoas que aparecem em nosso caminho, nos ajudam abrindo portas, iluminando o caminho, nos encorajando, nos dando forças. Os anjos têm uma característica muito especial: a de ter fé em nós, eles têm a capacidade de enxergar nossas qualidades, têm a capacidade de depositar tanta fé em nós, ao ponto de não nos deixar no meio do trajeto, mas nos impulsionar a conquistar, a vencer, a ir até o fim. Eu acredito no ministério dos anjos, eu acredito que os anjos influenciam pessoas naturais a irem além do que é comum.

*IN MEMÓRIA* aos meus pais, Eulina da Silva Sousa e Genival Joana da Silva, pela vida, pelo amor, pelos cuidados, pela educação familiar, pela transmissão de tantos valores importantes como respeito, hierarquia, coragem, persistência, honestidade e fé. Sou grata e devo a vocês tudo que tenho e sou.

Aos meus filhos Samuel e Levy, ao meu ex-marido e amigo Wagner Bezerra, que estiveram me apoiando desde o momento da prova de seleção, fizeram comigo o primeiro percurso de Livramento até Mamanguape, permaneceram com paciência e companheirismo até o fim.

A todos os meus mestres do Profletras, pelos conhecimentos compartilhados, hoje vejo o quanto cresci intelectualmente, profissionalmente convivendo com vocês, o quanto foi maravilhoso absorver da experiência docente que vocês partilharam com nossa turma.

A minha primeira orientadora, Dra. Alvanira, pelas contribuições iniciais, quando gentilmente nos acalmava dizendo que faríamos um bom trabalho juntas, mas que, por motivos superiores, não foi possível nos orientar.

A minha orientadora Marluce Pereira da Silva, que gentilmente me aceitou como sua orientanda, e com sua vasta experiência docente guiou-me por um caminho acadêmico totalmente novo (para mim).

Aos colegas do Profletras, não será possível esquecer-los, nunca tive em momento algum uma turma tão unida, tão completa em todos os aspectos, pessoas maravilhosas, profissionais de grande valor, seres humanos extraordinários.

Quero agradecer às mestrandas da estrada: Eliete (Teresina-PI), Zenaide (Fortaleza-CE) e Janicleide (Camina Grande-PB), não dividíamos apenas o mesmo quarto da pousada Marinas, mas dividíamos nossas vidas. Os momentos com vocês eram puramente uma terapia, como uma dádiva as dificuldades se tornavam mais leves.

À Janicleide, e seu esposo Arnaldo, anjos que Deus colocou no meu caminho.

À Rafaela, Roseane, Dona Inácia e Agenor, que compuseram a equipe de cuidadores dos meus filhos, só foi possível me ausentar tantas vezes e por tantos dias porque eu tinha

certeza de que meu coração podia descansar seguro, por saber que deixava meus filhos nas mãos de excelentes amigas e de avós tão cheios de amor.

Aos meus irmãos de sangue José, Narciso, Jozinaldo, André, João Bosco, minhas irmãs Maria, Marlene, Marluce, minha cunhada Fabiana Joana por sempre torcerem por mim e me apoiarem com palavras e orações durante essa árdua jornada.

A Alex Feliciano Miguel, que mesmo distante, insistiu para que eu ingressasse no mestrado. Gratidão, pelo seu desejo de me ver crescer.

À Jocélia Germano S. Portela, por estar sempre presente se preocupando com os detalhes dessa trajetória, foi muito importante contar com seu apoio.

À Pollenyce, minha amiga, pela lealdade, companheirismo e torcida, esteve por perto para me apoiar e encorajar, sua presença sempre foi motivo de alívio nos momentos mais difíceis.

À prefeita do município Livramento, Carmelita Ventura, que me auxiliou, facilitando o acordo para ajustar meus horários de aula na escola onde sou locada como professora de Língua Portuguesa.

Às diretoras, professores(as) e discentes que participaram dessa pesquisa, os(as) quais acolheram-me tornando minha pesquisa uma realização pessoal, profissional, prazerosa e gratificante, sem vocês não seria possível concretizar meus objetivos.

A Alberto Siqueira Ferreira, funcionário da prefeitura municipal de Livramento, que com generosidade e atenção sempre facilitou o percurso das viagens de Livramento até Campina Grande, nos transportes da prefeitura.

À vereadora e amiga Joana Paula de Farias, como também a sua irmã Maria do Socorro de Farias, aos seus pais dona Laurizete e seu Francisco, por abrirem as portas de sua casa sempre que precisei.

À coordenação do Profletras, campus IV-Mamanguape, pelo apoio e atenção.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos mestres Laurênia Souto Sales e Joseval dos Reis Miranda, que contribuíram na banca da qualificação do meu projeto de pesquisa.

Às professoras Laurênia Souto Sales e Edileide de Souza Godoi, pela atenção para com a minha pesquisa e pelas valiosas contribuições durante a arguição na banca de defesa.

## RESUMO

O movimento negro está à frente de lutas que vêm ganhando força nas últimas décadas, tendo como maior motivação os direitos de preservação da cultura e identidade afro-brasileira. Nesse cenário, encontramos nas instituições escolares alunos negros e alunas negras que ainda sentem-se “diminuídos” por apresentarem características fenotípicas que traduzem uma história marcada pela escravidão e negação de seus direitos. O preconceito racial é um dos males que se arrasta até os dias atuais por práticas discursivas produzidas e circulantes cujos sentidos impõem a cultura do branqueamento. Negar a existência de práticas racistas no contexto escolar é tentar ocultar tais práticas de preconceito nesse ambiente. Com essa compreensão, indagamos: como a trajetória escolar interfere na constituição discursiva da identidade de alunos(as) negros(as) pertencentes às comunidades remanescentes de quilombolas, situadas num município paraibano? Como os(as) professores(as) de Língua Portuguesa que recebem os(as) alunos(as) remanescentes de quilombola, têm pensado seu planejamento pedagógico visando promover o processo de construção identitária desses(as) discentes? A pesquisa teve como objetivo geral: analisar como se dá a constituição discursiva identitária de discentes quilombolas em sua trajetória escolar ante o seu pertencimento às comunidades remanescentes de quilombolas. Os objetivos específicos delimitam-se a: - Analisar se os(as) docentes trabalham as questões étnico-raciais no currículo escolar, e de que maneira; - Desenvolver durante a aplicação do projeto 100% Negritude práticas pedagógicas que possam contribuir com processo de construção de identidades dos alunos e das alunas quilombolas, desconstruindo, em certa medida, preconceitos na (re)significação identitária de pertencimento; - Apreender em discursividades de relatos de aluno(a), sentidos que revelem episódios de preconceito racial a ele/ela dirigidos e as implicações decorrentes dessas práticas na sua trajetória escolar, sobretudo suas resistências face a esses episódios. A investigação de natureza qualitativa intervencionista situa-se no campo da Linguística Aplicada e adota a concepção de língua como prática social. Teoricamente foi orientada por concepções da Análise de Discurso Francesa (AD), teorizações foucaultianas e teorias sociais voltadas para a elaboração de identidades negras. Para sua execução, utilizaram-se procedimentos metodológicos, tais como a realização de questionários, entrevistas, oficinas e rodas de conversas com os(as) discentes. Os dados analisados foram coletados mediante os discursos dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa e dos discursos produzidos pelos(as) discentes, tanto na oralidade (nas rodas de conversa) quanto da escrita de relatos pessoais. Ao final da investigação, os resultados das análises apontaram que a escola ainda permanece em um estado de neutralidade com relação à constituição discursiva identitária de discentes remanescentes de quilombola, revelando a falta de preparação dos docentes e a ausência de esforço das autoridades para colocar em discussão essas reflexões. Como produto final da pesquisa, mostrou-se necessária a produção de um caderno didático, que oferecesse ao corpo docente um material de apoio para o trabalho com as questões de construção da identidade negra, em sala de aula.

**Palavras-chave:** Identidade negra. Práticas discursivas. Comunidades remanescentes de quilombolas.

## ABSTRACT

The black movement is at the forefront of struggles that have been gaining strength in recent decades, with the highest motivation being the rights of preservation Afro-Brazilian culture and identity. In this scenario, we find in school institutions black students who still feel "diminished" by presenting phenotypic characteristics which reflect a history marked by slavery and denial of their rights. The racial preconception is one of the evils that continues to the present day through discursive practices produced and circulating whose senses impose the culture of whitening. To deny the existence of racist practices in the school context is to try to hide such practices of preconception in this environment. With this understanding, we ask: how does the school trajectory interfere in the discursive constitution of the identity of black students belonging to the remaining communities of quilombola, located in a municipality of Paraíba? How have the Portuguese language teachers who received the remaining quilombola students, thought about their pedagogical planning in order to promote the process of identity construction of these students? The research had as general objective: to analyze how the discursive identity constitution of quilombola students in their school trajectory occurs before their belonging to the remaining quilombola communities. The specific objectives are: - Analyze whether teachers work ethno-racial issues in the school curriculum, and in what way; - To develop during the application of the project 100% Negritude pedagogical practices that can contribute with the process of construction of the identities of the quilombola pupils and students, deconstructing to a certain extent, prejudices in the (re)identity significance of belonging; - To apprehend in discursivities of student reports senses that reveal episodes of racial prejudice directed to him / her and the implications of these practices in their school trajectory, especially their resistance to these episodes. The research, of an interventionist qualitative nature, is in the field of Applied Linguistics and adopts the concept of language as social practice. Theoretically it was guided by concepts of French Discourse Analysis (AD), Foucaultian theories and social theories aimed at the elaboration of black identities. For its execution, methodological procedures were used, such as the realization of questionnaires, interviews, workshops and wheels of conversations with the students. The analyzed data were collected through the speeches of the Portuguese Language teachers and the discourses produced by the students, both in oral (on the talk wheels) and in the writing of personal reports. At the end of the investigation, the results of the analyzes indicated that the school still remains in a state of neutrality with regard to the discursive identity constitution of remaining quilombola students, revealing the lack of preparation of the teachers, the lack of effort of the authorities to put in discourse these reflections. As the final product of the research, it was necessary to produce a didactic book, which offered the teaching staff support material to work with the issues of black identity construction in the classroom.

**Keywords:** Black identity. Discursive practices. Remaining communities of quilombolas.

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Localização das comunidades quilombolas da Paraíba.....	29
<b>Quadro 2:</b> Estrutura física da escola.....	42
<b>Quadro 3:</b> Atividades e oficinas.....	44

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 O INTERESSE PELO TEMA IDENTIDADE NEGRA EM SALA DE AULA.....	14
<b>2 APORTE TEÓRICO</b> .....	18
2.1 ESTADO DA ARTE: o lugar da identidade negra na pesquisa.....	18
2.2 ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (AD): uma introdução .....	21
2.3 IDENTIDADES.....	22
2.4 COMUNIDADE.....	25
2.5 COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS: uma história de lutas e resistências .....	26
<b>2.5.1 Comunidades remanescentes de quilombolas de um município paraibano</b> .....	28
2.6 RELAÇÕES DE PODER: os dispositivos de poder.....	31
2.7 DISCURSOS DE IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO.....	35
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	39
3.1 CONTEXTO DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	41
3.2 CONSTATAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	42
3.3 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS.....	47
<b>4 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS E ANÁLISE DO DISCURSO EM RELATOS PESSOAIS</b> .....	55
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma investigação necessária para o <i>corpus</i> da pesquisa.....	55
4.2 ANÁLISE DISCURSIVA DOS RELATOS DOS(AS) DISCENTES REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL.....	62
<b>4.2.1 Resultado da análise discursiva dos relatos pessoais dos discentes</b> .....	77
4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APLICADO AOS(AS) DISCENTES.....	78
<b>5 PRODUTO FINAL DA PESQUISA: Caderno didático Projeto 100% Negritude</b> .....	83
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>APÊNDICES</b> .....	90

<b>Apêndice A – Carta de anuência.....</b>	<b>90</b>
<b>Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>91</b>
<b>Apêndice C – Termo de Assentimento.....</b>	<b>93</b>
<b>Apêndice D – Questionário de pesquisa aplicado aos(às) docentes de Língua Portuguesa sobre o trabalho com a construção identitária discursiva de discentes remanescentes de quilombolas.....</b>	<b>96</b>
<b>Apêndice E – Questionário avaliativo aplicado aos discentes remanescentes de quilombolas.....</b>	<b>98</b>
<b>Apêndice F – Cronograma do Evento de culminância do Projeto 100% Negritude: I Amostra da Cultura Afro-brasileira na escola.....</b>	<b>99</b>
<b>Apêndice G – Caderno didático Projeto 100% Negritude.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo B – Conto africano: <i>Os dois reis de Gondar</i>.....</b>	<b>129</b>
<b>Anexo C – Conto afro-brasileiro: <i>Boneca Abayomi</i>: símbolo de resistência, tradição e poder feminino.....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo D – Música <i>Racismo é Burrice</i>.....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo E – Poema <i>Gritaram-me negra</i>.....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante nove anos de efetivo exercício do magistério, foram as muitas experiências vividas em sala de aula que me levaram a comprovar que a escola é um dos principais espaços sociais em que as práticas discursivas produzidas e circulantes constituem identidades.

Na atuação docente, percebe-se que a formação de nível superior não é suficiente para equipar um professor com as ferramentas necessárias para práticas referentes às relações étnico-raciais em sala de aula, pois somente a experiência vivenciada no dia-a-dia e a busca constante por aperfeiçoamentos teóricos e práticos é que possibilitam mudanças ou a adoção de práticas eficazes voltadas para o ensino. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), oferecem orientações que norteiam as práticas pedagógicas de forma a assegurar o respeito às diversidades, conforme é possível observar nesse trecho:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões. Com isso pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCN/Língua Portuguesa, 1998, p.5)

Para o ensino de Língua Portuguesa, esse documento aponta entre suas metas que:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso das diversas situações comunicativas, sobre tudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo, da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 32)

O recorte dos PCN evidencia que a disciplina de língua portuguesa deve promover atividades que ampliem no aluno a capacidade linguística e discursiva usando a língua como elemento de efetiva atuação social. No entanto, percebia, nos momentos de planejamento pedagógico, uma certa dificuldade dos colegas professores de colocar esses objetivos primordiais em seus planejamentos, o que, possivelmente, reflete nas fragilidades encontradas em práticas adotadas cotidianamente no contexto escolar.

Ainda assim, a importância de reconhecer a linguagem como prática social parece algo distante das práticas diárias no contexto escolar, pois é notório que o paradigma de ensinar língua portuguesa ainda está voltado para o ensino de normas gramaticais e de elaboração de textos artificialmente produzidos.

No entanto, percebe-se a resistência, por parte dos professores, da ativação desse reconhecimento, quando são sugeridos para utilizar nas aulas de Língua Portuguesa alguns procedimentos orientados pela Linguística Aplicada, em uma de suas vertentes, com a recorrência às teorias sociais. De fato, inovar é mais trabalhoso, mas é preciso esse esforço para descobrir, construir o novo em sala de aula, visando, principalmente, possibilitar a construção de novos conceitos e identidades por meio da linguagem como prática social.

### 1.1 O INTERESSE PELO TEMA IDENTIDADE NEGRA EM SALA DE AULA

Ensejando a construção de novos conceitos atinentes à formação crítica do aluno frente as relações étnico-raciais, à tolerância religiosa e aos direitos humanos, em 2014, passei a desenvolver em sala de aula um projeto de leitura voltado para as questões étnico-raciais. Isso devido a um drama vivido em família causado pelo preconceito racial.

O tema negritude só veio despertar meu interesse quando passei a conviver com minha sobrinha, uma menina negra, na época ela tinha 08 anos, recém-chegada do Rio de Janeiro, que veio morar no interior da Paraíba com o pai e sua irmã. Ao ingressar na escola, K (passarei a assim denominá-la), começou a sofrer com o preconceito dos colegas, que constantemente lhe davam vários apelidos, principalmente por causa do seu cabelo crespo. Sofreu agressões físicas e verbais, houve uma fase em que se sentia rejeitada até mesmo por sua professora.

A ocorrência que gerou uma revolta maior em toda nossa família foi quando K, pelo fato de ser negra, foi abordada no caminho para sua casa e foi espancada por quatro colegas. Indignada com a situação, percebi que não bastaria prestar queixa na delegacia (nós enquanto família, realizamos um Boletim de Ocorrência sobre a agressão), foi quando vi que seria necessário adotar outras ações de cunho educativo com a tentativa de enfrentar ou tentar minimizar o preconceito racial, que ainda hoje constitui um mal.

Tal fato levou-me a entender que minha sala de aula seria o ambiente ideal para trabalhar esse tema. Busquei estudar sobre como estava se dando a aplicação da Lei 10.639/03 ratificada na lei 11.645/08, a qual foi um marco importante na trajetória da luta do Movimento

Negro Unificado<sup>1</sup>, trazendo em seu decreto a obrigatoriedade da inserção no currículo escolar, mais especificamente nas disciplinas de Literatura, História e Arte, o ensino da história e cultura indígenas e afro-brasileira na formação do povo brasileiro, como mostra o segundo parágrafo da lei citada:

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas Brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL. Lei 11.645, 2008, Art. 26-A).

Na observação das práticas escolares, constatei que a escola, os docentes, a direção, a secretaria de educação, não elaboraram nenhum projeto ou programa voltado para aplicação dessa lei. Essa constatação motivou-me ainda mais a trabalhar num projeto voltado para questões atinentes à cultura africana e afro-brasileira.

Desde o ano de 2014, quando passei a investigar a temática, venho desenvolvendo anualmente na escola o Projeto de Leitura 100% Negritude, em que realizam-se trabalhos voltados para leitura de contos africanos, novelas com temáticas voltadas para as questões étnico-raciais, produção textual e, principalmente, momentos de debates, de desconstrução de preconceitos, de reflexão sobre novas maneiras de conviver com as diferenças.

Muitas vezes, em momentos de discussões, era possível notar que os(as) discentes negros(as) não gostavam de falar sobre os preconceitos ou práticas de racismo por eles/elas enfrentados ou experienciados, esse silenciamento incomodava-me.

Quando ingressei no programa PROFLETRAS, percebi que essa seria a oportunidade para aplicar o Projeto 100% Negritude como estratégia para gerar o *corpus* da pesquisa, pensando em trazer uma discussão ou uma investigação de natureza interventiva mais aprofundada sobre as questões discursivas na construção das identidades negras, a partir da minha atuação como professora e, agora, também como pesquisadora, em sala de aula, para minha dissertação. Os caminhos foram se delineando quando pude contar com a orientação da professora Marluce Pereira da Silva, minha orientadora, que me apresentou a área da Linguística Aplicada, concepções da Análise do Discurso Francesa, o que permitiu compor trajetos teóricos para o planejamento, construção e execução de minha pesquisa.

---

<sup>1</sup>Movimento Negro, criado desde 1970, como organização de comunidades negras em virtude da autoafirmação, reivindicação de direitos mediante as políticas de ações afirmativas e igualdade social. (AMORIM, et al. 2011, p. 10).

Pelo fato de receber em sala de aula alunos e alunas que vivem em comunidades de remanescentes de quilombolas de um município da Paraíba, pude observar durante os momentos de conversa que esses/as alunos/as não conheciam quase nada sobre o que é uma comunidade quilombola, pouco sabiam sobre seus antepassados e alguns não se consideravam negros ou descendentes de negros.

Face a essa realidade, passei a indagar no processo de investigação:

Como a trajetória escolar interfere na constituição discursiva da identidade de alunos(as) negros(as) pertencentes às comunidades remanescentes de quilombola, situadas num município paraibano? Como os(as) professores(as) de Língua Portuguesa que recebem os(as) alunos(as) remanescentes de quilombola, têm pensado seu planejamento pedagógico visando promover o processo de construção identitária desses(as) discentes?

Essas são algumas das questões que instigaram a problematização da pesquisa.

Diante dessa problematização, faltava a construção de objetivos que demarcassem o caminho por onde a investigação iria seguir. Foi quando, após pensar e refletir mediante as orientações da banca, durante o momento da qualificação, que se delineou como objetivo geral: analisar como se dá a constituição discursiva identitária de discentes quilombolas em sua trajetória escolar ante o seu pertencimento às comunidades remanescentes de quilombola.

Os objetivos específicos delimitam-se a:

- Analisar se os docentes trabalham as questões étnico-raciais no currículo escolar, e de que maneira.

- Desenvolver, durante a aplicação do projeto 100% Negritude, práticas pedagógicas que possam contribuir com processo de construção de identidades dos alunos e alunas quilombolas, desconstruindo, em certa medida, preconceitos na (re)significação identitária de pertencimento;

- Apreender em discursividades de relatos de aluno(a) sentidos que revelem episódios de preconceito racial a ele/as dirigidos e as implicações decorrentes dessas práticas na sua trajetória escolar, sobretudo, suas resistências face a esses episódios.

O preconceito racial é um dos males sociais que se arrasta até os dias atuais, principalmente através de práticas discursivas produzidas e circulantes cujos sentidos impõem a cultura do branqueamento. Negar a existência de práticas racistas no contexto escolar é tentar ocultar práticas de preconceito recorrentes não só no ambiente escolar como também em outras esferas sociais. Como bem enfatiza Munanga & Gomes (2016):

O racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não acredita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais do negros. (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 181)

Com base nessa compreensão, justifica-se a importância de uma pesquisa com esses propósitos, tendo em vista que ainda são poucas as ações realizadas no sentido de discutir a construção de identidades afro-brasileiras em sala de aula.

Considerando a sala de aula um ambiente profícuo para a construção de identidades, é válido pensar em práticas discursivas, a partir da leitura e discussão de textos que podem influenciar fortemente na (re)elaboração das identidades de alunos(as) remanescentes de quilombola.

## 2 APORTE TEÓRICO

Esse capítulo, inicialmente, destaca o “estado da arte” que apresentará um levantamento de alguns estudos realizados em dissertações e teses, sobre as questões da formação da identidade quilombola.

Em seguida, será feito um apontamento de algumas teorias sobre os principais temas que compõem essa pesquisa, como por exemplo uma introdução aos conceitos da Análise do Discurso Francesa (Orlandi, 2015). Sobre a noção de Identidade considera-se as ideias de Hall (1990), Bauman (2005), Foucault (1977), Moita Lopes (2003).

O capítulo segue abordando ainda ideias acerca do conceito de Comunidade, bem como sobre Comunidades quilombolas. Na sequência, aborda-se os jogos de verdade que atravessam as relações de poder e resistência, tendo como base teórica as ideias foucaultianas. Encerrando com considerações sobre a formação identitária presente na noção de discurso.

### 2.1 ESTADO DA ARTE: a construção da identidade negra na pesquisa

Muitos estudos e pesquisas têm sido realizados no campo da resignificação de identidade negra no contexto educacional, como também sobre a implementação no currículo escolar das leis 10.639/02 e 11.645/08. No que se refere a esse assunto realizei um levantamento de algumas teses e dissertações com temas voltados para os assuntos de afirmação, transformação e resignificação identitária de alunos quilombolas.

A dissertação de Elson Alves da Silva tem como título *A educação diferenciada para fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira*. Essa pesquisa teve como objetivo geral estudar o processo de Educação Diferenciada na Escola Estadual Quilombola E. E. Maria Antonia Chules Princesa localizada no Vale do Ribeira município de Eldorado-SP. Ao final de sua pesquisa, Silva concluiu que apesar das ações afirmativas terem sido reconhecidas pelas leis federais, ainda existe bastante dificuldade por parte das autoridades como a secretaria de educação e gestão escolar em implementar as ações correspondentes à formação e fortalecimento da identidade quilombola.

*Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a lei 10.639/2003 em São Braz/ Santo Amaro – Bahia* é o título da Dissertação de Geise Mari Santos Oliveira. Na pesquisa, a autora avalia a escola como ambiente de conscientização e formação da identidade quilombola. É perceptível o dialogismo entre memória, identidade e as ações afirmativas. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar como as comunidades quilombolas do Brasil e o Estado concebem o conceito de identidade quilombola.

A dissertação de Marcos Aurélio Acioli Dantas, tem como título: *Gestão escolar e Educação para as relações étnico-raciais na comunidade quilombola de Castainho*. Sua investigação teve como objetivo compreender como se dão as relações, cooperativas ou conflitivas, entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns-PE, tendo como ponto principal a observação das ações voltadas para a implementação da Lei 10.639/03.

O autor buscou conhecer até que ponto a comunidade quilombola tinha voz participativa no processo de gestão escolar. A sua pesquisa de natureza qualitativa com viés etnográfico teve como sujeitos participantes professores, alunos e gestores da escola, bem como a liderança da comunidade quilombola. No final da investigação, apresenta-se um resultado satisfatório na inserção da lei 10.39/03 no contexto escolar daquela comunidade promovendo o resgate, fortalecimento e afirmação da identidade negra, apesar de tantas lutas, como ela mesma afirma em sua epígrafe, usando a frase que lhe marcou durante sua pesquisa: “luta, sempre vai ter”.

*A representação dos(as) negros(as), no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de quilombo do Vale do Ribeira-SP* é o título da Dissertação de Ademir Dias de Oliveira que se propôs compreender como a escolar trabalha os temas referentes a representação simbólica do negro. Sua pesquisa de natureza qualitativa e etnográfica, situou suas investigações em uma Escola Municipal de Educação Infantil do quilombo Poça, no município de Eldorado-SP.

A dissertação de Marta Oliveira Barros, com o título: *Memórias de idosos quilombolas como recursos didáticos: escola básica do quilombo de Matão-PB*. Diante da carência de formação docente voltada para a inserção de práticas curriculares que promovam afirmação e construção de identidades negras, sua pesquisa teve como objetivo geral auxiliar professores de uma escola municipal a desenvolverem atividades que valorizem a história e cultura local a partir das memórias de idosos das décadas iniciais do século XX e até as duas primeiras décadas do século XXI.

Os sujeitos de sua pesquisa foram os professores e os moradores idosos do quilombo de Matão-PB, seguindo a metodologia qualitativa da pesquisa-ação e investigativa, a autora realizou levantamento bibliográfico e entrevistas com os professores. Como intervenção, ministrou para os professores uma oficina intitulada Memórias de idosos quilombolas: práticas pedagógicas numa perspectiva de ressignificação identitária.

Diante desse levantamento, percebi que minha pesquisa se diferencia quanto aos objetivos, quando a proposta se pauta em investigar a constituição discursiva identitária dos discentes remanescentes de quilombolas em sua trajetória escolar, logo essa vem colaborar para um reflexão sobre as práticas discursivas no fazer pedagógico que possibilitem uma ressignificação na autoafirmação dos alunos e alunas quilombolas.

Outras contribuições que são de significativa importância são os trabalhos desenvolvidos no *Projeto Discurso, Memória e Identidade*, coordenados pela professora/pesquisadora Marluce Pereira (2012). Aborda a temática Pluralidade Cultural no que concerne as questões raciais, e analisa o processo de constituição de identidades em sequências discursivas que compõem roteiros biográficos dos(das) professores(as) negros/as, a partir da relação entre práticas de liberdade e discursos de verdades concernentes à trajetória profissional, ao convívio familiar, aos “arranjos” afetivo-conjugais e às relações sociais face ao seu pertencimento racial.

A obra de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016), com o título *O negro no Brasil hoje*, traz informações importantes sobre as especificidades da história dos africanos que foram escravizados e trazidos para o Brasil, uma versão que não é narrada na escola devido ao sistema de histórias ocidentalistas, que dominam com ótica europeia os conteúdos dos livros didáticos. Essa obra destaca a importante contribuição do negro para a construção do nosso país, bem como as lutas enfrentadas pelo negro contra o preconceito racial e desigualdade social, as quais se perduram nos dias atuais.

Após esse breve levantamento sobre a ressignificação da identidade negra, segue uma breve amostra das teorias usadas no aporte teórico para embasar as discursões sobre noção de identidade a partir de algumas teorias no campo da Linguística Aplicada.

Sobre a Análise do discurso na área da Linguística Aplicada, Moita Lopes contribuí com suas obras *Linguística Aplicada Indisciplinar, Discurso de Identidades e Identidades Fragmentadas*, que abordam a concepção de língua como prática social que constitui identidades. Nessas obras, Moita Lopes organiza artigos que tratam da constituição da subjetividade na relações de poder e de verdades que permeiam e se articulam tanto nos

discursos como nos silenciamentos. Essas leituras e estudos em muito contribuíram para a construção de novas abordagens no campo da Linguística Aplicada contemporânea, trazendo para o professor pesquisador, uma luz dada a compreensão da língua como bem diz Moita Lopes (2006) que, nessa perspectiva, as pesquisas devem propor a possibilidade do (re)narrar a vida social, um ensaio de esperança para uma (re)construção epistemológica da língua e linguagem.

## 2.2 ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (AD): uma introdução

Essa pesquisa se utiliza de algumas concepções oriundas da Análise do Discurso Francesa (AD), por isso faz-se necessário apresentar rápidas considerações e algumas da concepções dessa teoria.

A AD surgiu na França entre os anos 60 e 70 do século XX, considerando que o contexto sócio-histórico desse período fora marcado por muitos movimentos de lutas políticas e grandes criações culturais. Para a AD, não se pode analisar um discurso considerando apenas os aspectos linguísticos, as normas gramaticais, as quais também são importantes no processo, porém, na abordagem discursiva, o objeto de análise é o discurso, é o dizer, considerando os elementos históricos, culturais, ideológicos, sociais que demarcam o momento da produção de determinado discurso.

Como bem aponta Orlandi (2015):

Assim a primeira coisa a observar é que a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, p. 13, 2015)

Sendo o discurso a maneira de significar o mundo a sua volta, bem como o canal de (re)significar a si mesmo, logo para a análise do objeto discursivo não é “o quê” que interessa, mas sim o “como”, ou seja, a intenção de interpretar algum sentido implícito não faz parte dos objetivos nesse campo, o dizer é analisado do jeito como foi proferido, levando em conta as particularidades do sujeito em seus aspectos ideológico, social e histórico.

Dessa maneira, a Análise do Discurso é uma disciplina que perscruta as fronteiras de três campos das ciências humanas: Psicanálise, Linguística e Marxismo, como diz Orlandi (2015), essa relação “não é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso”. Para

compreender melhor essa relação que dá base à AD, mas não petrifica suas diversas possibilidades de teorização, as palavras de Orlandi (2015) são esclarecedoras:

A análise do discurso, trabalhando na fluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso. (ORLANDI, p.18, 2015).

A ideologia se manifesta no discurso que é atravessado ideologicamente por outros discursos, sendo assim nele existe a presença do interdiscurso, o qual se constitui da memória do que já foi dito sobre determinado assunto, em outro(s) momento(s), por outro(s) sujeitos(s), em uma determinada situação. Como aponta Orlandi (2015, p. 29): “é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

A memória discursiva, ou seja o interdiscurso se inscreve na formação discursiva, a qual Orlandi (2015) define:

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes que se alojam na memória. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. (ORLANDI, 2015, p. 41).

Diante da definição dada pela autora, percebe-se que a formação discursiva é resultado da formação histórica, social, cultural, num acúmulo de valores ideológicos, em função das mudanças de efeitos de sentidos dos dizeres, a depender de quem fala, como fala, determinando, assim, o que pode ou não ser dito.

### 2.3 IDENTIDADES

Exatamente agora todo mundo quer conversar sobre “identidade” a identidade só se torna uma questão quando está em crise, quando algo entendido como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. (MERCER, 1990, p. 14 *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 15).

Em virtude das mudanças frenéticas que ocorrem atualmente nas esferas culturais, sociais e, principalmente, tecnológicas provocadas pela globalização, as concepções de identidade, na sociedade moderna, têm provocado muitas discussões no campo das Ciências

Sociais e Humanas, já que “a grande questão não é saber quem somos, mas sim saber quem estamos nos tornando” (FOUCAULT, 1977).

Quem sou eu? A resposta a essa pergunta era mais fácil de responder anos atrás, antes de adentrarmos no conhecido período “pós-moderno”, a identidade era construída com base em valores mais sólidos, que não mudavam tão facilmente nem tão rapidamente. Hoje a resposta a essa pergunta vai apresentar mais de um sentido, pois se somos influenciados culturalmente por valores de uma sociedade líquida, volúvel, possivelmente as identidades também terão como característica a mesma liquidez e vulnerabilidade.

Segundo Hall (2006), não é mais possível considerar as questões de identidade, após a modernidade tardia, como algo homogêneo, mesmo se tratando de um indivíduo, ele não tem apenas uma identidade, mas sim identidades que se alternam conforme o momento, ou seja, a situação de interação é quem determina com qual identidade o indivíduo precisará atuar.

Saber quem estamos nos tornando e não mais saber quem somos caracteriza um movimento de fluidez das identidades, pois antes a concepção identitária era algo concreto e acabado, hoje a compreensão melhor aceita é que a identidade é um processo sempre em construção, como afirma Hall (1990, p. 222): “ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, (...) devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo”.

A visão de identidade como construção social se dá na relação com o outro, na efetivação da alteridade, só existimos enquanto sujeitos quando interagimos com o outro; logo, essa construção está sujeita à mutações nas relações assimétricas e de poder com os outros indivíduos, como esclarece Moita Lopes (2002) ao afirmar que, na construção das identidades, os sujeitos não as escolhem, mas estas, sim, são inscritas discursivamente nas relações de poder. Das relações de poder, emergem os fenômenos das resistências que inscrevem as subjetividades no que diz respeito às concepções de gênero, sexualidade, etnia, raça, etc.

Nesse processo de constantes mudanças no cenário sociocultural em que nos inserimos, percebemos que não há mais solidez em que possamos nos apegar no que diz respeito aos conceitos que antes regiam os princípios constituintes das identidades, sobre isso assevera Bauman (2005):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastantes negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p.19).

Sendo assim, o modo de constituir pensamentos e comportamentos tem afetado os sujeitos de tal maneira que as identidades passam a ser líquidas, pois uma mulher não é apenas uma mulher, mas pode se constituir subjetivamente também como mãe, dona de casa, divorciada, profissional, heterossexual, jovem, negra, nordestina, brasileira, etc. Esses atravessamentos constituem simultaneamente as múltiplas identidades do sujeito em sua esfera social, é nesse sentido que se pode considerar que as identidades sociais são fragmentadas.

Essa fragmentação identitária torna a diferença uma forma de adjetivação do ser, uma característica intrínseca da sociedade moderna, é possível notar a constante insistência dos discursos midiáticos como efeitos de verdade ao irromperem com dizeres: “respeito às diferenças”, “é normal ser diferente”, “é direito de todos ser diferente”. Diante desse cenário das identidades heterogêneas, logo foi despertada a necessidade de aprender a conviver com a individualidade e pluralidade nas relações de poder consigo mesmo e com o outro.

Nessa concepção de identidade como construção social, se destaca a relevância da escola como ambiente institucional de formação identitária. Considerar que a concepção de homogeneidade do sujeito/aluno não serve mais não apenas no que se refere à aquisição dos conteúdos, mas, principalmente, no que se refere ao processo de construção de subjetividades enquanto sujeitos sociais. Sob essa necessidade de transpor a visão homogeneizada para a heterogeneizada, Bauman faz uma importante consideração:

Numa localidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de caráter e habilidades necessárias para lidar com a diferenças humana e situações de incerteza; e a na ausência dessas habilidades e qualidades é fácil temer o outro, simplesmente por ser outro – talvez bizarro e diferente, mas primeiro e sobretudo não familiar, não imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível. (BAUMAN 1999, p. 55).

É notório que mesmo em meio à difusão midiática em prol do respeito e da valorização das diferenças, o meio escolar ainda não adquiriu tais habilidades e qualidades apontadas por Bauman, na citação acima, para lidar com as diferenças.

## 2.4 COMUNIDADE

Podemos encontrar muitos significados para o termo comunidade, tanto quando se trata de aspectos físicos com delimitações territoriais, quanto aos aspectos mais subjetivos como os valores e objetivos em comum que podem unir um grupo de pessoas em um sentimento de identidade e pertencimento a uma esfera de comunidade.

Para tratar do conceito de comunidade, faz-se necessário buscar no ramo da sociologia, alguns fundamentos, para isso, considere-se as ideias de Bauman (2003) como referência de pensamento, mais especificamente a sua obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Nesse livro, o autor aborda o conceito de comunidade tanto na sua ordem denotativa quanto subjetiva. Bauman faz uma introdução do conceito de comunidade quando diz:

Para começar, comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua. Toda sorte de perigo está à espreita, temos que estar alertas quando saímos, prestar a atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto - Aqui, na comunidade, podemos relaxar - estamos seguros, não há perigos ocultos em cada cantos escuros (com certeza, dificilmente um “canto” aqui é “escuro”). (BAUMAN, p. 07, 2003).

O sentido de segurança emitido no conceito de comunidade da citação acima foi alterado, segundo o próprio autor, pois as constantes mutações sociais geradas pelos efeitos da globalização, conceitos e valores foram sofrendo alterações, inclusive o conceito de comunidade.

Para Bauman (2003), em virtude de uma vida social com padrões cada vez mais elevados, o ser humano abriu mão do sentido de comunidade, de coletividade em prol de um estilo de vida capitalista, decididamente individual.

Hoje existe acima de tudo uma busca por liberdade, principalmente financeira, porém isso tem custado caro, pois à medida que se enriquece, o indivíduo fica mais inseguro, por isso mais isolado, vive cercado de pessoas e equipamentos como câmeras, sistemas de alarmes, janelas bem fechadas, cerca elétrica, muros cada vez mais altos, tudo isso para prover sua segurança.

A ideia de pertencer a uma comunidade priva o indivíduo de sua liberdade para pensar em si mesmo, mas em troca lhe oferece a segurança de viver no coletivo, onde valores e bens são compartilhados. Segundo Bauman (2003, p. 10): “A segurança e a liberdade são dois

valores igualmente preciosos e desejos que podem ser bem ou mal equilibrados, mas nunca inteiramente ajustados e sem atrito”.

A modernidade trouxe elementos que, aos poucos, desmembraram a ideia de pertencer a uma comunidade, pois o coletivismo foi substituído pelo individualismo, a concorrência, a lei da disputa por melhor qualidade de vida, a violência desenfreada, são características pontuais na sociedade dos dias atuais, isso faz do conceito inicial de comunidade, ilustrado por Bauman (2003), como um verdadeiro sonho, uma utopia.

Percebemos pelas ideias do autor de que comunidade é não somente um espaço delimitadamente físico, mas é também um espaço que nutre valores e costumes que caracterizam o sentimento de pertencimento e influencia diretamente a construção de identidades. Talvez o que se espera hoje é o retorno a esse caminho, a essa ideia de reconstruir a comunidade, sabendo que não é algo fácil de se alcançar, porém o desejo por segurança pode conduzir o indivíduo à busca por uma ideia de pertencimento.

## 2.5 COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS: uma história de lutas e resistências

A história da luta e resistência do povo africano no Brasil teve como principal motivo a escravização, forma subumana, violenta e trágica de dominação do branco europeu sobre os negros. A diáspora, iniciada no século XVI (MUNANGA & GOMES, 2016), arrancou famílias e reinados inteiros de suas terras para servirem em terras estranhas sob a força da violência e poder da arma de fogo.

Essa ideia de escravizar o povo africano passou a ser vista como um “bom negócio” pelos dominadores que estavam em busca da chamada revolução industrial e expansão territorial, já que o trabalho escravo seria a grande força da mão de obra que levantaria o império dos brancos.

Segundo Munanga & Gomes (2016), por volta do século XVII, os povos africanos cruzaram o oceano nos chamados navios negreiros, senzalas flutuantes, dando início ao povo negro parte do sofrimento que haviam de passar quando chegassem em terra firme, pois desde a travessia do oceano até os dias atuais o que consta nos livros de história do Brasil é uma marca forte de sofrimento, contra sua dignidade e identidade, que foram brutalmente feridas com a negação da liberdade.

A resistência ao sistema escravocrata deu início a um outro episódio dessa história: a formação dos quilombos ou mocambos. Segundo Munanga & Gomes (2016), “a palavra Kilombo é originária da língua de banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instrução sociopolítica militar conhecida na África Central”. Logo a palavra também foi usada para caracterizar o mesmo sistema de luta e resistência dos negros escravizados no Brasil, como ainda afirma Munanga & Gomes (2016):

[...] os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos africanos para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos. (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 71)

Para o historiador e sociólogo Clóvis Moura, “o quilombo foi uma referência de luta pela liberdade no enfrentamento ao escravismo” (*apud* AMORIM, et al. 2011, p. 21). Como podemos notar, os autores concordam na ideia de que a origem dos quilombos se deu graças à busca por liberdade, liberdade esta que devolveria aos africanos escravizados um pouco de dignidade, permitindo que os quilombolas, assim chamados os habitantes dos quilombos, praticassem seus costumes como religião, culinária, língua, dança, agricultura, etc.

Após a lei abolicionista de 1888, a luta continuou, mas agora não se tratava mais de uma luta por liberdade, mas sim por igualdade social, como aponta Amorim et al. (2011, p.10):

Agora, livre e desejosa de cidadania, a luta da população negra, que segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2008) é de 50, 6% no Brasil e de 63, 9% na Paraíba, reside no combate ao racismo, na defesa do respeito à diferença e à afirmação da identidade negra através da implantação de políticas públicas e reparações históricas. (AMORIM, et al., 2011, p. 10).

Somente cem anos após a lei Áurea, surgiu uma esperança nascida das afirmativas do artigo 68, da Constituição Federal de 1988:

A carta magna atual, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, no seu Artigo 68, diz que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (AMORIM, et al., 2011, p. 21)

Certamente, o surgimento do chamado Movimento Negro Unificado (criado em 1970) deu voz e força ao povo afro-brasileiro na luta pelo reconhecimento de seus direitos de cidadania e de preservação de sua cultura como patrimônio de ancestralidade, visto que

A trajetória dessa população e de seus descendentes vem sendo marcada por inúmeros desafios, lutas e superações. Primeiro, o desafio da liberdade, que até 1888 foi marcado pelas lutas contra sua escravização. Depois o desafio da inclusão social, quando nos primeiros anos de República se organizou em clubes sociais, organismos políticos como a Frente Negra Brasileira (1931- 1937), Teatro Experimental do Negro (1944-1968), Movimento Negro Unificado (da década de 1970 até os dias de hoje). (AMORIM, et al., 2011, p. 11)

Dentro desse cenário de lutas, as comunidade negras rurais, remanescentes de quilombola, enfrentam lutas que estão fora do âmbito da liberdade, mas dentro do contexto da pobreza, do preconceito e desigualdade de direitos humanos e sociais, como podemos notar na fala de uma moradora (84 anos) da comunidade quilombola de Lagoa Seca, situada no município de Catolé do Rocha-PB: “De liberdade não sei falar, não. Só de pobreza. A gente é cativo da pobreza... “O povo é livre para andar. No resto, depende dos outros para tudo. Pobre – elevou a voz como se usasse um marcador de texto – só sabe sofrer” (Nordeste Especial, apud AMORIM, et al., 2011, p. 24).

### **2.5.1 As comunidades de remanescentes de quilombolas de um município paraibano: memória e identidade**

Atualmente, três comunidades rurais do município de Livramento-PB são reconhecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), comunidades de remanescentes de quilombola do município de Livramento, situadas no cariri ocidental do estado da Paraíba, são elas: Vila Teimosa, Areia de Verão e Sussuarana.

O quadro abaixo (na página seguinte) mostra a localização geográfica das comunidades remanescentes de quilombolas do município de Livramento-PB:



**Quadro 1:** Localização das comunidades quilombolas da Paraíba

Segundo os dados relatados oralmente pela Agente Comunitária de Saúde, a qual atende as três comunidades de remanescentes de quilombola do município de Livramento-PB, as comunidades possuem atualmente cerca de 85 famílias, com população estimada de 304 habitantes, sendo que esses dados estão sujeitos a mudança devido ao aumento natural da população.

Os dados levantados para a construção do perfil identitário da comunidade permitiram, por meio dos fatos narrados pelos moradores mais antigos da comunidade, o levantamento dos dados que contam a história dessa comunidade, realizado por meio de entrevistas em conversas informais, esse momento está descrito mais detalhadamente no capítulo referente à metodologia.

Segundo um dos moradores mais antigos, os primeiros habitantes das comunidades Areia de Verão, Sussuarana e Vila Teimosa vieram das fazendas do Sítio Pereiro (fronteira com o estado de Pernambuco) há mais de cem anos, onde os donos de escravos eram muito cruéis, segundo ele “não tratava o negro como gente, não, eram tratados como bicho”. Devido aos maus tratos, famílias inteiras resolveram fugir em busca de uma vida menos sofrida e assim vieram parar nas terras das comunidades rurais Areias de Verão e Sussuarana (sítios vizinhos).

As comunidades vivem da agricultura familiar e do auxílio de programas de assistência social do Governo Federal, tendo como principal atividade religiosa, as novenas em devoção a uma santa peregrina. Nelas, os moradores conduzem a imagem de casa em casa.

O morador ainda relatou sobre a luta da comunidade para adquirir o reconhecimento desta como remanescente de quilombolas; iniciada em 2003, tendo finalmente em 2008 recebido a Certidão de Auto Definição como Remanescentes de Quilombo, emitida pela Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro.

Sobre a realidade dessa luta, esclarece Amorim (2011):

Na Paraíba comunidades quilombolas não ficaram de fora desse processo e, a partir da década de 1980, se juntaram às demais comunidades espalhadas pelo Brasil. Organizados e mobilizados, passaram a reivindicar dos governantes e das gestões públicas a garantia dos direitos básicos como o título de propriedade das terras onde nasceram e foram criados, estabelecidos pela Constituição Brasileira de 1988. (AMORIM, et al., 2011, p. 26)

Segundo a atual presidente da associação comunitária da comunidade de Areia de Verão, outro desafio que os líderes dessa ação de reconhecimento dos direitos enfrentam é a resistência de alguns moradores de se auto reconhecerem negros, ou descendentes de negros, ou de remanescentes de quilombola, pois, ao se referirem ao negro, demonstram preconceito.

No segundo semestre de 2017, em uma visita aos remanescentes de quilombola, conversei com um grupo de jovens que aguardava, ao lado de uma escola, o momento de iniciar uma partida de futebol feminino. No momento em que iniciamos a conversa informalmente perguntei se eles sabiam o que era uma comunidade quilombola, me assustei com as respostas, pois ninguém sabia responder. Então insisti e delimiti a pergunta para: alguém já ouviu falar

em quilombo? Foi quando um jovem respondeu com outra pergunta: Tem a ver com senzala? Com escravos? Eu respondi que sim, que tinha tudo a ver.

A partir daquele momento, iniciei uma conversa sobre o que é a comunidade de remanescentes de quilombola, e perguntei se eles, como jovens, tinham vontade de conhecer mais a cultura afro-brasileira, como dança, instrumentos musicais, literatura, e, por unanimidade, responderam que sim.

Ficou evidente, nesses momentos de conversa, que a comunidade é carente da cultura de seus ancestrais, e ainda que a escola local não trabalha as questões étnico-raciais como reza as obrigações da lei 11.645/08. Sobre essa luta em busca da afirmação identitária por meio do resgate cultural esclarece Reis (2008, p.02):

Um dos objetivos da formação dos quilombos, na atualidade, é a luta ou a resistência procurando a manutenção da cultura. Essa perspectiva permite pôr em relevo a importância dos processos de construção da identidade, considerando as características peculiares a cada grupo. (REIS, 2008, p.02).

Constatee, após as visitas às comunidades, que se trata de um povo carente do conhecimento de uma cultura que represente sua ancestralidade, esse povo se encontra em uma fase de reconstrução identitária. Nesse processo, recebe uma importante ajuda das pastorais de ação social da Diocese de Patos-PB, que sempre articulam encontros voltados para o resgate e fortalecimento das culturas nas comunidades remanescentes de quilombola.

## 2.6 PODER E RESISTÊNCIA: os dispositivos de poder.

Para fundamentar as relações de poder e resistência que atravessam os discursos e constituem as identidades dos discentes remanescentes de quilombola em um contexto escolar e social, tomaremos como referência as ideias de Michel Foucault (1986, 1988, 2010, 2014, 2016), um filósofo francês do século XX, que tem sido muito discutido por trazer em seus estudos importantes provocações acerca de temas como saber/poder, poder/resistência/submissão, governamentalidade, práticas de liberdade, constituição do sujeito, ética e o cuidado de si.

Nos estudos foucaultianos (1986), encontramos uma ideia de poder diferenciada da ideia de poder monopolizado pelo estado, o autor não considera que o poder é algo que pode ser detido por um único ser ou órgão governamental.

Para Foucault (2016), o poder está presente nas relações, a isso ele chama de micropoderes. No intuito de estudar e compreender como o poder atravessa a existência humana, ele fez uso da arte da genealogia, buscando constatar como se efetivavam as práticas de poder, quais dispositivos eram usados nessas relações. Para isso, Foucault (2016) descreve, em sua obra *A microfísica do poder*, como trabalhou sob cuidadosamente cinco vertentes metodológicas dessa genealogia, o que o autor chama de preocupações metodológicas, o que consistia na incumbência de esclarecer que sua análise sobre as relações de poder se distinguiu da concepção de poder centralizado e possível de ser detido ou comercializado. Vejamos a primeira preocupação dessa metodologia:

Em primeiro lugar não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas de instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos. (FOUCAULT, 2016, p. 282).

Essa primeira preocupação, descrita na citação acima, esclarece que o estudo do poder, no método foucautiano, faz referência a uma análise dos efeitos do poder em sua construção periférica, não buscou analisar o poder de um ponto central, como de um estado ou de um órgão especificamente, mas constatar a manifestação da microfísica do poder nas relações de forma pulverizada.

A segunda preocupação metodológica, como assinala o autor, é a análise do poder no plano real de suas intenções, ou seja, a preocupação não era analisar como o poder se forma, mas como ele se manifesta nas relações reais, como os mecanismos de poder agem sobre os sujeitos sujeitando-os, exercendo controle na condução de suas próprias condutas e comportamentos:

[...] não tentar abordá-lo pelo lado interno, não formular a pergunta sem resposta: “quem tem o poder e o que pretende, ou o que procura aquele que tem o poder?”; mas estudar o poder onde sua intenção – se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas; estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona diretamente e indiretamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais. (...) como funcionam as coisas no nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos, que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos etc. (FOUCAULT, 2016, p. 283).

A terceira vertente refere-se à preocupação de não considerar o poder algo que pode ser possuído por um indivíduo específico, restrito ao Estado, ou a alguns privilegiados na sociedade, mas conceber o poder como sendo exercido em rede, no tecido social. As relações de poder circulam e se manifestam em cadeia, pulverizadas por todos os elos de uma corrente social. Esses elos são os indivíduos que não são inertes à ação do poder, mas, ao contrário, são constituídos por ele. Foucault aponta que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (...) O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui. (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 284-285).

A quarta preocupação metodológica não se detém em fazer uma análise descendente do poder: do centro para baixo, e sim uma análise ascendente. Nesse processo, o poder é analisado a partir das esferas mais baixas da sociedade, mais minúsculas, aqui a preocupação era como os mecanismos de poder se entrelaçam das formas gerais para os aspectos globais da dominação, logo passando a gerar lucro para a burguesia que percebeu a vantagem desse poder sob os corpos, visando torná-los cada vez mais dóceis e produtivos dentro da máquina do capitalismo:

Creio que deva ser analisada a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos de poder atuam nos níveis mais baixos; como esses procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam; mas sobretudo como são investidos e anexados por fenômenos mais globais; como poderes mais gerais ou lucros econômicos podem inserir-se no jogo dessas tecnologias de poder que são, ao mesmo tempo, relativamente autônomas e infinitesimais. (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 285).

A quinta preocupação metodológica, nessa genealogia, se refere aos aparelhos de poder que emergem dos aparelhos de saber. Nessa última vertente da análise, Foucault discorda da ideia de que as máquinas de poder tenham sido movidas por produções ideológicas, para o autor, os aparelhos de saber, constituem dispositivos de poder, nas palavras do autor:

São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar, e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas. (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 288-289).

Para Foucault, as máquinas de poder que geram saber, domínio e controle foram logo identificadas como algo vantajoso para o Estado, e/ou outras instituições como escolas, hospitais, exército, hospício, etc. Uma dessas máquinas é o poder disciplinar, que atua sob os corpos individuais no intuito de adestrá-los, torná-los dóceis, “A disciplina fabrica indivíduos” (FOUCAULT, 1986, p. 153).

Dessa maneira, o olhar *Panóptico*<sup>2</sup>, aquele que exerce o papel da vigilância sob o indivíduo, o qual tem consciência que está sendo monitorado pelo olhar do professor, do médico, do psiquiatra, etc., logo esse dispositivo de poder consegue influenciar e conduzir o comportamento dos corpos em um determinado local da sociedade. Para explicar melhor os efeitos do Panóptico, Foucault esclarece:

Daí o feito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce: enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. (FOUCAULT, 1986, p. 177-178).

Após as considerações, da citação acima, sobre o poder disciplinar, o autor faz a análise da biopolítica, que não tem interesse em reger os corpos individualmente, mas tem intenção de controlar a chamada “massa popular”, é o tipo de poder que dissemina a ideia de que o bem-estar de todos é o grande objetivo do Estado, mas por trás dessa ideia está a preocupação em controlar os índices de natalidade, mortalidade, e morbidade, pois é do interesse do Estado manter a população jovem com boas condições físicas, e assim mais produtiva, por um período de tempo mais prolongado. Dentro desse novo modelo de governo, o poder é exercido por meio do conceito de *governamentalidade*, o qual estará pautado nos dispositivos de poder como o cuidado de si e as práticas de liberdade.

Em sua obra *A história da sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (1988) reforça sua teoria de que o poder não é algo que pode ser detido, mas sim exercido, como também faz algumas análises dos dispositivos de poder que atravessam as relações, é o caso da relação

---

<sup>2</sup> O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O principal é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. (FOUCAULT, 1986, p.177).

poder e resistência, pois, para o autor, não há poder isento de resistência, assim como onde houver resistência ali também estará presente o poder. Sobre essa simultaneidade nas relações de poder, temos as considerações do autor:

Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Considerando as análises que expõem as relações de poder e resistência que atravessam o corpo social, é importante enfatizar que o saber está atrelado aos dispositivos de poder, e esse poder é produzido também no discurso. Foucault aponta o discurso como meio de produção de poder, atrelado ao discurso, vem os silenciamentos:

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discursos pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Em seu último livro da trilogia *A história da sexualidade III: o cuidado de si*, Foucault(1985) procura fazer uma reflexão sobre possibilidade de esculpir a própria vida, como sendo arte, através das tecnologias do eu, do cuidado de si reportando as teorias greco-romana.

Parte dessas teorias são usadas para fundamentar as análises dos discursos dos (as) discentes remanescentes de quilombolas, bem como dos professores de língua portuguesa, colaboradores(as) dessa pesquisa.

## 2.7 DISCURSOS DE IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

O ambiente da sala de aula é um lugar físico, porém seus efeitos extrapolam os limites da escola, pois ela é o principal ambiente de formação do indivíduo. A instituição escolar recebe o indivíduo a partir dos primeiros anos de vida, ou seja, desde muito cedo valores e

conceitos são inseridos nos padrões e crenças que objetivam reger a conduta do indivíduo na sociedade.

Em Moita Lopes (2002, p. 37), lemos que “as identidades são constituídas nos discurso”, dessa forma, cabe-nos reconhecer que as formações eventualmente discutidas no contexto escolar ainda são rasas, sem profundidade de reflexão, sem considerar as múltiplas identidades que se inscrevem nos discursos de seus alunos cotidianamente, e que passam despercebidos ou ignorados pela instituição formadora de conceitos, sobre esse aspecto considera a citação de Moita Lopes (2006):

No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gêneros, etnia, etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racial e não como social e histórico(...). (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Acompanhando as palavras de Moita Lopes (2006), acima, é possível notar que o ensino de línguas tem se voltado para o conhecimento intelectual programado por um sistema de currículo que ignora o fato de que o ser em construção carrega consigo uma conjuntura de elementos em sua bagagem como os valores histórico-social, que atravessam discursivamente suas identidades.

Para a escola construir uma educação ética, que respeite a alteridade dos discentes, é preciso que não somente os professores de Língua Portuguesa, mas todos os responsáveis pela formação dos(as) discentes, se voltem para um novo método de ensino, com um olhar de atenção para as questões que sempre ficaram excluídas no momento de programar os conteúdos oferecidos em sala de aula.

Muitos professores ainda estão presos aos paradigmas tradicionais, querem fazer educação como se fazia há décadas ou séculos atrás, ignorando as mudanças epistemológicas, sociais, culturais que afetam a maneira do homem se reposicionar em sociedade. Estar aberto à mudança no campo da educação é permitir-se trabalhar com o novo conceito de educação em que o conhecimento não é mais detido em “caixas” chamadas de disciplinas, mas articulado no hibridismo e áreas das ciências sociais e humanas que influenciam uma educação transdisciplinar.

Para acertar o caminho de uma educação ética, que colabora para a formação do indivíduo intelectual e humano, é necessário adentrar na reflexão da construção identitária dos discentes, não tem mais como manter os conteúdos escolares isolados, separados, homogeneizados, indiferentes, aos discursos que atravessam as identidades que estão

constantemente em construção. Nesta luz, mais uma vez, as palavras de Moita Lopes (2006) são esclarecedoras:

São tempos em que os ideais de modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

Logo, um dos desafios contemporâneos dos professores de línguas não é apenas quanto ao ensino de conteúdos programados por uma grade curricular, mas é também alcançar os indivíduos, respeitando suas alteridades, valorizado no campo do discurso a construção das identidades pautadas no respeito ao que é diferente.

As identidades dos sujeitos se inscrevem em seus discursos, assim, o trabalho com a linguagem na escola precisa empreender esforços para avaliar e reavaliar quais valores estão sendo inseridos nas práticas discursivas proferidas em sala de aula, as quais são atravessadas pelo poder, sobre isso Foucault, em seu livro *A ordem do discurso* (2014), traz à luz várias considerações sobre as relações de poder, resistência, coerção e interdições.

Consideremos a visão foucaultiana sobre a produção do discurso nas instâncias sociais:

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terminável materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

A compreensão das palavras de Foucault nos permite considerar que a escola é um campo em que os discursos são gerados, não de forma aleatória, pois, os discursos nas instituições escolares são produzidos de forma seletiva, atribui-se aos(as) professores(as) o papel de autoridade na produção discursiva em sala de aula. Os(as) docentes são os ícones de referência de conhecimento no contexto da sala de aula, isso lhes concede um papel valioso de alguém que detém conhecimentos.

É a voz do professor que dá ou não espaço para que outras vozes se expressem na ordem do discurso, ao mestre também cabe, em muitos momentos, o poder de atribuir valor ou não ao que as outras vozes proferem. A essa relação de poder presente na produção do discurso, Foucault (2014, p.9) chama de “Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou

exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensa, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.”.

Como diz Foucault (2014), o discurso é modificado constantemente, os aspectos sociais exercem poder sobre essas modificações, um discurso é atravessado por outros discursos, sendo o interdiscurso carregado de dizer ou de silêncios que são constituídos nas relações de poder/submissão/resistência.

O campo da Linguística Aplicada vem abrir um leque de oportunidades para reescrever a prática pedagógica no que se refere à construção do indivíduo, considerando os parâmetros discursivos identitários e a mescla epistemológica que integra o desafiador campo da educação. É preciso reaprender a ensinar, essa nova geração desafia os educadores a vislumbrar a possibilidade de estar em constante estágio de formação em educação. Uma nova escola, um novo fazer pedagógico para uma nova geração de indivíduos iguais, mas diferentes em suas identidades.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da compreensão de que o caminho investigativo implica questões práticas e a interpretação de discursos que se constituem no contexto social, a pesquisa realizada se caracteriza por não buscar a neutralidade do pesquisador nem o descaso em relação aos problemas sociais que, normalmente, são relegados a um segundo plano.

A pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada, como área que mantém conexão com diferentes disciplinas e campos de conhecimento, não se resumindo a interagir somente com os estudos linguísticos, mas permitindo que os objetos de estudo desses percursos investigativos se mostrem híbridos e fortemente relacionados ao sujeito e à sociedade, sob a influência de questões políticas, sociais e outras, não só em correlação, mas, sobretudo, em constituição (SIGNORIN, 1999). Esses objetos podem ser localizados não apenas em situações reais e exclusivas de uso linguagem, mas também a partir de perspectivas interdisciplinares, buscando novos conceitos e outras alternativas teórico-metodológicas.

Nesse sentido, a tarefa dessa investigação é antes de tudo buscar compreender e interpretar as posturas, a visibilidade das posturas políticas de discentes remanescentes de quilombolas negros(as) e, por meio do que dizem, como dizem e por que dizem, produzir uma análise dos sentidos que traduzem suas práticas face ao seu pertencimento racial.

A pesquisa é de natureza qualitativa intervencionista, caracterizando-se uma pesquisa-ação, a qual é apresentada por Thiollent (1996) com as seguintes definições:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1996, p.13).

Quanto ao plano de ação das etapas da pesquisa, evidenciamos a geração do *corpus* que ocorreu a partir da realização de uma sequência de atividades desenvolvidas numa turma do 9º do Ensino Fundamental, quando da execução de um projeto de leitura intitulado 100% Negritude, dentre as atividades destacamos: oficinas com rodas de leitura de textos com temas atinentes às temáticas de constituição de identidade afro-brasileira, preconceito e ressignificação do ser negro; entrevistas com discentes e docentes; diário de campo; oficinas com rodas de conversa e produções textuais dentro do gênero relato pessoal.

As rodas de conversa foram um recurso metodológico relevante para a investigação, pois, durante os momentos de sua efetivação, notava-se que os discentes pesquisados se

posicionavam com maior espontaneidade quando indagados sobre a sua constituição identitária e como sua trajetória escolar tem influenciado para a afirmação ou neutralização de sua identidade afro-brasileira. Esses momentos aparecerão mais detalhados no tópico referente às análises dos discursos, realizados durante a aplicação das oficinas.

A natureza interpretativa e interacionista da pesquisa destinou um olhar atento para a relação da linguagem como prática social, visando uma compreensão de como se constitui discursivamente as identidades desses(as) alunos(as) em tais trajetórias temáticas: pertencimento racial, em sua trajetória escolar e social. Para essa discussão, buscamos bases teóricas nos estudos de autores que abordam as temáticas sobre discurso, poder, resistência, comunidade, diversidade, preconceito, exclusão e ensino, como Foucault (1989, 1995, 2004, 2015), Amorin (2011), Hall (1997), Bauman (2003), Orlandi (2015), entre outros.

Na investigação, também foram utilizados procedimentos etnográficos que favoreceram a geração de dados da pesquisa, que teve seu início com a visita às comunidades remanescentes de quilombolas, com o objetivo de conhecer as características dessas comunidades, pretendendo entender melhor o contexto social em que estão inseridas. As visitas com intento de levantar dados sobre a história, a memória, e a constituição identitárias dos moradores foram realizadas no início do segundo semestre de 2017, o diário de campo foi o instrumento utilizado para o registro dessas visitas, as quais foram oportunas para as conversas informais vivenciadas com os moradores das comunidades.

Na ocasião, conversei com um grupo de jovens que aguardava o horário de iniciarem uma partida de futebol feminino. Durante a conversa, perguntei aos jovens se sabiam o que era uma comunidade quilombola, ninguém soube responder. Insisti, e disse que quilombola vinha de quilombo, perguntei se alguém já tinha ouvido falar em quilombo, um jovem perguntou se tinha a ver com senzala e escravos, prontamente afirmei que sim. Esse episódio me causou surpresa, estranhei o fato de aqueles jovens, com idade entre 11 e 18 anos, não terem conhecimento das origens da comunidade em que viviam, deixando transparecer que nem a família nem a escola, situada na comunidade, se preocupam em repassar de forma adequada saberes acerca da cultura afro-brasileira com intuito de fortalecer a identidade quilombola.

Para atender as três comunidades remanescentes de quilombolas, existe apenas uma escola, que oferece educação formal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No período do ingresso nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, esses jovens se matriculam na mesma escola da zona urbana, pelas suas justificativas, compreendi que essa escolha era motivada pela segurança que os pais sentiam quando seus filhos estavam acompanhados de seus parentes ou pessoas conhecidas, isso dava apoio no trajeto da zona rural para a urbana.

Notei que isso seria uma ferramenta de proteção e defesa, sentiam-se seguros por estarem juntos em “comunidade”, pois, como vimos, segundo Bauman (2003), estar em comunidade remete a um sentimento de segurança.

Posteriormente, realizei visitas às fazendas onde os primeiros remanescentes de quilombolas habitaram, conversei com os moradores mais antigos e também com um descendente de dono de uma fazenda que acolheu os remanescentes de quilombola. Visitei um açude que os negros construíram com as próprias mãos, fotografei um moinho de pedra fabricado pelos ex-escravos, o instrumento era usado para debulhar e triturar o milho.

Durante as conversas com os moradores, chamou-me a atenção que, em suas falas, sempre se referiam ao negro com um tom preconceituoso, quando eu perguntava se seus pais eram negros, eles retrucavam e respondiam com firmeza: “não, eles eram morenos, negros mesmo do beijo virado não”. Ou seja, não soava positivamente a declaração de ser negro entre esses moradores mais idosos.

### 3.1 CONTEXTO DO *LOCUS* DA PESQUISA

Após esse momento de conhecimento da comunidade, outras etapas importantes para alcançar os objetivos da pesquisa foram realizadas, como a visita ao *locus* da pesquisa, uma escola de Ensino Fundamental situada na zona urbana de Livramento-PB, que recebe os alunos quilombolas. As comunidades ficam cerca de 5 km de distância dessa escola, os alunos se deslocam no transporte escolar.

No primeiro dia da visita, conversei com a diretora da escola sobre a proposta da pesquisa. Durante a conversa, a gestora escolar deixou evidente que nunca teve problemas com os alunos quilombolas, que eles sempre se comportaram muito bem. Percebi que ela não havia compreendido a proposta da minha pesquisa, busquei esclarecer que minha pesquisa não se tratava de examinar o comportamento desses discentes, mas que pretendia investigar como a trajetória escolar dos(as) discentes interferiam na formação identitária dos alunos, isso seria investigado por meio dos discursos desses(as) alunos(as) nas aulas de Língua Portuguesa.

A gestora demonstrou aceitar de bom grado que a pesquisa fosse desenvolvida na escola, assinou o termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE), e acrescentou que gostaria de conhecer mais sobre a proposta de trabalho voltada para as relações raciais.

Na oportunidade, fiz o levantamento dos aspectos físicos da escola, o que me permitiu constatar que possui uma área ampla, contendo: 16 salas de aula, onde 575 alunos estão

matriculados nos turnos manhã, tarde e noite, distribuídos em 07 turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, oito turmas do Ensino Fundamental anos finais e duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estrutura física está definida conforme tabela abaixo:

<b>Ambientes</b>	<b>Quantidade</b>
Salas de aula	16
Laboratório de Informática, onde também funciona a sala de vídeo	01
Banheiros para alunos	04
Banheiros para funcionários	01
Biblioteca	01
Secretaria	01
Direção, sala de professores, cozinha	01
Pátio Interno	01
Pátio Externo	01
Quadra coberta	Em construção
Sala de AEE (Atendimento Educacional especializado)	01

**Quadro 2:** Estrutura física da escola

O quadro docente é composto por 45 professores, a maioria possui nível superior de ensino. O quadro dos demais funcionários é formado por um total de 21 colaboradores, a maioria são efetivos, alguns servidores de apoio residem nas proximidades, portanto, membros da comunidade local. Com relação à escolaridade dos auxiliares de serviços gerais da escola, 10% possuem apenas o Ensino Fundamental, 15% possuem Ensino Médio completo, porém os docentes têm nível superior e atuam na sua área de formação acadêmica.

A instituição conta, ainda, com uma equipe de funcionários técnico-administrativos e pedagógicos, constituída por duas gestoras (gestora geral e adjunta), cinco coordenadoras pedagógicas, uma psicóloga e uma assistente social.

A escola recebe alunos tanto da zona rural quanto da zona urbana. Ficou evidente durante o período de observação do *locus* da pesquisa que tanto o ambiente físico da escola, quanto os aspectos voltados para as relações interpessoais entre os gestores, docentes e discentes promovem um ambiente escolar agradável e harmonioso, um ambiente favorável à aprendizagem.

Diante do fato de que os alunos quilombolas estão matriculados em quase todas as turmas do turno da tarde, exceto em uma das turmas de nono ano, compreendi que seria preciso incluir na minha investigação a percepção (sobre a construção identitária dos discentes

quilombolas) dos professores de Língua Portuguesa que trabalham com essas turmas. Na oportunidade da visita à escola, conversei com os três professores de Língua Portuguesa, apresentei as propostas de trabalho da pesquisa, ao que prontamente eles se dispuseram a participar das etapas e também assinaram o TCLE.

Nesse momento de conversa, uma professora disse que não sabia da existência de alunos quilombolas na escola, outra ainda disse que gostaria de saber a história da comunidade quilombola, gostaria de saber mais sobre sua cultura. Reconheceram que a escola negligencia o ensino da cultura afro-brasileira, que compreendiam a importância de trabalhar com a desconstrução dos preconceitos, principalmente o racial.

Uma professora relatou que já havia percebido práticas de racismo em sala de aula, nunca por meio da expressão verbal, mas de uma forma mais cruel e silenciosa: por meio dos olhares e da exclusão de alunos negros dos grupos de trabalho em sala de aula. Mas, como professora, ela não sabia como intervir, pois temia tornar a situação ainda mais constrangedora.

Nesse primeiro momento de conversa com os professores, percebi que a necessidade de trabalhar questões relacionadas às ações afirmativas era mais urgente do que pudera imaginar. Após esse momento de conversa, solicitei que respondessem um questionário que ajudaria a situar a pesquisa na realidade do contexto educacional dos alunos quilombola. As perguntas e os resultados das respostas ao questionário serão comentadas no capítulo referente à análise do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa.

### 3.2 CONSTATAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi formulada com base nas repostas dos professores que foram analisadas no capítulo referente à análise do questionário aplicado aos docentes de Língua Portuguesa que trabalham com alunos(as) remanescentes de quilombolas, em tal análise foi possível constatar as lacunas deixadas pela escola no que se refere ao trabalho com as questões étnico-raciais, isso reforça sentidos de o quanto é urgente a articulação de atividades que promovam espaços de discussões e reflexões, que apontem caminhos para elaborar discursivamente a identidade dos discentes negros, especificamente dos remanescentes de quilombolas.

Neste sentido, a nossa proposta de intervenção foi articulada dentro das atividades do projeto 100% Negritude na versão 2017, o qual foi pensado visando promover reflexões

discursivas sobre a construção identitária, promovendo a figura do negro, mostrando que não é somente à escravidão que a história do negro se resume, mas que existe também uma história heroica de luta e resistência, que precisa ser contada, além da importante contribuição cultural e econômica dos africanos na formação da nação brasileira.

Segue abaixo o quadro com a proposta de intervenção mediante a realização de oficinas:

<b>Oficina 1</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
<p>- Apresentar a proposta do projeto e estimular a participação dos alunos. Sondar os conhecimentos prévios dos alunos e conhecer através de seus discursos como veem a África.</p> <p>- Fazer uma análise com base nos discursos e comportamento dos alunos diante do que foi apresentado nos documentários.</p> <p>- Observar como os alunos da comunidade remanescentes de quilombola se manifestam discursivamente perante os estímulos da roda de conversa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação dos objetivos do Projeto de leitura 100% Negritude.</li> <li>2. Em uma roda de conversa sondar o que os alunos sabem sobre a África e sua cultura.</li> <li>3. Apresentação de documentários sobre a influência africana na formação do povo brasileiro e sobre as formações das comunidades remanescentes de quilombola. Antes de iniciar a apresentação os alunos recebem um roteiro das informações que eles devem anotar enquanto assistem aos documentários.</li> <li>4. Discutir o que foi apresentado em uma roda de conversa, seguindo o roteiro de anotações feito durante a exibição dos vídeos.</li> </ol>	01 hora aula
<b>Oficina 2</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
<p>- Levar até os alunos um pouco da cultura africana do contar histórias</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade em grupo: leitura de dois contos africanos <i>O príncipe medroso; Os dois reis de Gondar.</i></li> </ol>	02 horas aulas

<p>que não é difundida no currículo escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressignificar alguns conceitos sobre o continente africano, pois erroneamente é passado pela mídia e até mesmo pelas histórias presentes em alguns livros didáticos como um lugar de pobreza e miséria.</li> </ul>	<p>2. Roda de conversa sobre as impressões de leitura que os alunos tiveram dos contos.</p>	
<b>Oficina 3</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar, a partir dos conhecimentos prévios dos discentes, informações sobre a formação e a cultura das comunidade remanescentes de quilombolas do Cariri paraibano.</li> <li>- Valorizar as memórias dos moradores das comunidades remanescentes de quilombolas do Cariri paraibano.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre as comunidades remanescentes de quilombolas.</li> <li>2. Mostrar um vídeo sobre as comunidades remanescentes de quilombolas do Cariri paraibano.</li> <li>3. Roda de conversa sobre as impressões dos discentes mediante o que viram no vídeo.</li> </ol>	1 hora aula
<b>Oficina 4</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as práticas de racismo que ainda existem na sociedade.</li> <li>- Estimular a discussão sobre atitudes racistas que ainda podem acontecer do âmbito escolar.</li> <li>- Buscar meios que possam ser usados na escola em combate ao racismo.</li> <li>- Apreender por meio das discursividades presentes nos relatos pessoais dos discentes situações que</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividade de motivação com a exibição do filme curta metragem: Cores e botas (escrito e produzido por Julina Vicente).</li> <li>2. Discussão sobre o preconceito racial presente no filme.</li> <li>3. Apresentar slides com a fotografia e o depoimentos de pessoas negras famosas, artistas e profissionais da mídia, como atores e atrizes, cantores e</li> </ol>	02 horas aulas

revelam como suas identidades negras estão sendo constituídas.	jornalistas, falando de situações em que foram vítimas de racismo. 4. Pedir que os discentes produzam um relato pessoal narrando situações de preconceito racial que sofreram ou presenciaram em sua trajetória escolar.	
<b>Oficina 5</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
-Refletir sobre a importância da autoafirmação negra no contexto social atual, incluindo os(as) alunos(as) pertencentes à comunidade remanescente de quilombola.	1. Atividade de motivação: fazer a leitura do poema de Vitória de Santa Cruz <i>Me gritaram Negra</i> , em seguida assistir ao vídeo da poetiza declamando o poema. 2. Na roda de conversa pedir que os alunos exponham seus pontos de vista sobre o conflito que é vivido pelo eu lírico. 3. Vídeo clipe da Música <i>Racismo é burrice</i> de Gabriel o Pensador. 4. Roda de conversa sobre a mensagem que a música passa.	01 hora aula
<b>Oficina 6</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
-Tornar visível para toda escola a importância de trabalhar com a cultura afro-brasileira e promover a identidade dos alunos remanescentes de quilombola.	1. Dividir a turma em grupos para a montagem de uma exposição sobre a cultura afro-brasileira na escola. As tarefas dadas aos grupos se resumem em: elaboração de cartazes sobre a cultura afro-brasileira e contra o racismo; Montagem de estandartes com instrumentos das danças afro-brasileiras, livro de receita e amostra de	03 horas aulas

	comida afro-brasileira, ensaios de danças, desfile, etc.	
<b>Culminância do projeto</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
- Avaliar as atividades desenvolvidas durante o projeto segundo a ótica dos(as) discentes.	Culminância do projeto. Apresentação na escola da I amostra da cultura Afro-brasileira. Com o desfile e apresentação dos cartazes sobre a influência afro-brasileira na moda, na culinária, e na dança, apresentação do grupo de capoeira e de ciranda. Aplicação de um questionário avaliativo para as turmas trabalhadas sobre o projeto de maneira geral.	03 horas

**Quadro 3:** Oficinas e atividades da proposta de intervenção

No tópico a seguir serão detalhadas as atividades do projeto 100% Negritude, bem como a descrição da realização das oficinas aplicadas em uma turma nono ano do Ensino Fundamental.

### 3.3 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

No mês de agosto, foi o início da aplicação das oficinas, para isso foi escolhida uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, com pouco mais de 35 alunos, nela se encontravam matriculados sete discentes das comunidades remanescentes de quilombolas, sendo esta a turma com maior número de alunos e alunas dessas comunidades, esse motivo foi o critério usado para escolha da turma para realização da pesquisa.

As oficinas foram divididas em três etapas:

**1ª etapa:** A influência africana na cultura brasileira e a formação das comunidades quilombolas.

**2ª etapa:** A autoafirmação e a luta contra o preconceito racial.

**3ª etapa:** A montagem de uma exposição sobre os temas discutidos durante o projeto.

Na 1ª etapa, além dos objetivos traçados de apresentar a influência da cultura africana no contexto das comunidades quilombolas, correspondeu também em fazer uma apresentação da proposta da pesquisa, bem como aconteceriam as atividades durante as oficinas realizadas no projeto 100% Negritude. Em seguida, busquei trazer uma reflexão e informação sobre a influência africana na formação do povo e da cultura brasileira.

**Oficina 1** – (03 de agosto de 2017, duração de 45 minutos).

Iniciei a conversa perguntando sobre o que lhes vinha na cabeça quando ouviam o nome África, os discentes responderam: Capoeira, Cultura, miséria, negros, danças. Comentei e fiz elogios à turma, por não mencionarem apenas aspectos negativos.

Em seguida, assistiram ao vídeo *A influência africana no Brasil*, com duração de 6 minutos e quarenta e oito segundos, disponível no *Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=19FSHZvzs8s>). Durante a exibição do vídeo, os discentes permaneceram atentos, demonstram animação no momento em que apareceu a capoeira, porém no instante em que o vídeo mostrou as religiões afro-brasileiras como a umbanda e o candomblé, alguns alunos exprimiram expressões de medo, repulsa, rejeição; aproveitei o momento para falar que religião é algo cultural. Evidenciei que muitos religiosos matam e morrem para defender suas crenças, disso decorre que o ódio se reproduz na humanidade, relegando a necessidade de se manter o equilíbrio baseado na tolerância e respeito ao que é culturalmente diferente.

Após esse momento, tivemos um tempo na roda de conversa em que eu perguntei se eles conheciam alguma influência africana na culinária, os discentes falaram em feijoada. Relembrei comidas que são típicas da nossa região como buchada, picado, arroz doce, cuscuz temperado com tripa, carne e legumes. Os alunos disseram que não sabiam que essas receitas tinham origem africana.

Para finalizar esse primeiro momento, ressalttei que, assim como temos o forró como dança típica da nossa cultura local, eles agora iriam conhecer uma dança típica e tradicional africana, através de um vídeo com crianças dançando o Jambolê, novamente utilizei o *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=o98DxFmmw6w>) para a exposição do vídeo com duração de três minutos e sete segundos. Os alunos riam e demonstravam admiração, perguntados sobre o que acharam do vídeo, eles responderam que gostaram da música, e acharam interessante as crianças animadas e bem vestidas, pois até então só tinha visto crianças africanas chorando de fome, com roupas rasgadas e sujas em noticiários e livros didáticos.

Durante os momentos nas rodas de conversa, os discentes da comunidade quilombola permaneciam em silêncio, apenas faziam expressão de riso com descrição.

**Oficina 2** – (17 de agosto de 2017 – duração de 45 minutos).

Nessa oficina, preparei um ambiente com livros espalhados pelo chão e o cartaz do projeto de leitura 100% Negritude, bem como uma pintura de uma moça negra de turbante colorido feita por uma artesã da comunidade quilombola de Livramento.

Foram apresentados aos alunos alguns livros de literatura africana e histórias afro-brasileiras, fornecidos para as bibliotecas das escolas públicas pelo MEC. Nesse momento, li para os alunos um conto africano *Os dois reis de Gondar*, uma história tradicionalmente contada na Etiópia, extraída do livro *O príncipe medroso e outros contos africanos*, esse livro trata-se de uma coletânea de contos tradicionais africanos organizada por Anna Soler-Pont.

Intercalei a leitura em voz alta com o áudio do conto extraído do *Youtube*, para trazer mais riqueza na vivência desse momento, os alunos e alunas permaneceram atentos. Ao final da leitura, perguntei se os alunos sabiam que na África tinha reis, rainhas, a maioria respondeu que não sabiam. Aproveitei para perguntar como eles imaginavam que seria uma princesa ou rainha africana, ao que eles responderam: negra, com o cabelo cheio de tranças e joias. Nesse momento, mostrei algumas imagens das princesas africanas, ficaram admirados, uns riam como que achando engraçado o fato de algumas não terem cabelo, outros achavam bonito as vestes e joias.

Em seguida, trouxe uma boneca de pano para exibir à turma, contei a história lendária da boneca Abayomi (nome de origem iorubá), que significa encontro precioso, aquele que traz paz, felicidade e alegria. A lenda conta que, durante a diáspora e trajetória nos navios negreiros, as mães africanas arrancavam pedaços de tecidos de suas vestes e confeccionavam bonecas feitas de nós e tranças, sem linhas e agulhas, as bonecas não tinham desenhos nos rostos, apenas formas de corpo e roupa, para que as crianças pudessem olhar e imaginar o rosto que desejassem. As bonecas serviam para acalantar suas crianças e trazer-lhes um pouco do imagético, do brincar, do mundo infantil na tentativa de romper, mesmo que por poucos instantes o terror vivido naqueles momentos de suas vidas. Nesse momento, houve um silêncio na turma, alguns alunos demonstravam com expressões faciais sentimento de tristeza e comoção.

Ao final dessa oficina, quando indaguei para a turma sobre o que acharam mais interessante, disseram que o que marcou foi basicamente tudo, o colorido do cartaz, as histórias, a lenda de Abayomi.

Durante as atividades, a turma se manteve sempre participativa, porém os discentes das comunidades quilombolas permaneceram calados, durante a oficina.

**Oficina 3** (dia 18 de agosto de 2017 – duração de 45 minutos).

Para encerrar essa primeira etapa da aplicação das oficinas, iniciei perguntando se os alunos sabiam o que era comunidade quilombola ou de remanescentes de quilombola, um aluno respondeu que sabia o que era quilombo e que achava que a comunidade quilombola tinha alguma coisa a ver com os quilombos.

Nessa ocasião, expus que, no nosso município, temos três comunidades rurais que são remanescentes de quilombola, os sítios: Vila teimosa, Areia de Verão e Sussuarana, contei um pouco da história da formação das comunidades remanescentes de quilombola na Paraíba e, para ilustrar, apresentei às turmas um vídeo falando sobre as formações das comunidades quilombolas da região do cariri e sertão da Paraíba. O vídeo em questão tratava-se de um documentário intitulado: *Comunidades Quilombolas: História de Luta, resistência e conquistas*, que baixei do Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=8oQmk05-lmo>), com duração de dezessete minutos e trinta e quatro segundos.

Por coincidência, moradores e líderes das comunidades quilombolas de Livramento também aparecem no vídeo, os alunos quilombolas identificavam com empolgação, seus familiares e pessoas conhecidas.

Os alunos permaneceram atenciosos. Depois em uma roda de conversa, os discentes afirmaram que não imaginavam que era assim tão organizados, porém os discentes que moram nas comunidades pouco se manifestaram.

Nessa primeira etapa das oficinas, foi possível constatar que os discentes pertencentes às comunidades quilombolas se mantiveram tímidos, sentavam sempre perto uns dos outros, como se o sentido de comunidade os mantivessem unidos em pequenos grupos até mesmo no ambiente de sala de aula. Em símile: esse grupo de discentes quilombolas manifestavam poucas expressões, falavam apenas quando lhes era remetida alguma pergunta sobre o lugar que moravam, suas respostas eram rápidas, às vezes mudas apenas com gestos faciais de sim ou de não.

Quando foram indagados sobre o que sabiam sobre as comunidades quilombolas, as respostas e interações vieram de outros alunos que não eram dessas comunidades. O momento foi oportuno para mostrar os sítios do nosso município que compõem comunidades remanescentes de quilombolas, os discentes moradores de lá disseram que não sabiam, outros disseram que sabiam que lá tinha umas reuniões de associação de quilombola, mas não sabiam o que significava.

Esse foi um dos momentos de maior valor cultural para esses discentes, pois foi importante para eles verem em um documentário suas comunidades, suas raízes, sua gente, serem apresentadas de maneira tão valorizada no referido documentário, viram outras

realidades de comunidades quilombolas de cidades circunvizinhas afirmarem ter orgulho de ser quilombola, sei que essa frase marcou muito os discentes que participaram desse projeto, pois reproduziram isso nos relatos pessoais que fizeram durante a segunda etapa das oficinas.

**2ª etapa das oficinas:** a autoafirmação e a luta contra o preconceito racial.

**Oficina 04** (dia 23 de agosto de 2017 – duração 90 minutos)

Essa oficina iniciou a segunda etapa da aplicação do projeto 100% Negritude, tendo como propósito trabalhar temas voltados para a autoafirmação e a luta contra o preconceito racial.

Primeiramente, foi apresentado um curta metragem *Cores e Botas*, com duração de quinze minutos e cinquenta e cinco segundos, novamente utilizei a ferramenta *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=DLR22yNX4zU>). O vídeo relata a história de uma menina de classe média alta, negra, de cabelos assumidamente afro, que sonhava em ser paqueta da Xuxa, o enredo retrata a época do final dos anos 80 e início dos anos 90, quando toda menina queria ser paqueta. Precisei explicar o que eram as paquetas da Xuxa, já que todo sucesso do programa Xuxa se passou em uma época diferente da atual. Durante a apresentação alunos e alunas riam, debochavam do cabelo da mãe da garota, isso constrangia os alunos e alunas negras que estavam também assistindo, porém esses permaneciam sem esboçar outra reação a não ser o silêncio e o semblante sério.

Em seguida foram apresentados slides com a fotografia e o depoimento de pessoas negras, famosas, artistas e profissionais da mídia, como atores e atrizes, cantores e jornalistas, esse material foi retirado do site <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2016/07/assim-como-preta-gil-relembre-outros-famosos-que-foram-vitima-de-racismo.html>.

Durante a roda de conversa com a turma, sobre os depoimentos vistos nos slides dos artistas, a diretora da escola, presente no momento dessa oficina, deu um depoimento sobre sua sobrinha, de quatro anos de idade, que possui características fenotípicas negras, mas que não gosta de ser chamada de negra, a diretora afirmou que ela própria se autorreconhecia negra, mas sabia que não seria fácil para a sobrinha crescer sem “se aceitar negra”. O momento mostrou-se oportuno para indagar se alunos e alunas presentes já haviam sofrido algum preconceito racial. Após a arguição, os/as alunos/as negros/as permaneceram em silêncio, porém os outros discentes preencheram o momento da conversa relatando episódios de racismo que já presenciaram com colegas negros, outras fugiram do assunto falando sobre outros tipos de preconceito que também presenciaram, como preconceito por ser gordo ou magro demais.

Para finalizar essa oficina, os/as discentes foram orientados a escreverem um relato pessoal contando se já sofreram algum tipo de racismo, ou se já praticaram com alguém ou

ainda se já presenciaram alguém sofrendo práticas racistas. Foram orientados que criassem um nome fictício, mas que colocassem corretamente a idade e a série/ano que estudam, os/as discentes que moram nas comunidades quilombolas de Livramento deveriam se identificar como pertencentes a tais comunidades. Para finalizar o texto, seria necessário que os discentes expusessem suas opiniões sobre o racismo.

As produções desse relatos constituíram um momento marcante nessa experiência. Foi possível notar que a produção escrita oportunizou lidar como posicionamentos nos textos escritos pelos discentes quilombolas, os/as quais passaram maior parte do tempo em silêncio nos momentos de conversa.

Essa atividade de escrita proporcionou aos discentes negros e aos não negros a oportunidade de expor suas verdades, suas opiniões, suas confidências sobre seus sofrimentos ao se depararem com uma prática racista. Um dos fatores que mais me chamou a atenção foi a riqueza de detalhes em recortes de seus textos, contando parte da trajetória da construção de suas identidades negras. Foi um momento de muita reflexão ler e constatar o quanto que o preconceito racial ainda está impregnado nas relações humanas, independente de idade, gênero e/ou classe social.

**Oficina 05** (31 de agosto de 2017- duração de 45 minutos).

Para encerrar essa segunda etapa das oficinas foram trabalhados, o poema musicado *Gritaram-me Negra* de Victoria Santa Cruz (<https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>) e a música de Gabriel o Pensador *Racismo é burrice* (<https://www.youtube.com/watch?v=INmZnJLgvrc>).

Foi uma experiência positiva na turma do 9º A, todos os alunos ouviram os vídeos tanto do poema declamado pela própria autora, como do clipe da música *Racismo é Burrice*. Foi um momento de debate enriquecedor na roda de conversa, cada aluno recebeu uma cópia do poema *Gritaram-me negra*, enquanto a letra da música ficou exposta no data show, os alunos destacaram o que acharam mais interessante em ambos os textos, falaram da letra da música sobre o trecho que diz que piada com negros é piada sem graça. Sobre o poema, uma aluna de cabelos cacheados relatou que sofreu preconceito por causa dos seus cabelos e que sua irmã até hoje sofre muito, mas que já decidiu que não vai mais alisar os cabelos, que acha bonito do jeito que é.

Finalizamos essa oficina com a leitura em voz alta do poema. Os alunos e alunas demonstraram empolgação e muita força de expressão na voz ao recitarem comigo o poema, depois pediram para fazer uma apresentação no dia da culminância do projeto, prontamente acatei a ideia.

Ao final dessa etapa, foi perceptível o quanto que as oficinas, de certa forma, provocaram uma intervenção na maneira dos alunos e alunas negros(as) se reconhecerem como pertencentes de uma comunidade remanescente de quilombola, sobre a importância de valorizar suas raízes e cultura local, sobre o ser negro, suas lutas, resistências e conquistas, constatei tais fatores mediante a observação da participação das alunas da comunidade quilombola, pois se mostraram mais participativas nessa oficina.

**3ª etapa das oficinas:** A montagem de uma exposição sobre os temas discutidos durante o projeto.

No dia 22 de setembro de 2017, foi o momento de planejar as ações seguintes para a culminância do projeto 100% Negritude, os alunos sugeriram que fosse realizada uma tarde de exposição da cultura afro-brasileira, com declamação do poema *Gritaram-me negra* de Vitória de Santa Cruz, danças como ciranda, o samba e o maculelê, exposição de cartazes em combate ao racismo, artesanato das mulheres da comunidade de remanescentes de quilombola, comidas, o grupo de capoeira Raça Nova, desfile de moda com tendências afro-brasileira. Para isso foi necessário articular-se com discentes de outras turmas e professores de outras disciplinas, contamos com o envolvimento da professora de Arte e como o professor de Ensino Religioso.

Quando foi lançada a proposta da exposição, muitos alunos e alunas se motivaram para participar, inclusive uma professora de geografia pediu para participar, pois tinha feito um trabalho sobre as culturas que vieram para o Brasil desde a época da colonização, incluindo a cultura africana. De pronto, acatamos a ideia e abrimos espaço para apresentação de peças teatrais dos discentes do 7º ano A.

Os ensaios das danças ficaram sob a responsabilidade do professores de Ensino Religioso, o desfile de moda com a professora de Arte, e das peças teatrais com a professora de Geografia, fiquei com a responsabilidade da organização geral, como cronograma das apresentações e ornamentação do ambiente.

A data prevista para a realização do evento foi 22 de novembro de 2017. O prazo teria que ser prolongado em razão do calendário de provas bimestrais e dos feriados.

No mês de outubro, apliquei um questionário com os sete discentes das comunidades quilombolas do 9º ano, que participaram das oficinas, para saber como eles avaliaram o projeto, a análise dos resultados está no tópico de análise do questionário aplicado aos (às) discentes quilombolas.

**A culminância do projeto 100% Negritude:**

No dia 22 de novembro, a Escola Ministro Alcides Carneiro realizou a primeira amostra da cultura afro-brasileira, o evento se realizou no pátio da escola, contou com o envolvimento de alunos de todas as turmas.

A abertura do evento iniciou com a batida de tambores, executada por um aluno a escola, o qual faz parte de um grupo de capoeira. Em seguida, a vice-diretora fez um breve discurso sobre a importância que o projeto teve para a escola.

Depois, seguiu-se uma sequência de apresentação: alunas do 9º ano declamaram o poema *Gritara-me negra*, de Vitória de Santa Cruz, que foi um momento de muita expressividade e emoção. Houve também o desfile de moda com a tendência afro-brasileira, feito por alunas de diferentes turmas. Em seguida, a professora de Geografia tomou o espaço para apresentação das peças teatrais montadas por seus alunos e alunas sobre a formação da cultura brasileira influenciada inicialmente por três culturas diferentes: indígena, europeia e africana.

Após esse certame de apresentações, houve a exibição das danças: maculelê e de uma ciranda.

O pátio de entrada da escola foi usado como espaço para expor o artesanato das mulheres da comunidade de remanescente de quilombola, bem como dos cartazes com trechos dos relatos pessoais dos discentes que já sofreram preconceito racial, os nomes dos discentes não foram identificados, para evitar constrangimento.

Todos os atos da amostra foram momentos de muita satisfação, ver a alegria estampada nos rostos dos participantes, foi um momento cultural de vivências ricas em informação e (re)construção de identidades do ser negro, pelo menos naquela realidade escolar local.

Apesar da aplicação das oficinas terem se transformado em encontros de satisfação ao perceber de maneira geral o envolvimento dos discentes, não seria possível notar mais visivelmente quais efeitos dessa intervenção na construção discursiva das identidades dos discentes remanescentes de quilombolas, se não fossem pelas produções textuais dos relatos pessoais atravessados por discursividades cujos efeitos de sentidos remetem às memórias, valores, percepção de si mesmo e do outro, narraram fatos de sofrimento com atitudes racistas que sofreram e/ou presenciaram. Logo, as análises dos discursos, apreendidos nos relatos dos discentes, serão discutidas no capítulo seguinte referente a tais análises.

## 4 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS E ANÁLISE DO DISCURSO EM RELATOS PESSOAIS

Esse capítulo está subdividido em análise do questionário aplicado aos docentes de Língua Portuguesa, os quais recebem os alunos remanescentes de quilombolas em suas salas de aula. Depois segue com a análise discursiva dos relatos pessoais dos discentes remanescentes de quilombolas sobre o preconceito racial, bem como quais foram os resultados dessa análise.

Finalizando essa seção, teremos o resultado do questionário avaliativo aplicado aos discentes quilombolas do nono ano do Ensino Fundamental, os quais foram participantes da pesquisa.

### 4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma investigação necessária para o *corpus* da pesquisa

Considerando a importância do papel do professor como mediador de conhecimentos e formador de opiniões, logo compreendemos que seria essencial para atingirmos os objetivos dessa pesquisa, investigar e constatar como os docentes trabalham em seus planos de aula as questões voltadas para a construção das identidades negras, sobretudo respeitando a individualidade dos discentes remanescentes de quilombolas.

O questionário analisado foi aplicado antes da realização das oficinas do projeto 100% Negritude.

Em um dos momentos de visita, a escola *locus* da pesquisa, surgiu a oportunidade de conversar e entrevistar três professores de Língua Portuguesa. Os três docentes possuem formação em Licenciatura Plena em Letras Português, sendo duas professoras do sexo feminino e um professor do sexo masculino, apenas uma professora não é efetiva no quadro para o qual foi contratada. Esses professores trabalham cotidianamente com os alunos das comunidades remanescentes de quilombolas, em suas respectivas turmas.

Foram solicitados, então, a responderem um questionário, o qual tinha por objetivo constatar como os docentes estão inserindo em seus planejamentos as reflexões sobre as relações étnico-raciais, bem como de que maneira estão abordando a cultura afro-brasileira nas suas aulas. Considerando, sobretudo que essas ações tem implicações no processo de formação identitária dos(as) discentes remanescentes de quilombolas.

Vamos à análise do questionário, Para melhor organizar a exposição das respostas chamaremos os professores entrevistados de P1, P2, P3:

P1 é uma professora de 34 anos de idade, faz parte do quadro de professor como contratada há mais de dois anos.

P2 é um professor de 41 anos de idade, do sexo masculino, atua como professor concursado há mais de 15 anos no município.

P3 é uma professora do sexo feminino, de 44 anos de idade, está como professora concursada há mais de 09 anos no quadro da escola.

**Sobre a Questão 1- Como a cultura negra é estudada no conteúdo programado da sua disciplina?**

Os três professores responderam: *Quando o assunto é vinculado na mídia. A professora P3 acrescentou que trabalha também no dia da consciência negra, como data comemorativa.*

Diante dessas respostas, é possível constatar que a temática racial não é incluída como prioridade no planejamento dos assuntos dados em sala de aula. Ao observar as ideias sobre o movimento negro e suas lutas de resistência, dispostas e discutidas, Abramowicz & Gomes (2010) coloca a educação como um dos principais espaços para a reconstrução do ser negro:

A diversidade tornou-se palavra-chave das inúmeras propostas pedagógicas e de políticas públicas em educação que buscam incorporar a presença negra da história brasileira. Ainda insuficiente. Pois a base teórica sob a qual a escola foi construída se apoia na ideia de uma indiferença às diferenças, ou seja, se a escola se pensa como única e universal para todos. Ou seja, se a escola deve ser indiferente aos territórios, às origens, à cultura das famílias é o princípio da diferença ao outro que está na raiz dessa instituição. (ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 8).

Na palavras das autoras, fica claro que a instituição escolar ainda está voltada para oferecer uma educação universal para todos, não colocando como prioridade as individualidades dos seres que irão receber essa educação.

**Sobre a questão 2- Que ações são realizadas como forma de habilitar o professor para o trato da diversidade cultural na escola: Já participou de alguma formação continuada sobre a lei 11.645/08, ou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais?**

P1 e P2 responderam que não. P3 afirmou que sim, oralmente justificou dizendo que estudou um pouco sobre esse assunto quando frequentou um curso preparatório para concurso público.

Diante da resposta dos professores sobre a formação continuada do conhecimento de tal lei, nota-se que não há engajamento suficiente das instâncias governamentais para o aprimoramento dos conhecimentos dos discentes para que possam desenvolver um trabalho mais efetivo e eficaz na formação das identidades dos(as) alunos(as) negros(as).

O processo de implementação da legislação em discussão é bem lento, sabendo que a primeira lei voltada para as ações afirmativas foi a de número 10.639/2003, posteriormente retificada pela lei 11.645/2008, que amplia o estudo da cultura afro-brasileira para inclusão da cultura indígena na formação do povo brasileiro, alterando assim os artigos 26 e 79-B da LDB 9.394/ 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Ao serem questionados **Questão 3- Você já presenciou alguma prática de racismo na escola? Caso afirmativo, relate sutilmente o fato.**

P1 e P2 responderam que não. P3 respondeu que sim, descrevendo em seu relato: “O aluno desconsidera o aluno (colega) na sala de aula por ser de cor preta, deixando de fora de grupos de estudo.”

Situações como essa, em que o professor silencia diante de algumas ocorrências em que atitudes racistas são evidenciadas, faz parte de uma sequência de práticas de racismo entre tantas outras que não foram relatadas pela professora. Por não conseguirem enfrentar situações de preconceito racial, da natureza que a professora relatou, os discentes negros estão mais propícios a desistirem da escola do que os discentes brancos, como aponta ABRAMOWICZ & GOMES (2010, p. 84): “Estudos tem mostrado que alunos negros enfrentam dificuldades para permanecer na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência.”

Ao ler a resposta da professora, me perguntei o que ela fez para tentar contornar a situação de racismo em sala de aula? Então quando tive a oportunidade de encontrar pessoalmente com a professora em um momento de conversa lhe fiz a pergunta, ela prontamente respondeu:

*quando ocorre esse tipo de situação procuro outro grupo para o aluno que é excluído, com cautela evito tocar no assunto da questão racial, pois acho que poderia causar ainda mais constrangimento e sofrimento para o aluno negro.*

Sua resposta produz sentidos que me levaram a refletir sobre as relações de poder em que os(as) discentes negros(as) estão inseridos, em especial no ambiente escolar e como isso interfere na construção de suas identidades, isso pode ocorrer sutilmente, como nos fala Foucault (2006) sobre essa maneira do poder veicular nas relações: “De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo,

porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder, e por isso, veicula o poder”. (FOUCAULT, 2016, p. 255).

Sendo assim, a maneira sutil pode concorrer para a exclusão e o preconceito racial nas relações atravessadas por dispositivos de poder que provocam o silenciamento diante da exclusão racial. A maneira como a professora agiu pode ser representativa de outros professores que estão sujeitos a fazer o mesmo, optando pelo apagamento de determinadas situações, com a intenção de não causar ainda mais constrangimento, todavia essa seria uma oportunidade para problematizar, discutir e tentar reverter, por meio do diálogo e outras ações pedagógicas essa dura realidade de preconceito racial a que os discentes negros são submetidos.

**Questão 4- Você já leu algo sobre as leis 10.639/03 e/ou 11.645/08? E como essa lei está sendo inserida no contexto da educação?**

P1 respondeu: Não conheço essas leis; P2 respondeu: sim, já ouvi falar, mas ainda não cheguei a ler integralmente; P3 respondeu: sim, conheço, mas não percebo a inserção dessas leis no contexto escolar.

As repostas a essa pergunta só veio deixar ainda mais claro o quanto a legislação ainda está muito presa ao papel, ou seja, a LDB entrou em vigor, mas não entrou nas práticas de sala de aula. Considerando que o papel dos professores é fundamental na construção de conhecimentos no processo de formação intelectual e identitária dos(as) discentes, esses profissionais ainda permanecem na neutralidade de ações concernentes a aplicabilidade da lei em sua prática pedagógica.

**Sobre a pergunta da questão 5- Você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e/ou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e suas contribuições? Caso a resposta da pergunta anterior seja afirmativa, como teve acesso a esse conhecimento?**

P1 e P2 responderam que não. P3 respondeu que sim; disse que conheceu através de vídeoaulas sobre o assunto para concurso público. De acordo com as respostas dos docentes, percebemos que apenas uma professora afirma que tem conhecimento das Diretrizes, no entanto ao observar sua resposta na questão oito, nota-se que ainda não colocou em prática ações referentes à aplicação dessas diretrizes na sala de aula.

A falta de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações-Raciais pode ser consequência da falta de interesse dos responsáveis pela formação dos professores, em incorporar a prática da Lei 11.645/08. Essa falta de interesse também reflete a herança do preconceito racial, da segregação e da negação dos direitos dos negros.

Não é uma luta fácil a implantação dessas diretrizes em sala de aula, mas é necessário insistir e persistir no trabalho com a cultura afro-brasileira e os demais assuntos concernentes a essa pauta. Somente incorporando-as no currículo e no dia a dia da comunidade escolar, essas orientações adquirirão visibilidade, estarão sendo motivo de conversa de reflexão que poderão refletir em um médio e logo prazo em resultados satisfatórios quanto às relações de poder e resistência na construção identitária dos(as) discentes negros(as).

**Sobre a Questão 6- Como a sua escola trabalha as questões voltadas para as relações étnico-raciais?**

P1 respondeu com duas alternativas: A partir das atividades propostas pelo livro didático, e através das datas comemorativas. P2 e P3 responderam: Através das datas comemorativas.

Observa-se que no geral para essa pergunta os três professores responderam que têm uma data específica para trabalhar as questões raciais, que é, nas datas comemorativas, apesar de não deixarem claramente dito quais datas, é de supor que seria o dia 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra. É uma reflexão válida, porém ainda limitada a um único dia do calendário letivo, logo não é suficiente diante da demanda dos episódios racistas que frequentemente afetam os(as) discentes negros(as).

Nas resposta de P3, uma delas afirma que a escola trabalha as questões voltadas para as relações étnico-raciais também a partir do que é proposto pelo livro didático que, em geral, faz alusão ao período de escravidão no Brasil, não trabalhando de forma detalhada, mas de forma genérica as questões de tolerância e respeito às diferenças, sem contar que, nesses casos, a figura do negro sempre aparece em condições sub-humanas, não estimulando os(as) discentes negros(as) a uma identificação positiva com tais ilustrações, pois as imagens remetem à figura do negro na condição de inferioridade total ao branco.

**Questão 7- Qual seu ponto de vista sobre trabalhar de forma efetiva essas questões étnico-raciais no currículo escolar?**

P1 respondeu: *“No meu ponto de vista é muito importante trabalhar as questões voltadas para o preconceito racial”*. P2 respondeu: *“É importante por que permite, de forma mais efetivas ampliar a discussão, o debate, sobre o assunto na escola”*. P3 disse: *“É muito viável, para uma boa convivência em grupo e respeito as diferenças”*.

Nessas respostas, apreendemos sentidos de que os professores reconhecem a importância de trabalhar as questões étnico-raciais no currículo escolar, e ainda que indiciam que os docentes valorizam a ideia de discutir, debates sobre o assunto na escola, bem como viabilizar instrumentos para melhorar a convivência em grupo e o respeito às diferenças.

Embora dois dos docentes não tenham conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais (2004), a compreensão deles revela coerência com o proposto das diretrizes curriculares:

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

Todavia faltam ações mais efetivas voltadas para as novas reflexões sobre as relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, como é possível perceber nas respostas da oitava questão.

**Sobre a questão 8 - Você realizou ou realiza algum projeto voltado para aplicabilidade da lei 11.645/08? Caso afirmativo partilhe conosco essa experiência em um breve comentário:**

Os três professores responderam que não. Isso implica que a aprovação dos documentos, tanto das leis quanto das diretrizes foi de fundamental importância para traçar uma educação mais justa para todos, porém diante das respostas dos docentes na questão 8, fica uma lacuna para reflexão sobre as dificuldades encontradas, ao longo caminho, para a execução na prática ou ensinamento das leis.

O motivo que esses professores tiveram para não priorizarem a inclusão, em seus planejamentos, de atividades voltadas para a discussão sobre as relações étnico-raciais nos faz pensar o quanto o caminho para uma educação que priorize a inclusão, a quebra de tabus, a reconstrução de conceitos assertivos sobre tolerância e respeito nas relações étnico-raciais no contexto escolar, ainda está distante de alcançar o mínimo necessário para uma mudança satisfatória nos resultados da educação brasileira.

Como podemos observar na citação de Abramowic & Gomes:

Porém para que esse direito se efetive, será necessário extrapolar a “letra da lei”, pois a existência dessa legislação, desvinculada de um processo formador dos diversos sujeitos responsáveis pela construção do trabalhos pedagógico, poderá torná-la menos efetiva.”. (ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 70)

As respostas a esse questionário refletem a realidade educacional no que se refere ao descaso com a necessidade de inserir urgentemente no currículo escolar ações correspondentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Os resultados obtidos através da aplicação do questionário, tornam evidentes as dificuldades ou resistências de implantar, no fazer pedagógico, as discussões sobre as relações étnico-raciais, tais dificuldades mais uma vez refletem a negação dos direitos dos(as) discentes negros(as) de receberem uma educação que contribua para sua inclusão e permanência na sociedade, de maneira que, o seu projeto identitário não seja ainda mais afetado pelo algos do preconceito racial.

Para isso, o currículo escolar precisa ser repensado. É necessário incluir os conteúdos de maneira que estes possibilitem os novos desafios de ressignificar os conceitos sobre as relações étnico-raciais, já que, até então, nota-se ainda muito presente, na escolha dos conteúdos programados para o ensino, um currículo que prioriza no ensino a valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas, que também foram e são importantes na formação do nosso país.

Sobre as relações de poder que interferem na escolha dos conteúdos priorizados no currículo escolar, esclarece Gomes (2012):

Exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Diante de todas essas reflexões sobre o posicionamento dos professores, é esperado que os(as) os discentes remanescentes de quilombolas encontrem em suas salas de aula espaço favorável para uma construção discursiva positiva para sua formação identitária.

Para analisar como tem corrido esse processo de construção identitária, teremos, no próximo capítulo a análise dos discursos desses(as) alunos(as). Segue a análise de um questionário aplicado aos discentes remanescentes de quilombolas, ao término das oficinas, como instrumento de avaliação dos resultados do trabalho realizado com o projeto 100% Negritude.

#### 4.2 ANÁLISE DISCURSIVA DOS RELATOS DOS(AS) DISCENTES REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL

Os dispositivos analíticos têm como objetivo constatar traços discursivos que refletem sentidos na construção das identidades negras dos(as) discentes pertencentes às comunidades remanescentes de quilombolas de um município paraibano, bem como essa construção ocorre em seu contexto escolar.

Uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, foi escolhida para aplicação das oficinas do projeto de leitura 100% Negritude, pois nela se concentrava a maioria dos(as) alunos(as) remanescentes de quilombolas, no total sete alunos.

A turma era composta por pouco mais de 35 alunos, a seleção dos textos para a análise teve como critério serem produzidos por alunos e alunas que moram nas comunidades remanescentes de quilombolas; portanto, apenas sete textos foram analisados. O mesmo critério foi usado para aplicação dos questionários avaliativos do projeto, o qual será analisado mais adiante.

Os relatos pessoais foram produzidos durante a realização da quarta oficina do projeto 100% Negritude, a qual foi descrita detalhadamente no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, os textos são relatos de fatos reais, em que os(as) discentes presenciaram, vivenciaram ou que praticaram algum tipo de ação racista.

No momento da produção, os(as) discentes foram orientados(as) para que não revelassem seus nomes próprios. Então, para preservar suas identidades contra possíveis constrangimentos, eles criaram nomes fictícios. Outra orientação que seguiram foi a de evidenciar a qual comunidade quilombola pertenciam.

A seguir teremos a análise discursiva dos relatos produzidos pelos(as) discentes quilombolas, participantes da pesquisa.

## TEXTO 1

Eu sou parda, sou parda, tenho 15 anos me conside-  
 negra, sou estudante do 9º ano, no decorrer da minha  
 vida já presenciei pessoas colegas meus cometendo  
 preconceito com minha amiga, pelo fato dela ser  
 negra e certo dia vestiu uma calça preta daí eles  
 falaram que ela tinha vindo sem roupa, isso foi um  
 choque em mim sou contra preconceito com os ape-  
 nas de cores diferentes.

Eu já sofri preconceito me chamaram de negra, en-  
 chava magrela dos cabelos ruins, café, jurona preta  
 ratonagem, formiga preta, girafa entre outros e isso  
 realmente não me incomodou pois sei que não sou  
 nada disso em primeiro coloca meu caráter se eles me  
 chingam e por que não tiveram a educação que neces-  
 sitavam não pessoas carentes de atenção de amor  
 e isso eu tenho de sobra tenho amigos familiares que  
 me amam independente de cor ou de qualquer coisa  
 sou da comunidade quilombola Suruburama.

No texto 1, é possível notar que a aluna que se diz parda, também se autoidentifica negra, percebi que, após as oficinas do projeto 100% Negritude sobre as raízes africanas na cultura brasileira, bem como sobre o enfrentamento ao racismo, os(as) alunos(as) negros(as) das comunidades remanescentes de quilombolas, diminuíram a resistência de se identificarem negros. Os sentidos que nos conduziram a essa interpretação foram apreendidos com maior frequência nos textos escritos, pois nos momentos de debates ainda não foi possível ouvir o posicionamento desses(as) discentes.

No texto 1, a aluna inicia relatando um fato que presenciou de preconceito racial sofrido por uma amiga, o que lhe deixou angustiada, pelo fato de a amiga ter sido ridicularizada pela cor de sua pele. Após narrar o ocorrido com sua amiga, a aluna diz que também já sofreu preconceito, foi acometida de agressões verbais por causa da cor da sua pele, no entanto diz que “isso realmente não incomodou”, pelo fato de saber que não é nada daquilo que foi xingada.

Diante do constrangimento, a maneira de se defender das agressões que a aluna encontrou foi a de não identificação com os xingamentos, ela recorreu ao critério de analisar o perfil dos seus agressores, dizendo que se estavam agindo de tal forma porque “não tiveram a educação que necessitavam, são pessoas carentes de atenção de amor”, esses elementos foram postos em seu

dizer, como algo de muito valor para a aluna, quando finaliza afirmando que “*isso eu tenho de sobra, tenho amigos, familiares que me amam independente de cor ou de qualquer coisa...*”.

A cor da pele é vista como algo que a coloca em posição de inferioridade, pois a expressão “*Independente de cor*” produz sentidos que a aluna se reconhece em condição de inferioridade propagada por práticas cujos sentidos acabam atravessando ou contribuindo para a constituição das identidades de crianças e jovens negros.

Práticas discursivas que produzem sentidos que inferiorizam as características fenotípicas negras e enaltecem a cultura do branqueamento são também atravessadas pelas relações de poder, já que este, segundo Foucault (1988), é onipresente:

Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

Essas relações de poder revelam a *governamentalidade* (FOUCAULT, 2008), que se sustenta nos *jogos de verdade*, instituídos pela formação de valores no contexto educacional e familiar, mas principalmente reforçados pelo sistema de mídias, que exerce o poder sobre a massa popular e implanta em seus discursos *Jogos de verdade*, o que é aceito como belo ou como feio, no adestramento tanto do corpo quanto da condução e na conduta dos sujeitos.

Em seguida, teremos a análise do texto dois, que se trata do relato de uma aluna negra, que também narra situações em que foi vítima de preconceito racial.

## TEXTO 2

23/08/17

Bem, meu nome é Maria Eduarda; tenho 15 anos estudo no 9º Ano na escola Alcides Carneiro e já sei Bullying na escola pelos meus amigos, no futebol porque dizem que futebol não é para mulher.

Eu só tenho que agradecer a Deus por ter mim filho, essa menina negra por fora e por dentro, cabelo cacheado olhos castanhos. Tenho muita inveja da minha mãe por ter uma menina sonhadora que nunca desiste dos seus sonhos. EU!

Para mim o bullying não acabou, como todo mundo acha, o bullying está presente em todo canto do mundo até na minha residência.

Eu já sei muito e hoje superei, eu não gosto de mentir eu já apelidei meus colegas na escola e hoje eu não arrepenho porque eu não reconheci que "negritude tem a ver comigo".

Para mim a negritude é a coisa mais linda que já passei na minha vida eu tenho muito, mais muito mesmo orgulho de ser negra se Deus quiser meu filho quando nascer vai ser da mesma cor da mãe, porque eu acho lindo pessoas negras, pessoas bonitas que tem orgulho negro, e até se consideram negros por fora e por dentro.

tro.

Eu da comunidade quilombola.♡

Nos recursos linguísticos presentes no texto 2, apreendem-se sentidos de que Maria Eduarda diz se incomodar quando sofre preconceito por ser mulher e gostar de jogar futebol. Mesmo assim, a aluna afirma sentir orgulho de si mesma, por ser "sonhadora e nunca desistir de seus sonhos", a sequência "nunca desistir de seus sonhos" traduz sentidos reveladores de sua força de vontade para alcançar seus objetivos.

Quanto à sua formação identitária negra, a aluna demonstra encontrar-se, hoje, em um processo de formação baseada na autoestima, efeitos de sentidos traduzidos em vários trechos de seu relato, como por exemplo: “*Eu só tenho a agradecer a Deus por ter me feito, essa menina negra por fora e por dentro, cabelo cacheado, olhos castanhos*”. Na expressão discursiva compreendemos que a constituição da subjetividade identitária negra da aluna é atravessada pelas práticas de si, pela experiência de si, como um conjunto de verdades que refletem um *eu* realizado por ser quem é, sobre isso nos esclarece Larrosa (1994):

[...] mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. (LARROSA, 1994, p. 44).

No entanto, a aluna faz novamente referência ao enfrentamento ante as práticas racistas no contexto social, quando trata de Bullying, “*o bullying não acabou, como todo mundo acha, o bullying está presente em todo canto do mundo até na minha residência*”, entendemos que a aluna se utiliza de um falar francamente para relatar que, em sua residência ocorrem situações de constrangimento, por causa do preconceito racial, o exercício da parresia está presente em outros momentos do texto.

Usando do exercício da “parresia” que, segundo Foucault (2011), é o ato de falar francamente, isso acarreta um certo nível de coragem, pois coloca o indivíduo em situação de risco, já que o seu falar pode provocar julgamentos negativos, com atitudes assim poderão agregar a sua fala tanto a amigos quanto a inimigos, porém, mesmo face a esse risco, a aluna afirma que tanto sofreu preconceito racial, como também chegou a revidar “apelidando” alguns colegas.

Na sequência linguística em que diz: “*hoje eu mim arrependo porque eu não reconhecia que “negritude” tem a ver comigo*”, o item lexical *negritude* mostra que alguns momentos vivenciados nas oficinas do projeto 100% Negritude contribuíram para que houvesse não só um ponto de partida no processo de autodeclaração do pertencimento racial da aluna como negra, mas também mostra a lacuna que a escola institui quando não consegue lidar com questões voltadas para a constituição identitária negra.

A aluna vai finalizando seu dizer, com trechos como esse: “*Pra mim a negritude é a coisa mais linda que já passei na minha vida*”, evidenciando que, para ela, tornar-se negra surgiu quando da participação de um evento, não foi algo que sempre reconheceu, isso evidencia que a influência da instituição escolar, as práticas pedagógicas, as situações discursivas ocorridas em

sala de aula exercem poder, por meio de dispositivos de *Jogos de verdade* (FOUCAULT, 1990), que vão conduzindo as práticas de existência dos sujeitos/alunos.

Em outros momentos de sua fala, a aluna diz “*eu tenho muito, mas muito mesmo orgulho de ser negra se Deus quiser meu filho quando nascer vai ser da mesma cor da mãe, porque eu acho lindo pessoas negras, pessoas brancas que tem orgulho negros, e até se consideram negros por fora e por dentro.*” Esse trecho reflete que a aluna absorveu a ideia da autoafirmação, pois em momentos de conversa das nossas oficinas em que os alunos foram chamado a atentarem para o fato de que o sangue africano está misturado nas veias dos brasileiros, por isso dizemos que, no Brasil, não temos raças puras, mas uma miscigenação, que mesmo tendo características físicas brancas, possivelmente também possuímos uma ancestralidade negra.

Os dizeres da aluna em seu relato, permitiu evidenciar o quanto o posicionamento do professor pode influenciar na construção identitária dos discentes, refletido no texto dessa aluna sentido de um já dito, de um interdiscurso, o qual é definido por Orlandi (2015):

A memória, por sua vez, tem características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente. Ou seja, o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2015, p. 29).

O interdiscurso é encontrado com frequência nos dizeres dos discentes participantes dessa pesquisa, tendo em vista que a memória discursiva de familiares, amigos e colegas elaboram sentidos na formação identitária e atravessam marcas discursivas nos sete textos em análise.

Em seguida será feito a análise do texto três, que apresenta o relato de uma aluna que se autoidentifica branca, e que afirma ter agido preconceituosamente com pessoas negras.

## TEXTO 3

Eu sou Adrielly, tenho 15 anos  
 sou branca, sou estudante do  
 9 Ano. No decorrer da minha vida  
 já presenciei Preconceitos como  
 todo mundo sabe Preconceitos e  
 crime e Falta de respeito.

Nós temos que ser o que  
 somos porque ninguém é melhor  
 que ninguém, todos nós somos  
 iguais

Eu sou branca mas se eu  
 fosse negra teria muito orgulho  
 da minha pele

Eu tenho três irmãs  
 Eu sou branca, a outra parda  
 e a outra dos meus olheiras  
 pessoas critica, porque se  
 não sairamos negro, outro  
 branco, e outra parda.

Mas eles tem muito orgulho  
 de serem negro, sou branca  
 mas tenho orgulho da comuni-  
 dade quilombola.

Nós respeitamos a cor  
 do outro e a opinião  
 também

Percebemos em trechos de discursividades que compõem o texto 3 que a aluna se auto identifica branca, afirma já ter presenciado atitudes preconceituosas, embora não tenha especificado com quem, mas ela generalizou as vítimas ao referi-las na expressão “*todo mundo*”, logo notamos que a prática de ofensas racistas são costumeiras no cotidiano da aluna, mesmo estando em uma condição de testemunha e não de vítima dessas ofensas. Continua seu dizer se utilizando de mecanismos linguísticos que produzem sentidos de que ter conhecimento de que preconceito é algo muito ruim, um crime e uma falta de respeito, em um tom de advertência.

A aluna apela enfaticamente ou reivindica por alguns direitos, quando diz “*nós temos que ser o que somos*”. Nesse momento, ela reivindica o direito de autoafirmação, considerando

que os verbos no imperativo sugerem sentidos de uma afirmação incisiva, sugerindo que para “*ser*” o que “*é*” acarreta tanto vantagens, como consequências, ela explica o motivo dessa afirmativa na construção da sua subjetividade quando diz “*porque ninguém é melhor do que ninguém, todos somos iguais*”. Nesse parágrafo, a aluna apresenta contradiscursos que fazem sentido quando olhamos sob a luz da citação do sociólogo Boa Ventura de Sousa Santos:

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 53).

Com base na citação de Boaventura (2003), podemos interpretar que a aluna reivindica, em seu dizer, o direito de que “*todos somos iguais*”, logo esses elementos linguísticos remetem ao sentido de que “*ninguém melhor do que ninguém*”, ou seja, estar em uma posição de igualdade, na concepção da aluna não inferioriza nem ela nem ninguém. Sua fala constrói sentidos de uma resistência na relação de poder em que o inconsciente coletivo sugere ao negro uma posição de inferioridade.

A aluna se declara branca novamente, em seu texto, ao citar que tem mais três irmãos, sendo uma parda e dois negros. Notamos que a aluna desconsidera a concepção antropológica e sociológica do conceito de identificação racial, se concentrando apenas no seu conhecimento prévio do que ela chama de pessoa branca, parda e negra. Certamente as concepções de pertencimento racial repassados durante o projeto 100% Negritude, não foram suficientemente absorvidas pela aluna, já que para esta a identificação racial se resume a cor da pele.

Finaliza seu texto, afirmando sentir orgulho de pertencer à comunidade quilombola. Mais uma vez, fica perceptível a importância das contribuições deixadas pelas atividades de intervenção das oficinas do projeto 100% Negritude, sobre as comunidades quilombolas, principalmente quanto à formação e à organização dessas comunidades no Cariri paraibano, o quanto essa intervenção facilitou para esses discentes se reconhecerem pertencentes a essa cultura, mesmo no caso dessa aluna, que não se reconhece negra, mas que diz “*sou branca, mas tenho orgulho da comunidade quilombola*” refletindo em seu dizer que algo de valor foi despertado no que se refere ao conceito de pertencimento.

O próximo texto é o relato de uma aluna negra que tanto sofreu quanto praticou preconceito racial, o relato dessa discente traz a descrição de situações de dor e constrangimento por causa da cor da pele e do seu cabelo afro.

## TEXTO 4

Eu sou amante, tenho 34 anos, e me considero NEGRA, sou estudante de  
 9º Ano, na minha vida já vi outras meninas preocupadas com uma amiga  
 minha só pelo fato de ser negra, ela Zuleika chamando ela de Gorda, Olha  
 a macaca chegou e os outros começaram a rir, Chiribori ela, e o  
 que mais me impressionou foi pelo fato de ela não ter sido a mãe  
 que as outras faziam, isso me tocou muito, porque eu já  
 sou preocupada, Zuleika me chamando de magra, de cabelo de bucha,  
 de melancia Zica, eu não ligava, mas foi um dia que começaram a mim  
 Chiribori tem muito, eu não ligo, mas quando chegou em casa eu comecei  
 a chorar, eu chorei tanto, tanto que eu levantei a cabeça e disse:  
 "Porque eu tô chorando?" e comecei a pensar as pessoas que tinham me  
 chamado um dia de elas não sentiram a pele e que a Zuleika preocupada  
 e foi uma certa vez que uma dessas pessoas que tinham me chama-  
 dando era branca, aí foi uma pessoa que também começou  
 a Chiribori essa pessoa começou a chamar ela de vida branca, Gorda  
 etc essa pessoa chegou em casa e me contou tudo para ela Zuleika:  
 mim de cabelo agreste eu sei o que é Zuleika preocupada, e essa  
 pessoa começou a chamar eu também me emocionou e a  
 gente começou a conversar, me Zuleika agreste virou amiga.  
 "Na minha opinião eu acho o preocupado uma coisa super explica-  
 ça, e a maioria das pessoas que sofrem preocupadas são  
 magras, peladas, cabelos cachados etc." preocupado hehe eu não  
 ligo mas as vezes ainda sofro preocupada mas eu só faço  
 levantar minha cabeça, não me importo nenhuma e

São amarelo, eu não ligo mais um dia eu já ligo e tempo  
 muito orgulho de minha cor, dos meus cabelos, etc

"**SOU DA COMUNIDADE QUILOMBOLA**", e tenho muito orgulho.

As discursividades apreendidas no texto 4 são marcadas por sentidos de confissões de uma garota negra que tanto já presenciou, como também já sofreu xingamentos por causa da cor da pele e pelo aspecto afro do seu cabelo.

No início de seu relato, diz o quanto ficou surpresa com uma colega que suportou xingamentos pelo fato de apresentar características fenotípicas negras, contudo, não demonstrou se incomodar, ou seja, não externou reação face ao comportamento de seus agressores. Notamos que a aluna relata um fato ocorrido num episódio em que também foi alvo de xingamentos: *“ficaram me chamando de magrela, cabelo de bucha, de negrinha feia...”*, pela intensidade desse fato, a aluna chora muito.

Percebemos o quanto ainda são presentes discursividades com efeitos de sentidos que expressam serem feias as características negras, o quanto isso ainda é usado para diminuir e humilhar os portadores de tais características, e ainda o quanto as agressões verbais são usadas com sentidos de dispositivo de poder nas relações interpessoais, ao que Foucault (1994) chama de técnicas de poder: *“as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito”*.

Na sequência, a aluna narra a ocasião em que fez uma autorreflexão tratando de fortalecer a si mesma e encorajar-se para enfrentar essas situações, quando em um momento de choro ela cita: *“eu levantei a cabeça e disse: por quê eu tô chorando?”*, essa prática de dialogar consigo mesma, de uma autorreflexão em momento de dor, esse ato de controlar a si mesmo é descrita por Larrosa (1994, p. 144) quando expande conceitos sobre a experiência de si: *“A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.”*.

A forma de resistência que essa adolescente encontrou para lidar com esses dispositivos de poder que fere com humilhações, foi ignorando, silenciando, não externando reações que poderiam também ser agressivas, ela demonstra que seu exemplo foi o comportamento de sua colega, o qual já fora citado anteriormente.

A aluna relata um episódio em que uma colega branca que costumava lhe apelidar, certo dia também sofre xingamentos pela cor de sua pele, e isso a faz refletir sobre a dor que estava causando ao ser preconceituosa, esse episódio acaba em um pedido de perdão e dá início a uma nova amizade. Nota-se que, nesse momento, a aluna passa a mensagem de que o preconceito pode acontecer com pessoas negras ou brancas.

Antes de finalizar seu relato, a aluna deixa claro sua indignação ao dizer que *“o preconceito é algo sem explicação, e a maioria das pessoas que sofrem preconceito são negras, pobres, cabelos cacheados, etc.”*. Nesse trecho tanto os aspectos físicos, a cor da pele e o aspecto do cabelo, quanto os fatores econômicos e sociais são considerados e ressaltados, a aluna

demonstra ter a percepção dessa realidade que inclui não apenas sua, mas a realidade de muitos brasileiros.

Finaliza afirmando que o preconceito ainda é recorrente em seu cotidiano, porém sua forma de resistência ainda continua sendo a de ignorar, e de externar sua capacidade de seguir em frente com sua vida, reforçando que sente orgulho de ser da comunidade quilombola.

Esse posicionamento tomado pela aluna, teve seu estímulo cultivado nas vivências de um trabalho desenvolvido em pouco tempo em sala de aula. Tornou-se perceptível o quanto as questões voltadas para as relações étnico-raciais discutidas em sala de aula, podem influenciar a construção positiva das identidades dos alunos e alunas negras.

O próximo texto a ser analisado é de uma aluna, que se considera parda, ela relata que nunca sofreu racismo, mas que já praticou, pois aprendeu em seu contexto familiar a tratar pessoas negras como inferioridade e racismo.

## TEXTO 5

Meu nome é Débora Cristina Sousa Barbosa, eu tenho 15 anos, minha cor de pele é "parda" e moro no Sítio Arua de Verão município de Livramento.

Eu nunca sofri racismo, mas, quando eu era menor, eu era racista, eu vivia com a minha tia e ela me ensinava a não gostar de gente negra, como eu não tinha entendimento eu fazia o que ela mandava e quando eu via alguém negra ou negro eu apelidava, chamava de chocolate, e ainda por cima, pedia para que não encostassem em mim para que eu não virasse negra também.

Hoje, eu me sinto mal, por ter feito isso na minha infância, me sinto culpada por ter falado coisas que eu não sabia nem o que era. Mas, hoje eu também entendo que somos todos iguais, não estou dizendo que não existem mais racistas no mundo, porque tem racistas sim, e muitos, só que eu aprendi que a sociedade precisa de igualdade, hoje em dia precisamos amar ao próximo como amamos a si mesmo. Eu já fiz minha parte e você já fez a sua? Se não fez tente em fazer pois está ficando tarde e chegará um dia que você pedirá permissão a té pra dar uma opinião.

Notamos que o dizer da aluna, no texto 5, apresenta efeitos de sentidos que configuram esse dizer como confissão de práticas racistas edificadas no contexto familiar, percebemos o trecho: *"Eu nunca sofri racismo, mas, quando eu era menor, eu era racista, eu vivia com minha tia e ela me ensinava a não gostar de gente negra, como eu não tinha entendimento eu fazia o que ela mandava e quando eu via alguém negra ou negro eu apelidava, chamava de chocolate, e ainda por cima, pedia para que não encostassem em mim para que eu não virasse negra também."* Essas discursividades apresentam sentidos que traduzem algo comum que ocorre na construção dos valores coletivos distribuídos e vivenciados socialmente, pois essas posturas racistas são passadas e repassadas durante a formação dos valores no ceio da educação familiar.

Percebemos que os conceitos que atravessam trechos do texto 5, expressam uma base educacional formada na família, sobre essa construção instituída nas relações de poder, Moita Lopes (2002) faz uma importante observação com base no pensamento foucaultiano sobre identidade, poder e resistência:

Esses pontos, portanto, chamam atenção para o fato de que o modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica central da visão de identidade como construção social. Foucault (1972) argumenta que as identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. (MOITA LOPES, 2002, p.35).

Mais adiante, no seu texto, a aluna relata que se sente “*mal*” e “*culpada*”, por ter cometido ações racistas, ela se justifica dizendo que “*não sabia nem o que era*”, ou seja, sua postura preconceituosa com relação às questões raciais foram refletidas a partir das discussões nas rodas de conversa das oficinas do projeto 100% Negritude. Mais uma vez, percebemos o quanto práticas discursivas construídas ou circulantes em sala de aula podem contribuir para a reflexão e possíveis mudanças na formação de conceitos, passando a ter um olhar voltado para suas próprias práticas e posturas diante dos fatos que sempre requerem exercer determinadas ações.

Sobre esse aspecto, citamos novamente Moita Lopes (2002) falando do pensamento de Foucault: “Ele também chama a atenção para o modo como o poder disciplinar tem-se instalado nas instituições (em escolas, por exemplo) a ponto de que os indivíduos nessas práticas discursivas são construídos para exercer poder sobre si próprios (Foucault 1977)” (MOITA LOPES, 2002, p. 35).

Finalizando o texto, a aluna diz que aprendeu que a sociedade precisa de igualdade, ressalta também a mensagem bíblica que “*precisamos amar ao próximo como amamos a si mesmo*”. Deixa também um questionamento se dirigindo aos possíveis leitores de seu texto, instigando uma reflexão sobre cada um fazer sua parte em combate ao racismo, defendendo a ideia da igualdade entre todos.

Em seguida será analisado o relato de um aluno que reconhece sua ancestralidade negra, em seus dizeres revela situações de constrangimentos, que alguns de seus colegas sofreram pelo fato de serem negros.

## TEXTO 6

( )

*texto*

---

*meu nome é Pedrinho, tenho 14 anos, estudo o 9º ano, sou negro e já fui  
 presenciado como soda Preta e Pretinha, sou da comunidade quilombola  
 de assis de usão e sou descendente de escravo por que meu bisavô era  
 escravo. Por isso não vou mais apelidar por que é muito ruim esses apelidos  
 para quem não gosta.*

É possível perceber que, no texto 6, o aluno se declara negro e bisneto de escravo. Nota-se também que o aluno diz que já presenciou agressões verbais como os xingamentos de “soda preta e pretinha”, porém ele não se posiciona como vítima e sim como um agressor, quando diz que vai mudar de atitude: “Por isso não vou mais apelidar porque é muito ruim esses apelidos para quem não gosta”.

Também é possível perceber que o aluno não se identificou com as vítimas, embora possa também ter sofrido algum tipo de agressão verbal em um dado momento de sua construção identitária, sobre esse aspecto percebemos, nas ideias de Bauman (2003), motivos que o indivíduo pode encontrar para não querer uma identificação com algo que possa ferir e denegrir ainda mais sua autoimagem, sua formação identitária:

Compartilhar o estigma e a humilhação pública não faz irmãos os sofredores; antes alimenta o escárnio, o desprezo e o ódio. Uma pessoa estigmatizada pode gostar ou não de outra portadora do estigma, os indivíduos estigmatizados podem viver em paz ou em guerra entre si – mas algo que provavelmente não acontecerá é que desenvolvam respeito mútuo. (BAUMAN, 2003, p. 110).

As palavras de Bauman(2003) também nos ajudam a pensar sobre os silenciamentos dos(as) discentes durante as oficinas nas rodas de conversa. Os alunos negros não falavam, permaneciam em silêncio, em seus semblantes mostravam-se cabisbaixos, provavelmente tratar desse assunto seria como tocar em uma ferida, e se manifestar em público seria como remexer em algo que lhe traz sofrimento.

O texto a ser analisado, em seguida, é de um aluno que se autodeclara negro, ele evidencia em seu relato que também já sofreu preconceito racial.

## TEXTO 7


23 08 17

9x90
9 Ano A

---

Ola meu nome é Leo maura, tenho 15 anos e estudo  
 9Ano na escola Alcides Carneiro, minha cor de pele é negra, e  
 já presenciei muitos preconceitos com vários amigos só por  
 que ele ou ela é negra, por exemplo solda preta ou pretinha,  
 isso e apelidos que eu não suporto que chamem, mais muitos  
 das vezes choramos com amigos meus, E eu já soube mais  
 me uns exemplos: negro preto, uarence, eu não acho bom  
 na minha opinião ninguém é melhor do que ninguém só por  
 que são Brancos, ou porque são ricos Todo mundo é  
 igual. e sou da comunidade quilombola.

No discurso do texto 7, o aluno mostra que tanto já sofreu racismo como também já presenciou alguns colegas sofrerem agressões verbais “*solda preta ou pretinha*”, comparando o posicionamento desse aluno com os demais, notamos que os xingamentos se repetem, que as reações de resistência também se repetem.

Aprendemos que ao finalizar o texto, o aluno expressa sua forma de resistência “*apelidos que eu não suporto que chamem*”, nessa declaração, percebe-se efeitos de sentidos de indignação. A expressão linguística “*não suporto*” traz implícito a dor, a vergonha, a humilhação, a segregação, indica estar separado do que é igual, do que concebido como belo pela cultura do branqueamento. Esses aspectos são considerados insuportáveis na construção de si mesmo, de sua autoimagem, de suas identidades, sendo assim as técnicas de si usadas na sua constituição

discursiva identitária possivelmente serão atravessadas por uma influência externa de um outro, que pode ser um outro racista. Sobre a concepção das técnicas de si, compreende Foucault (1994):

[...] as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre os corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1994).

Aprendemos que, ao finalizar o texto, dizendo que racismo não é algo bom, o aluno de 15 anos de idade, se constitui identitariamente avesso a posicionamentos de quem acredita que ser branco ou rico não faz de ninguém um ser humano superior a outro. Percebe-se também que há sentidos no dizer do aluno de que a questão racial está atrelada à classe social, quando cita “*só porque são brancos, ou porque são ricos*”, essa ligação é reflexo de já ditos circulantes na sociedade e que produzem sentidos atravessados por práticas discursivas cujos sentidos são repetidamente reproduzidos pelos familiares, pelas mídias, inundando (de racismo e preconceito) o pensamento coletivo e individual vigente.

#### **4.2.1 Resultado da análise discursiva dos relatos pessoais dos(as) discentes remanescentes de quilombolas.**

Ao ler e analisar os relatos pessoais dos(as) alunos(as) negros pertencentes à comunidades quilombolas, os quais tornaram evidentes o processo de constituição de suas identidades negras, durante a trajetória escolar, percebemos que são atravessados por repressões ocasionadas por dispositivos de poder inseridos nas relações familiares e sociais. Tais atitudes coercitivas colocam a figura do negro em uma condição de inferioridade, de portador de características fenotípicas inferiores com relação ao branco.

Esse enquadramento na *governamentalidade*, que, segundo Foucault (1994): “Chamo de “governamentalidade” ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”, notadamente é prejudicial ao(as) discentes negros. Como irão se sentir em um estado de satisfação pessoal ao se identificarem negros ou reconhecerem um pertencimento às raízes africanas, se não houver uma mudança de comportamento, principalmente no âmbito escolar, em que a figura do negro apareça como protagonista de sua história?

É preciso um enegrecimento da educação, sobre essa expressão, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010), faz uma importante contribuição em seu artigo “Estudos Afro-

brasileiros: africanidades e cidadania”, o qual compõe a obra “Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas” (ABRAMOWICZ & GOMES, 2014):

É importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual todos somos tributários. Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária. (SILVA, 2010, p. 41 *apud* ABRAMOWICZ & GOMES, 2010).

Compreendi que mesmo dentro de um pouco espaço de tempo, durante a aplicação do projeto 100% Negritude, muitas reflexões puderam ser problematizadas, surgiram oportunidades de voz aos alunos negros que silenciaram e ainda silenciam seus posicionamentos frente às situações que sofrem ou ao presenciarem atitudes racistas.

Sobre o processo de construção da identidade social, aborda Moita Lopes (2002): “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a sim mesmos e aos outros engajados no discurso.” (MOITA LOPES, 2002, p.34).

Essa citação vem colaborar à compreensão de que, nos relatos pessoais, os dizeres dos discentes deixaram transparecer durante o processo de construção das identidades que estas podem ser moldadas, mediante a intervenção discursiva promovida pela instituição escolar, mediante os valores que são atribuídos ou retirados de determinados conceitos sociais, morais e humanos.

#### 4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APLICADO AOS(AS) DISCENTES

A aplicação do questionário teve como objetivo avaliar os resultados da aplicação do projeto 100% Negritude, quais contribuições o projeto trouxe para a aprendizagem e conhecimento dos (as) discentes sobre a cultura africana, afro-brasileira e como estão presentes nas suas identidades quilombolas, como isso pode ter contribuído para a construção discursiva de suas identidades negras de forma positiva.

Tendo em vista que os objetivos da pesquisa se voltaram para a construção discursiva das identidades negras de discentes remanescentes de quilombolas, o questionário foi aplicado somente aos(as) sete discentes do nono ano do Ensino Fundamental, pertencentes às comunidades quilombolas, os quais estão dentro da faixa etária entre 14 e 17 anos, sendo que dois são do sexo

masculino e cinco feminino. Na investigação, três discentes se autodeclararam negros, três pardos e uma branca.

Para uma melhor identificação das respostas os(as) alunos(as) serão identificados com as duas primeiras letras de seu nome próprio:

L.H., 14 anos, do sexo masculino, se declara de cor parda, mora na comunidade remanescente de quilombola Sussuarana.

M.L., 14 anos, do sexo feminino, se declara de cor preta, mora na comunidade remanescente de quilombola Sussuarana.

M.A., 15 anos, do sexo feminino, se declara de cor branca, mora na comunidade remanescente de quilombola Sussuarana.

I.L., 15 anos, sexo feminino, se declara de cor preta, mora na comunidade remanescente de quilombola Areia de Verão.

M.L.A., 15 anos, sexo feminino, se declara de cor parda, mora na comunidade remanescente de quilombola Sussuarana.

L.M., 17 anos, sexo feminino, se declara de cor parda, mora na comunidade remanescente de quilombola Sussuarana.

J.L., 15 anos, sexo masculino, se declara de cor negro, mora na comunidade remanescente de quilombola Sussuarana.

Considerando as respostas dos sete alunos das comunidades remanescentes de quilombola Vila Teimosa, Areia de Verão e Sussuarana, obtivemos como resultados:

O discentes responderam afirmativamente a questão: **(Questão 1) Você gostou de participar das atividades sobre a cultura afro-brasileira? Por quê?**

As justificativas a essa resposta foram:

L. H. - *Porque nem tudo que tinha nessa cultura eu sabia.*

M. L. - *Porque aprendi coisas que eu nunca soubesse que poderia conhecer.*

M. L. A. - *Porque é interessante descobrir sobre minha origens.*

I. L. - *Porque apesar de tudo você aprende coisas da África que nunca sabia. A cultura afro-brasileira é muito bom de se apreciar.*

M. A. - *Porque eu aprendi coisas que eu não tinha ideia que existia eu aprendi coisas que eu não sabia.*

L. M. - *Porque é interessante.*

J.L. - Não justificou.

Percebemos por meio da unanimidade das respostas positivas, que gostaram de participar do projeto, o que podemos apreender em sentidos de suas respostas ao justificarem com estratégias discursivas que foi uma experiência que lhes proporcionou muitos conhecimentos novos sobre suas origens, sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Diante do que, é possível notar que foi válido cada caminho traçado para alcançar esse objetivo, de desconstruir preconceitos e construir novos olhares sobre a cultura africana e afro-brasileira, pois como um indivíduo poderia sentir orgulho de se reconhecer em uma cultura marcada apenas por pontos negativos como exclusão, escravidão e dor? É papel da escola esse espaço de construção e desconstrução de discursos em prol de caminhos mais assertivos para a formação identitária dos(as) discente negros(as).

Sobre a **Questão 2**, as respostas foram todas afirmativas: **Você acha que na sala de aula questões acerca do preconceito racial deveriam ser mais trabalhadas em sala de aula? Por quê?**

Em suas justificativas disseram:

L. H. - *Porque a pessoa tem que saber porque essa cultura também é nossa.*

M. L. - *Porque ainda existe muito preconceito onde vivemos e para o povo se conscientizar mais.*

M. L. A. - *Para as pessoas terem mais conhecimento das coisas.*

I. L. - *Porque os alunos vê se aprende que dentro da sala de aula existe pessoas que são iguais a todo mundo.*

M. A. - *Porque é uma coisa que precisa ser visada por mais pessoas do mundo.*

L. M. - *Para as pessoas terem mais conhecimento.*

J. L. - *Não justificou.*

Verificamos que as justificativas dos textos dos discentes produzem sentidos novamente de como pensam o racismo. Reforçando a ideia de trabalhar esse assunto no intuito de conscientizar sobre a igualdade e respeito às diferenças, e que a sala de aula é reconhecida como o espaço apropriado para que se discuta como abordar tais questões, sobretudo as que dizem respeito às práticas racistas.

Adiante teremos as respostas da questão 3:

**Antes de vivenciar as oficinas, você:**

**a) Não tinha conhecimento sobre a cultura ou existências das comunidades quilombolas.**

- b) Não sabia que em seu município existiam comunidades remanescentes de quilombolas.**
- c) Não conhecia nada sobre a literatura africana.**
- d) Não tinha percebido a importância de trabalhar temas como o racismo.**

Considerando que alguns discentes marcaram mais de uma alternativa, porém no geral os(as) discentes afirmaram que não tinham conhecimento sobre a cultura e a existência das comunidades quilombolas, bem como da existência dessas comunidades em seu município. Notou-se que todas as alternativas foram marcadas, porém a alternativa “**d**” recebeu mais marcações, isso pode traduzir que a questão do sofrimento gerado pelas práticas racistas é algo que os alunos consideram importante para que se promova debate no contexto escolar.

A outra alternativa que teve mais marcações foi a alternativa “**a**”, o que reflete nas respostas para a letra b (mesmo que esta tenha sido marcado apenas uma vez), pois se esses(as) discentes não tinham conhecimento da cultura ou da existência de comunidades quilombolas, como poderiam saber da existência dessas comunidades em seu município? Comprovando o que já havia citado na apresentação desse trabalho, quando anos atrás despertei para trabalhar as questões raciais em sala de aula, constatei que meus discentes das comunidades remanescentes quilombolas pareciam não se reconhecer dentro dessa cultura.

Faremos a seguir a análise das respostas da quarta questão: **Se fosse dar uma nota ao projeto 100% Negritude que nota você daria? Justifique sua nota deixando um comentário sobre o que achou do projeto.**

As respostas foram:

L. H. - *10, 0 porque esse trabalho é bom para as pessoas que não sabem o que significa quilombolas e também conhecer mais sobre a cultura afro-brasileira.*

M. L. - *1000, gostei aprendi coisas que eu nunca vou esquecer “A felicidade faz você ser doce, a dor faz você ser humilde A luta faz você ser forte, o sucesso faz você brilhar”.*

M. L. A. - *Nota 10, que desfrutei de novos conhecimentos da cultura afro-brasileira e onde descobri a importância que o negro tem.*

I. L. - *10, porque eu com esse projeto mim senti muito mais melhor depois que eu sofria Bullying na escola e até mesmo na minha comunidade.*

M. A. - *1000% porque é um projeto muito importante para vida humana para sabermos que a cultura afro-brasileira é muito importante.*

L. M. - *Nota 10, porque a cultura afro-brasileira é onde descobri a importância que o negro tem.*

J. L. - *10 porque foi ótimo conhecer culturas novas.*

Diante de tais respostas, é possível notar sentidos que traduzem empoderamento do ser negro nas identidades negras dos(as) discentes remanescentes de quilombolas, considerando que seus dizeres apontaram que durante o projeto fizeram descobertas sobre “*culturas novas*”, sobre a cultura afro-brasileira, e “*a importância que o negro tem*”.

Nessa avaliação, percebemos que o projeto cumpriu seus objetivos no que concerne à (res)significação discursiva das identidades negras desses discentes.

Aprendemos discursividades que elaboram sentidos de que existe a presença da luta e de resistência às práticas racistas nos dizeres desses discentes, pois, em uma das avaliações, notamos: “*porque eu com esse projeto mim senti muito mais melhor depois que eu sofria Bullying na escola e até mesmo na minha comunidade.*” Considerando esse dizer, é impossível não pensar que todo trabalho realizado no projeto 100% Negritude foi apenas uma pequena ação, diante do que ainda precisa ser feito para tratar a demanda de problemas que são gerados pelo fato da escola silenciar, ignorar o sofrimento dos(as) discentes que se sentem prejudicados na construção de suas identidades negras, pois lhes são negados não apenas o direito de fala, mas o direito de serem diferentes e ainda assim sentirem-se bem, belos e aceitos.

## 5 PRODUTO FINAL DA PESQUISA: Caderno didático Projeto 100% Negritude

Diante de tudo que foi analisado sobre a dificuldade de aplicar as leis 10.639/03 e 11.645/08, nas práticas pedagógicas, bem como sobre a escassez de ações escolares voltadas para a formação discursiva de identidades negras, em especial, percebi a necessidade de produzir um produto final que sensibilizasse e auxiliasse os docentes com novas ideias voltadas para um fazer pedagógico que priorize a ressignificação das identidades negras no contexto escolar.

Acreditando na importância contida no papel do professor, que pode significar uma influência transformadora na vida dos(as) discentes, principalmente em se tratando daqueles que carregam cargas pesadas na construção de si mesmo, de suas identidades, perante um contexto social que reverbera conceitos, durante séculos, pautados em paradigmas da cultura do branqueamento, colocando os negros em condições inferiores nas relações de poder inscritas nos discursos socialmente propagados.

Reconhecendo o valor da instituição escolar como espaço de transformação, é possível influenciar novas consciências, novas condutas, pensando em priorizar o respeito e a valorização do negro nas relações étnico-raciais.

As sequência de atividades sugeridas, contidas no material didático produzido, poderão ser trabalhadas com as turmas do ensino fundamental anos finais, não apenas nas aulas de língua portuguesa, possibilitando um trabalho interdisciplinar, já que o tema contempla conteúdos referentes à outras áreas do currículo escolar. Os instrumentos pedagógicos usados para facilitar a aplicação das atividades apresentadas no caderno didático *Projeto 100% Negritude*, são baseados nas minhas experiências durante os quatro anos que venho trabalhando o projeto em sala de aula.

Essas experiências tem como base o trabalho com a leitura, a escrita, o prazer pela fruição literária, a possibilidade de associar outras artes ao projeto como, por exemplo, vídeos, teatro, músicas e dança. Outro instrumento eficaz durante a aplicação das oficinas foi a utilização da internet, pois o espaço virtual proporcionou um acesso prático a materiais de boa qualidade e indispensáveis para dinamizar o trabalho em sala de aula.

As atividades estão distribuídas em oficinas, as quais se dividem em três etapas:

**1ª etapa:** A influência africana na cultura brasileira e a formação das comunidades quilombolas.

Essa etapa contempla:

*Oficina 1- Um passeio pela cultura africana e afro-brasileira, que propõe 4 atividades, nas quais serão trabalhadas os conhecimentos prévios sobre a cultura africana, e aprofundado o saber referente sobre a herança africana para a formação do povo e da cultura brasileira.*

*Oficina 2- Contando contos africanos.* Essa oficina traz duas propostas de trabalho com a leitura literária de contos africanos.

*Oficina 3- Identidade, comunidade e memórias.* As três propostas de atividades presentes nessa oficina objetivam um reconhecimento identitário por meio da busca pelas memórias e ancestralidade das comunidades remanescentes de quilombolas.

**2ª etapa:** A autoafirmação e a luta contra o preconceito racial.

*Oficina 1- Identidade e discurso: lutas e resistências.* Cinco atividades compõem a sequência de ações formuladas para essa oficina, se voltando para as reflexões à cerca da autoafirmação negra, da luta e resistência sobre as ideias que exaltam socialmente a cultura do branqueamento em detrimento da cultura afro-brasileira, bem como sobre os valores e conceito que atravessam as relações de poder no processo de constituição da identidade negra.

*Oficina 2- O discurso de luta e resistência presente em poema e música.* São três atividades que abordam as questões sobre racismo, para isso música e poema foram os gêneros escolhidos para aprofundar a reflexão sobre o tema.

**3ª etapa -** A culminância: montagem de uma exposição sobre os temas discutidos durante o projeto. Essa etapa é a preparação para a culminância do projeto proposto no *Caderno didático 100% Negritude*, onde a proposta é trabalhar uma exposição da cultura afro-brasileira, bem como uma amostra dos trabalhos que foram desenvolvidos durante o projeto.

Espero que o caderno didático *Projeto 100% Negritude* colabore para facilitar o encantamento com a cultura afro-brasileira, que essas sugestões de atividades funcionem como facilitadoras para o surgimento de novas ideias enriquecendo as práticas pedagógicas voltadas para a discussão em torno de assuntos como racismo, autoafirmação, identidade, respeito e tolerância, associando essas discussões ao cotidiano da aprendizagem em torno da linguagem, comunicação, expressão, leitura e escrita, pois não é possível desarticular o desenvolvimento humano do cognitivo no processo discursivo de constituição de identidades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos nessa pesquisa, posso considerar que foram alcançados, na medida em que as problematizações feitas e constatadas nas análises do *corpus*, possibilitaram refletir o quanto a aplicação de ações que correspondam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, granjeiam o respeito às diferenças étnico-raciais e socioculturais da “negritude” presente em nossa sociedade, e conspiram para uma educação mais justa, que vise diminuir as diferenças sociais, a começar pelo direito simplesmente de ser negro, de ser inserido em um sistema educacional que não ignore seu pertencimento, mas que promova estratégias que garantam a permanência e a cidadania.

Não tive com esse trabalho o intuito de fechar ciclos, encerrar discussões, ao contrário, a intenção foi de provocar os professores e todos os envolvidos com a escola, dar passos iniciais que estimulem o trabalho com a cultura afro-brasileira, que colabore para a mudança de preconceitos, de ações excludentes que atrapalham na elaboração das identidades negras em sua trajetória escolar.

A partir dos discursos dos(as) discentes, notei que a escola poderia colaborar de forma mais efetiva para a construção discursiva das identidades negras dos(as) discentes remanescentes de quilombolas, diminuindo o doloroso fato de ter que digerir ou acumular traumas causados por atitudes racistas dentro e fora da instituição escolar, essa constatação responde à questão problematizadora da pesquisa: como a trajetória escolar interfere na constituição discursiva da identidade de alunos(as) negros(as) pertencentes às comunidades remanescentes de quilombola, situadas num município paraibano?

A pesquisa alcançou os objetivos propostos, que era fundamentalmente: analisar como se dá a constituição discursiva identitária de discentes quilombolas em sua trajetória escolar ante o seu pertencimento às comunidades remanescentes de quilombolas. As análises dos dizeres proferidos nos relatos dos(as) alunos(as) remanescentes de quilombolas, possibilitaram constatar que a constituição discursiva das identidades negras dos(as) discentes, não tiveram a atenção suficiente em sua trajetória escolar, para uma construção positiva de si no ambiente escolar.

Os objetivos específicos foram também alcançados, pois foi possível detectar por meio da análise das respostas ao questionário aplicado aos docentes de Língua Portuguesa, que recebem os(as) discentes remanescentes de quilombolas, que o tema da construção identitária não é contemplado de forma efetiva nas atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, e o quanto essa ausência pode prejudicar o processo de formação identitária dos(as) alunos(as) negros(as),

principalmente aos pertencentes às comunidades quilombolas. Essa constatação também serviu como resposta à segunda questão da pesquisa: Como os(as) professores(as) de Língua Portuguesa que recebem os(as) alunos(as) remanescentes de quilombola, têm pensado seu planejamento pedagógico visando promover o processo de construção identitária desses(as) discentes.

Ficou notório o quão diminuto a escola se disponibiliza a promover práticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais, não há um interesse em aprofundar essas discussões no âmbito escolar, talvez por falta de uma formação profissional adequada, o que também impede do assunto ser melhor trabalhado em sala de aula.

Os resultados alcançados superaram o esperado, foi gratificante a realização do Projeto 100% Negritude, atendendo a um dos objetivos específicos, esse trabalho foi aplicado com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. Era visível o envolvimento dos(as) discentes, o quanto seus relatos espelharam suas realidades, seus sofrimentos ocasionados por práticas racistas, bem como esses episódios interferem em suas constituições identitárias.

A realização dessa pesquisa representou para mim, enquanto professora de Língua Portuguesa, uma experiência de muito valor, pois vivenciar cada momento de descobertas, de empoderamento, de crescimento intelectual e humano fez valer a pena minha jornada de educadora, e de pesquisadora.

Espero que essa pesquisa venha contribuir para novas discussões e reflexões sobre as relações étnico-raciais e a construção discursiva das identidades negras no espaço escolar, e que os professores encontrem estímulos para iniciarem uma apaixonante jornada pela cultura afro-brasileira, pois somente com entusiasmo e amor pelo que se faz é possível contagiar os(as) alunos(as) e facilitar o caminho do desenvolvimento humano na jornada do saber.

## 7 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

**A influência africana no Brasil**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=19FSHZvzs8s>>. Acesso em 18 jan. 2018.

AMORIM, Alessandro Moura de. et al. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. Elio Chaves Flores (Coordenação). João Pessoa: Editora Grafset, 2011.

BARROS, Marta Oliveira. **Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: escola básica no quilombo de Matão-PB**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

Disponível em <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/2671/2/PDF%20-%20Marta%20Oliveira%20Barros.pdf>> Acesso em 23 fev. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista com Benedetto Venecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004. Disponível em < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> > Acesso em 18 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria Da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

**Comunidades Quilombolas: História de Luta, resistência e conquistas**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8oQmk05-lmo>> Acesso em 04 fev. 2018.

**Crianças africanas dançando o jabolê**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o98DxFmmw6w>>. Acesso em 18 jan. 2018.

CRUZ, Victoria Santa. **Gritaram-me Negra**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>>. Acesso em 04 fev. 2018.

Gabriel o Pensador. **Racismo é burrice**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=INmZnJLgvrc>>. Acesso em 04 fev. 2018.

DANTAS, Marcos Aurelio Acioli. **Gestão escolar Educação Para as Relações Étnico-Raciais na comunidade quilombola de Castainho**. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

Disponível em <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17365>> Acesso em 23 fev. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1: A vontade de Saber**. 10ª. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Technologies of the self** » (Université du Vermont, outubro, 1982; trad. F. Durant-Bogaert). In: Hutton (P.H.), Gutman (H.) e Martin (L.H.), ed. *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988, pp. 16-49. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Karla Neves e wanderson flor do nascimento.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Disponível em \_\_\_\_\_ em  
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100993/310510.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida. 24ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GEISE, Oliveira. **Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a lei 10.639/2003 em São Braz/ Santo Amaro - Bahia**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18753>> Acesso em 22 fev. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012.

Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em 26 fev. 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais com temáticas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Padéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2002000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004)> Acesso em 20/02/2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

Disponível em < <file:///E:/Documentos/Dissertação/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf> > Acesso em 07 fev. 2018.

MOITA LOPES, José Paulo da. (Org.). **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, C. B. ; SILVA, M. P. ; LOPES, F. M. S. R. . **Das batalhas identitárias às práticas de liberdade**: histórias de vida de uma professora negra. Linguagem em (Dis)curso (Online), v. 12, p. 545-571, 2012.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo, Editora Global, 2006.

OLIVEIRA, Ademar Dias de. **A representação dos(as) negros(as) no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de Quilombo do Vale do Ribeira - SP**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Disponível em <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9665>> Acesso em 23 fev. 2017.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Pontes Editores-Campinas, 2015.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56). Disponível em <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial\\_Nair%20Heloisa%20Bicalho%20de%20Sousa\\_29%20Outubro%202012.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial_Nair%20Heloisa%20Bicalho%20de%20Sousa_29%20Outubro%202012.pdf)> Acesso em 12 jan. 2018.

SANTOS, Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos. **A “parresia” em foucault**: um olhar sobre o “dizer-a-verdade” como exercício vital para a prática docente na formação humana.

Disponível em <[file:///E:/Documentos/Dissertação/A-PARRESIA-EM-FOUCAULT--UM-OLHAR-SOBRE-O-DIZER-A-VERDADE-COMO-EXERCICIO-VITAL-PARA-A-PRATICA-DOCENTE-NA-FORMACAO-HUMANA-1%20\(1\).pdf](file:///E:/Documentos/Dissertação/A-PARRESIA-EM-FOUCAULT--UM-OLHAR-SOBRE-O-DIZER-A-VERDADE-COMO-EXERCICIO-VITAL-PARA-A-PRATICA-DOCENTE-NA-FORMACAO-HUMANA-1%20(1).pdf)> Acesso em 19 jan. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Francisco, São Paulo, 2016.

SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola**: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Disponível em <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/10305>> Acesso em 22 fev.2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. IN: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLER-PONT, Anna. **O príncipe medroso e outros contos africanos**. Ilustração de Pilar Millán. Tradução Luis Reyes Gil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

## APÊNDICES

### Apêndice A



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**  
**MINISTRO ALCÍDES CARNEIRO**

Rua Ministro José Américo, 495. Centro Livramento – PB  
 ☎ (83) 99802-2385 CEP: 58690-000

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa intitulado como *A constituição discursiva de identidades negras de descendentes pertencentes a uma comunidade quilombola*, a ser desenvolvido, nesta instituição, que tem por objetivo geral analisar como se dá a constituição discursiva identitária desses(as) discentes em sua trajetória escolar ante o seu pertencimento racial, bem como ao seu pertencimento de uma comunidade remanescente de quilombola. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais, caso por ventura exista algum constrangimento de algum discente nos momentos de discussão na rodas de conversa, os procedimentos metodológicos, escolhidos para a presente investigação, prevê esse risco e adota a dinâmica do diálogo para contornar possíveis situações, pretendendo assim conduzir os discentes na construção de conceitos mais assertivos diante dos assuntos relativos a convivência social e tolerância étnico-racial. Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. Os registros das observações ficarão à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos. Os responsáveis por esse projeto são: Professora Dra. Marluce Pereira da Silva (UFPB) [marlucepereira@uol.com](mailto:marlucepereira@uol.com) e a mestranda Maria Aparecida Joana da Silva Campos (UFPB) [aparecidajoana31@yahoo.com.br](mailto:aparecidajoana31@yahoo.com.br).

Livramento/PB, 20 de Junho de 2017.

Nome da Instituição: **E.M.E.I.E.F. MINISTRO ALCÍDES CARNEIRO**

Responsável pela instituição: Verônica Pereira de Almeida

Escola Municipal de Ensino Infantil e  
 Fundamental Ministro Alcides Carneiro  
 LIVRAMENTO - PB  
 CNPJ: 06.275.605/0001-71

Verônica  
 Administrador (a)

## Apêndice B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Aparecida Joana da Silva Campos, com aluno(s) do Ensino Fundamental anos finais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ministro Alcides Carneiro, sob a orientação do(a) Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva. Os objetivos do estudo são: Discutir e aplicar, nas aulas de língua portuguesa, práticas pedagógicas como de oficinas de leitura, debates e produção de relatos pessoais, afim de que possam contribuir no processo de construção de identidades dos alunos e alunas quilombolas, desmistificando, em certa medida, preconceitos e construir conceitos assertivos quanto a (re)significação identitária de pertencimento; Apreender e problematizar em discursividades de relatos de aluno(a) sentidos que traduzam terem sido acometido(a) de práticas de preconceito racial, quais as implicações decorrentes na sua trajetória escolar derivadas dessas práticas, e suas resistências face a esses episódios; Analisar por meio de questionários como os docentes trabalham as questões de identidade étnico-racial no currículo escolar; Avaliar por meio de questionário e relato oral como as atividades de intervenção influenciaram na construção de conceitos sobre a identidade e cultura afro-brasileira. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que o risco envolvido nessa pesquisa é o mesmo que pode ocorrer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de produção escrita: o fato de promover discursões a cerca do preconceito racial e das relações étnico-raciais dentro e fora da escola, isso poderá constranger o discente com características fenotípicas negras. Todavia, os procedimentos metodológicos, escolhidos para a presente investigação, prevê esse risco e adota a dinâmica do diálogo para contornar possíveis situações, pretendendo assim conduzir os discentes na construção de conceitos mais assertivos diante dos assuntos relativos a convivência social, tolerância e respeito nas relações étnico-raciais. Convém ressaltar que esses riscos são mínimos, e que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Mais informações: Universidade Federal da Paraíba

(UFPB) Campus IV – Mestrado Profissional em Rede - <http://www.ccae.ufpb.br/ccanovo/> (83) 3292-9450. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Livramento, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa ou responsável legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Testemunha

Espaço para impressão

datiloscópica



**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria Aparecida Joana da Silva Campos.

Endereço (Setor de Trabalho): E.M.E.I.E.F. Ministro Alcides Carneiro.

Rua Ministro José Américo, 495. Centro. Livramento – PB

☎ (83) 99802-2385 CEP: 5890-000

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Dr.<sup>a</sup> Marluce Pereira da Silva  
Professora Orientadora

\_\_\_\_\_  
Maria Aparecida Joana da Silva Campos  
Pesquisadora Responsável

## Apêndice C

### TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES NEGRAS DE DISCENTES PERTENCENTES A UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA, sob minha responsabilidade e da orientadora Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva, cujo objetivo é desenvolver uma sequência de atividades que buscam promover uma reflexão mediante as discursões sobre a construção da identidade negra, tendo uma aplicação didática viável ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e à reflexão das práticas docente e discente no processo de ressignificação de saberes e práticas discursivas na construção identitária de alunos pertencentes a uma comunidade quilombola.

A investigação terá caráter intervencionista e obedecerá às seguintes fases no que tange à abordagem da língua como prática social: a) Elaboração da proposta de apresentação e identificação da língua como prática social. b) Descrição e análise das produções discursivas realizadas pelos alunos, com o intuito de verificar de que forma as práticas discursivas expressam a identidade dos(as) discentes quilombolas. c) Elaboração de uma proposta de intervenção que se proponha a contribuir para o melhor desempenho dos(as) discentes no processo de construção identitária por meio das práticas discursivas no contexto escolar. d) Descrição e análise do processo de desenvolvimento das atividades no que diz respeito à participação colaborativa dos alunos-participantes e à produção de gêneros discursivos que atendam a finalidade comunicada almejada; e) Descrição final do processo da pesquisa, cujo foco é analisar os resultados mediante as atividades de intervenção em sala de aula, visando contribuir, por meio de práticas discursivas, para a (re)construção identitária de discentes pertencentes a uma comunidade quilombola.

O risco envolvido nessa pesquisa é o mesmo que pode ocorrer em qualquer processo de ensino-aprendizagem que envolva as práticas discursivas em torno das questões de identidade: o fato de por ventura exista algum constrangimento de algum(a) discente nos momentos de discussão na rodas de conversa, os procedimentos metodológicos, escolhidos para a presente investigação, prevê esse risco e adota a dinâmica do diálogo para contornar possíveis situações, pretendendo assim conduzir os(as) discentes na construção de conceitos mais assertivos diante dos assuntos relativos a convivência social e tolerância étnico-racial.

Para os alunos, sujeitos da pesquisa, os benefícios são: 1. A oportunidade de refletir sobre a própria realidade e sobre os problemas de lutas e resistências ao racismo, com vistas à utilizar as práticas discursivas para expor e superar os mesmos; 2. A possibilidade de

desenvolver melhor suas competências comunicativas, capacidade argumentativa, o que, certamente, favorecerá a tomada de decisões e a defesa de pontos de vista dentro e fora da escola; 3. A oportunidade reconhecimento identitário, por meio da valorização de seu pertencimento racial.

No contexto de pesquisa em Linguística Aplicada, os principais benefícios desde trabalho são: 1. A aplicação e a análise de uma metodologia de ensino que pode beneficiar discentes no fortalecimento de sua identidade quilombola, que possivelmente enfrentam preconceito racial; 2. A verificação e adequação dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de atividades que promovam reflexão sobre a tolerância e respeito nas relações étnico-raciais, aplicados no contexto escolar, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Maria Aparecida Joana da Silva Campos, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é E.M.E.F. Maria Salomé de Almeida. Rua Arnaldo Guilherme Sobrinho, S/N. Santo Antônio. Livramento – PB.

O telefone para contato é seguinte: (83) 99934-2241.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Livramento/PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## Assentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor \_\_\_\_\_ recebeu todos os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Livramento/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## Apêndice D

**Questionário de pesquisa aplicado aos(às) docentes de Língua Portuguesa sobre o trabalho com a construção identitária discursiva de discentes remanescentes de quilombolas**

### **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O TRABALHO COM A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DISCURSIVA DE DISCENTES REMANESCENTES DE QUILOMBOLA**

**Car@s colegas,**

**Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre a construção identitária discursiva de discentes remanescentes de quilombola, desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Nela, pretende-se discutir como se constitui discursivamente a identidade de alunos (as) pertencentes a uma comunidade remanescente de quilombola em sua trajetória escolar.**

**Perfil do(a) professor(a) pesquisado(a)**

**Idade:\_\_\_ Sexo:\_\_\_\_\_ Cor:\_\_\_\_\_ Formação:\_\_\_\_\_ Tempo  
de atuação\_\_\_\_\_ Disciplina\_\_\_\_\_**

**Assinale a alternativa que melhor corresponde à realidade do seu ambiente escolar:**

**1. Como a cultura negra é estudada no conteúdo programado da sua disciplina :**

A- Apenas no dia da consciência negra.

B- Durante todo o ano, nas aulas.

C- Quando é assunto veiculado da mídia.

**D- Não costumo abordar esse assunto**

**2. Que ações são realizadas como forma de habilitar o professor para o trato da diversidade cultural na escola:**

6) Já participou de alguma formação continuada sobre a lei 11.645/08, ou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais?

a) Sim ( ) b) Não ( )

**3. Você já presenciou alguma prática racista na escola?**

A- SIM

B- NÃO

Em caso afirmativo, relate sucintamente o fato.

---



---



---

4) Você já leu algo sobre as leis 10.639/03 e/ou 11.645/08? E como essa lei está sendo inserida no contexto da educação?

- a) Sim, conheço, mas não percebo sua inserção dessas leis no contexto escolar. ( )
- b) Sim, conheço e percebo sua inserção dessas leis no contexto escolar. ( )
- c) Sim, já ouvi falar, mas ainda não cheguei a ler integralmente. ( )
- d) Não conheço essas leis. ( )
- e) Outros \_\_\_\_\_

5) Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais e/ou do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Étnico-raciais e suas contribuições?

- A) Sim ( ) B) Não ( )

Caso a resposta da pergunta anterior seja afirmativa, como teve acesso a esse conhecimento?

---

6) Como a sua escola trabalha as questões voltadas para as relações étnico-raciais?

- A -partir das atividades propostas pelo livro didático.
- B- Através das datas comemorativas.
- C- Através de projetos desenvolvidos de acordo com o objetivo de cada professor.
- D - Não trabalhos especificamente as questões étnico-raciais. ( )

7) Qual seu ponto de vista sobre trabalhar de forma efetiva essas questões étnico-raciais no currículo escolar?

---



---



---

8) Você realizou ou realiza algum projeto voltado para aplicabilidade da lei 11.645/08? Caso afirmativo partilhe conosco essa sua experiência em um breve comentário:

---



---

Grata pela colaboração.

## Apêndice E

### QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APLICADO AOS DISCENTES REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre a construção identitária discursiva de discentes remanescentes de quilombola, desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Nela, pretende-se discutir como se constitui discursivamente a identidade de alunos (as) pertencentes a uma comunidade remanescente de quilombola em sua trajetória escolar.

#### Questionário aplicado aos(às) discentes participantes da pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estuda: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Cor: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

- 1) Você gostou de participar das atividades sobre a cultura afro-brasileira?

( ) sim ( ) não

Por

quê? \_\_\_\_\_

- 2) Você acha que na sala de aula questões acerca das de preconceito racial deveriam ser trabalhadas em sala de aula?

( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

- 3) Antes de vivenciar as oficinas, você:

- a) Não tinha conhecimento sobre a cultura ou existências das comunidades quilombolas.
- b) Não sabia que em seu município existia comunidades remanescentes de quilombola.
- c) Não conhecia nada sobre a literatura africana.
- d) Não tinha percebido a importância de trabalhar temas como o racismo.

- 4) Se fosse dar uma nota ao projeto 100% Negritude que nota você daria? Justifique sua nota deixando um comentário sobre o que achou do projeto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**“Vivenciar, partilhar, construir conhecimentos com você foi marcante para mim. Sou grata por sua participação ativa nesse projeto.” (Aparecida Joana)**

## Apêndice F

### Cronograma do Evento de culminância do Projeto 100% Negritude

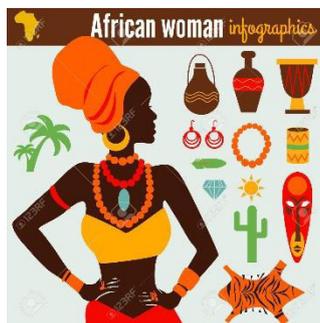
#### I Amostra da Cultura afro-brasileira



**Dia 22 de Novembro de 2017**

**Às 15:30**

- ❖ Abertura com batida de tambores (Grupo de alunos)
- ❖ Declamação do poema "Gritaram-me Negra"– Alunos do 9º ano A
- ❖ Exposição e apresentação de cartazes com trechos de relatos pessoais de alunos que já sofreram preconceito racial (a autoria será preservada para evitar constrangimento )
- ❖ Ciranda e desfile de moda com a tendência africana (alunos de diferentes turmas)



- ❖ Exposição da produção cultural da comunidade de remanescentes de quilombola do município de Livramento. (Alunos das comunidades remanescentes de quilombolas)
- ❖ Exposição de cartazes sobre a influência da cultura africana na formação da cultura brasileira.
- ❖ Apresentação de peças teatrais (Alunos do 7º A)

## Apêndice G



### **Agradecimentos**

Aos(às) discentes que abraçaram o projeto 100% Negritude, estiveram dispostos(as) a embarcar nas aventuras que sempre tinham o novo a ser descoberto, se envolveram nas propostas de aprender fazendo arte. Mesmo sem sair da sala de aula, podemos experienciar juntos, muitas descobertas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Aos colegas professores e gestores que possibilitaram a realização de uma edição do projeto em seu espaço escolar, minha gratidão pela boa vontade, pelo acolhimento. Sem a alegria e a garra de vocês, eu não teria conseguido aplicar minha pesquisa de mestrado, pois a cada descoberta, a cada história contada, a cada relato produzido, eu me sentia estimulada a dar o melhor de mim em cada oficina.

Às coordenadoras pedagógicas e demais profissionais que compõem a instituição escolar, por me apoiarem com esse projeto, que traduz minha paixão pela cultura africana e afro-brasileira.

A minha orientadora Professora Dra. Marluce Pereira da Silva, por ter me conduzido com maestria pelos caminhos desafiadores da pesquisa.



## Apresentação

O caderno didático, intitulado *100% Negritude*, é fruto do projeto de leitura e escrita que trabalho nas minhas salas de aula desde 2014, é também produto da minha pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cursado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Reconhecendo o valor da instituição escolar como espaço de transformação, acredito que é possível influenciar novas consciências, novas condutas, novas construções discursivas identitárias, priorizando o respeito e a valorização do negro nas relações étnico-raciais.

No entanto, percebo que ainda existem muitas dificuldades quando se trata de aplicar as leis 10.639/03 e 11.645/08, no currículo escolar. Isso ocorre, possivelmente, pela falta de formação docente adequada e a escassez de material que facilite o trabalho do professor em sala de aula para a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais.

No intuito de facilitar a aplicabilidade do Artigo 26 e 26<sup>a</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que asseguram o direito dos(as) discentes negros(as) e não negros(as) a uma educação mais justa, selecionei algumas atividades que poderão ser aplicadas nas turmas do Ensino Fundamental anos finais, nas aulas de Língua Portuguesa e áreas afins, podendo ser adaptadas para as turmas dos outros níveis de ensino, ficando a critério do professor.

Espero que o caderno didático *Projeto 100% Negritude* colabore para facilitar o trabalho com a cultura afro-brasileira em sala de aula, que essas sugestões de atividades funcionem como facilitadoras para o surgimento de novas ideias enriquecendo as práticas pedagógicas voltadas para as discussões em torno de assuntos como racismo, autoafirmação, identidade, respeito e tolerância, associando essas discussões ao cotidiano da aprendizagem em torno da linguagem.

## Sumário

<b>1ª etapa - A influência africana na cultura brasileira.....</b>	<b>07</b>
<b>Oficina 1:</b> Um passeio pela cultura africana e afro-brasileira.....	07
<b>Oficina 2:</b> Contando contos africanos.....	10
<b>Oficina 3:</b> Identidade, comunidade e memória.....	13
<b>2ª etapa - A autoafirmação e a luta contra o preconceito racial..</b>	<b>15</b>
<b>Oficina 1-</b> Identidade e discurso: lutas e resistências.....	15
<b>Oficina 02 -</b> O discurso de luta e resistência presente em poema e música.....	17
<b>3ª etapa:</b> A montagem de uma exposição sobre os temas discutidos durante o projeto.....	19
<b>Referências.....</b>	<b>20</b>
<b>Anexos</b>	

**Caro(a) colega Professor(a),**

É com muita satisfação que lhes entrego esse material, o qual veio das minhas experiências em sala de aula, as atividades aqui sugeridas são parte de experiências vividas em sala de aula, com a realização do Projeto 100% Negritude.

Estou certa de que esse caderno didático não é suficiente para atender a demanda da escassez de material voltado para um fazer pedagógico que oriente o professor no trajeto de ações afirmativas dentro da formação escolar, mas acredito que possa servir de apoio e estímulo para elaboração de atividades que contemplem temas tão carentes de discussão e aprofundamento no âmbito escolar.

Em virtude tanto da falta de material didático, quanto de formação continuada, que visem munir os docentes das informações e instrumentos necessários para desenvolverem uma prática pedagógica voltada para as relações étnico-raciais, vejo como uma das necessidades buscar conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o que dita as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Para cada atividade, segue um modelo de plano de aula, ficando a critério do professor adaptar a sua realidade. As atividades poderão ser aplicadas dentro de um projeto pedagógico, sequenciadas ou individualmente, de acordo com a necessidade e planejamento de cada turma. Sendo mais aconselhável aos professores que optem por desenvolver toda a sequência de atividades em um projeto, pois assim os temas em discussão terão melhor aprofundamento, contribuindo de maneira mais efetiva, eficaz, para a reconstrução e ressignificação de discursos, bem como de conceitos que afetam a formação identitária dos(as) discentes negros e não negros.

Os textos utilizados que não foram anexados nesse material, poderão ser encontrados nos links dos sites indicados nas atividades ou nas referências.

Para facilitar a aplicação da sequência as atividades estão organizadas em oficinas, as quais foram divididas em três etapas:

**1ª etapa:** A influência africana na cultura brasileira e a formação das comunidades quilombolas.

**2ª etapa:** A autoafirmação e a luta contra o preconceito racial.

**3ª etapa:** A culminância: montagem de uma exposição sobre os temas discutidos durante o projeto.

Desejo um bom aproveitamento desse material.

Cordialmente,

*Professora Maria Aparecida Joana da Silva Campos*



*(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades*  
*(Boaventura de Sousa Santos)*



## **1ª etapa - A influência africana na cultura brasileira.**

### **Oficina 1: Um passeio pela cultura africana e afro-brasileira**

Por ser a primeira oficina é importante que o professor apresente a proposta dos trabalhos a serem desenvolvidos com os temas referentes à formação da cultura e do povo brasileiro, as importantes contribuições dos negros nesse processo.

#### **Objetivos:**

**Geral:** Implantar os ditos da lei 10.639/03 e 11.645/08 nas atividades pedagógicas.

**Específicos:** - Desconstruir preconceitos referentes aos povos e cultura africana;

- Despertar valores como respeito e tolerância ao que é diferente;

- Aprimorar as habilidades de leitura, escrita, comunicação e expressão oral

dos(as) discentes.

**Materiais:** utilizados: data show, caixa de som, cartolina, cola, pincel atômico.

**Sugestão de turma:** 6º ao 9º ano

**Atividade 1-** Você pode iniciar a conversar perguntando sobre o que lhes vêm na cabeça quando ouvem o nome África. É possível que eles citem: Capoeira, Cultura, miséria, negros, danças. Eu elogiei à turma, pois não falaram apenas de aspectos negativos.

É importante que o professor faça anotações das impressões que os discentes têm sobre a África, para poder retomar tais ideias na roda de conversa e acrescentar informações novas, desconstruindo as ideias que só colocam a África e os africanos nas condições de pobreza e miséria.

Para isso, é importante que o professor cite as belezas e as riquezas naturais do continente africano, a contribuição dos egípcios nas ciências, na arquitetura, etc., para o processo de evolução das civilizações mundiais.

OBS: Sugiro que o professor faça uma pesquisa prévia, para acolher conhecimentos necessários para acrescentar nessas atividades.

**Atividade 2 -** Nessa atividade, os alunos devem assistir ao vídeo *A influência africana no Brasil*, com duração de 6 minutos e quarenta e oito segundos, disponível no youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=19FSHZvzs8s>).

Esse vídeo vai mostrar a influência africana na capoeira, na moda, nas religiões. É importante realizar anotações sobre as reações dos discentes, para novamente retomar na roda de conversa.

Na roda de conversa, deixe os discentes comentarem sobre o que viram no vídeo e o que mais lhes chamou a atenção.

É importante acrescentar informações sobre a tolerância religiosa, que possivelmente será comentada pelos alunos. Trabalhar o respeito e a tolerância religiosa, nessa atividade, é um ponto primordial, é importante que você (professor/a) mostre que a religião foi e ainda é motivo para muitos religiosos matarem e morrerem para ou imporem suas crenças e que isso faz com que o ódio se reproduzam na humanidade, por isso é bom manter o equilíbrio baseado na tolerância e respeito ao que é culturalmente diferente.

Após esse momento, continue o debate na roda de conversa, perguntando se os alunos conhecem alguma influência africana na culinária (é importante que o professor tenha um conhecimento prévio sobre o assunto), é possível que os discentes citem a feijoada, então acrescente outras informações, como por exemplo, as comidas que são típicas da nossa região como buchada, picado, arroz doce, cuscuz temperado com tripa, carne e legumes.

**Atividade 3** - Esse é o momento de apresentar crianças africanas em uma situação de alegria, de riqueza cultural, talvez diferente do que os alunos estejam acostumados a ver na mídia, ou nos livros didáticos que, muitas vezes, mostram apenas crianças vivendo na miséria.

É importante dizer que assim como temos o forró como dança típica da nossa cultura local, agora conhecerão uma dança típica e tradicional africana, através de um vídeo com crianças dançando o Jambolê, novamente disponível no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=o98DxFmmw6w>) para a exposição do vídeo com duração de três minutos e sete segundos. Fique atento para as reações dos alunos, a seguir pergunte o que acharam do vídeo. Monte uma roda e deixe os alunos livres para aqueles que queiram acompanhar a dança.

#### **Atividade 4 - Finalizando a primeira etapa**

Para finalizar essa etapa, sugiro que os alunos montem um seminário, com o tema: **A influência africana na cultura brasileira**. A internet poderá ser uma fonte de pesquisa em que os alunos buscarão as informações para suas apresentações.

Os alunos poderão se dividir em grupos cada grupo deverá abordar um subtema:

- A influência africana na culinária brasileira.
- A influência africana nos ritmos e danças brasileiras.

- A influência africana na moda brasileira.
- A influência africana na literatura brasileira.

Após a exposição dos seminários em sala de aula, os cartazes poderão ser expostos no pátio da escola, cada grupo com pequenos estandes referentes ao seu subtema trabalhado nos seminários, com uma exposição de comidas típicas com influência afro-brasileira (poderá ser confeccionado um caderno de receitas);

- Exposição e desfile de moda (roupas e acessórios com tendência africana e afro-brasileira).
- Amostra de roda de capoeira, apresentação de grupo de dança com o Jambolê, samba, ciranda, etc.



## Oficina 2 Contando contos africanos.

### Objetivos:

**Geral:** Despertar o interesse e o gosto pela leitura literária através de contos africanos.

### Objetivos específicos:

- Refletir sobre a influência da cultura africana na cultura brasileira;
- Desconstruir preconceitos que diminuem a figura dos personagens negros;
- Alertar para a tolerância social racial e religiosa, a partir dos temas que surgem dentro das leituras das histórias africanas;
- Atender as exigências e aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica.

**Materiais utilizados:** Cópias dos contos.

**Sugestão de turma:** 6º, 7º e 8º anos.

### Atividade 1

Nessa oficina, prepare um ambiente com livros espalhados pelo chão, um cartaz com os dizeres: **A leitura é uma ponte para conhecer outras culturas.**

É importante apresentar aos alunos alguns livros de literatura africana e histórias afro-brasileiras, fornecidos para as bibliotecas das escolas públicas pelo MEC.

Em seguida, o professor fará a leitura para os alunos de dois contos africanos:

“*Os dois reis de Gondar*”, uma história tradicionalmente contada na Etiópia; “*Como Anansi se transformou em aranha*”, essas histórias estão no livro *O príncipe medroso e outros contos africanos*, esse livro trata-se de uma coletânea de contos tradicionais africanos organizada por Anna Soler-Pont.

O professor poderá distribuir ou não cópias do contos para os alunos.

Dinâmica motivadora para leitura do conto: “*Os dois reis de Gondar*”:

Será interessante intercalar a leitura do professor, em voz alta, com o áudio do conto extraído do youtube ([https://www.youtube.com/watch?v=HHPb\\_Aj7U3s](https://www.youtube.com/watch?v=HHPb_Aj7U3s)), para trazer mais riqueza na vivência desse momento, pois o áudio traz efeitos de sons que tornam a leitura mais dinâmica. Ao final da leitura, pergunte se os alunos sabem da existência de reis, rainhas, príncipes e princesas no continente africano. Aproveite para perguntar como eles imaginam como seria uma princesa ou rainha africana, após as falas dos alunos, mostre algumas imagens das princesas

africanas (que podem ser encontradas na internet, assim você poderá imprimir, ou salvar no seu dispositivo móvel, faça como for mais prático para você).

Dinâmica motivadora para leitura do conto: “*Como Anansi se transformou em aranha*”:

Será interessante ter a imagem de Anansi impressa, ou projetada, ou desenhada para facilitar o interesse e a compreensão dos alunos pela história.

Após a leitura expressiva do professor em voz alta, os alunos devem expressar suas impressões de leitura em uma roda de conversa, o professor tem um papel importante de mediador acrescentando informações sobre os aspectos morais que são repassados através desse conto, enfatizando que a educação das crianças e jovens africanos é da responsabilidade dos idosos, os mais velhos fazem a transferência de valores e tradições contando histórias como essa de Anansi, sempre trazendo uma moral, mostrando os comportamentos corretos e aceitos para ter uma vida bem sucedida.

**Atividade 2** -Essa atividade consiste na produção escrita de contos com base nas histórias africanas, mediante a crítica literária não podemos dizer que os alunos farão contos africanos, pois só são considerados contos africanos quando as histórias são feitas por africanos, ou afro-brasileiros.

No caso da produção em sala de aula, a proposta é se inspirar nos contos lidos pelo professor, e assim os alunos poderão escolher personagens com características africanas, o local geográfico pode ser no continente africano, ele poderá pesquisar na internet nomes próprios de origem africana para colocar em seus personagens, e assim seguir um roteiro cheio de aventuras e uma moral no final, como é bem típico dos contos africanos finalizar com frases de efeitos morais.

Outra sugestão é que os alunos façam ilustrações para tornar o texto mais atrativo à leitura.

Em um dado momento da aplicação dessa atividade, pode sugerir para os alunos confeccionem bonecos, bonecas, negras para simbolizar os personagens principais de suas histórias. A confecção fica a critério dos discentes, essa atividade pode feita em casa, assim eles contaram com a ajuda de seus familiares.

Depois da confecção dos(as) bonecos(as), pode ocorrer uma roda de leitura, momento em que se pedirá a cada aluno que conte as histórias que criaram, inspiradas nos contos africanos. Posteriormente os(as) bonecos(as) poderão motivar a realização de uma exposição sobre a cultura afro-brasileira na escola.

Sugiro que você(professor/a) aplique essa atividade em sua turma, pois a ideia é eficaz na motivação para dinâmica e criatividade nas aulas de leitura.

Outra sugestão de atividade seria a dramatização dessas histórias, os alunos gostam de dramatizar, eles sempre nos surpreendem em atividades assim.

### Oficina 3

## Identidade, comunidade e memórias.



#### Objetivos:

**Geral:** Conhecer a cultura e a história das comunidades quilombolas.

#### Específicos:

- Fazer um levantamento e registro das memórias das comunidades remanescentes de quilombolas.
- Valorizar a cultura afro-brasileira e as raízes quilombolas;
- Estimular as habilidades de leitura e escrita por meio do gênero entrevista.

**Materiais utilizados:** filme curta metragem sobre as comunidades remanescentes de quilombolas do cariri.

**Sugestão de turma:** 6º ao 9º ano

#### Atividade 1

Para essa atividade, inicie perguntando se os alunos sabem o que é comunidade quilombola ou de remanescentes de quilombolas.

Diante das referências e conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o assunto, perceba se os alunos conseguem fazer alguma ligação com os quilombos, para a partir daí conte brevemente sobre a história de formação dos quilombos no Brasil.

Nesse momento, é importante expor que, no nosso município, existem três comunidades rurais que são remanescentes de quilombola, os sítios: Vila teimosa, Areia de Verão e Sussuarana, mostre o encarte com as comunidades quilombolas do mapa que está na página seguinte.

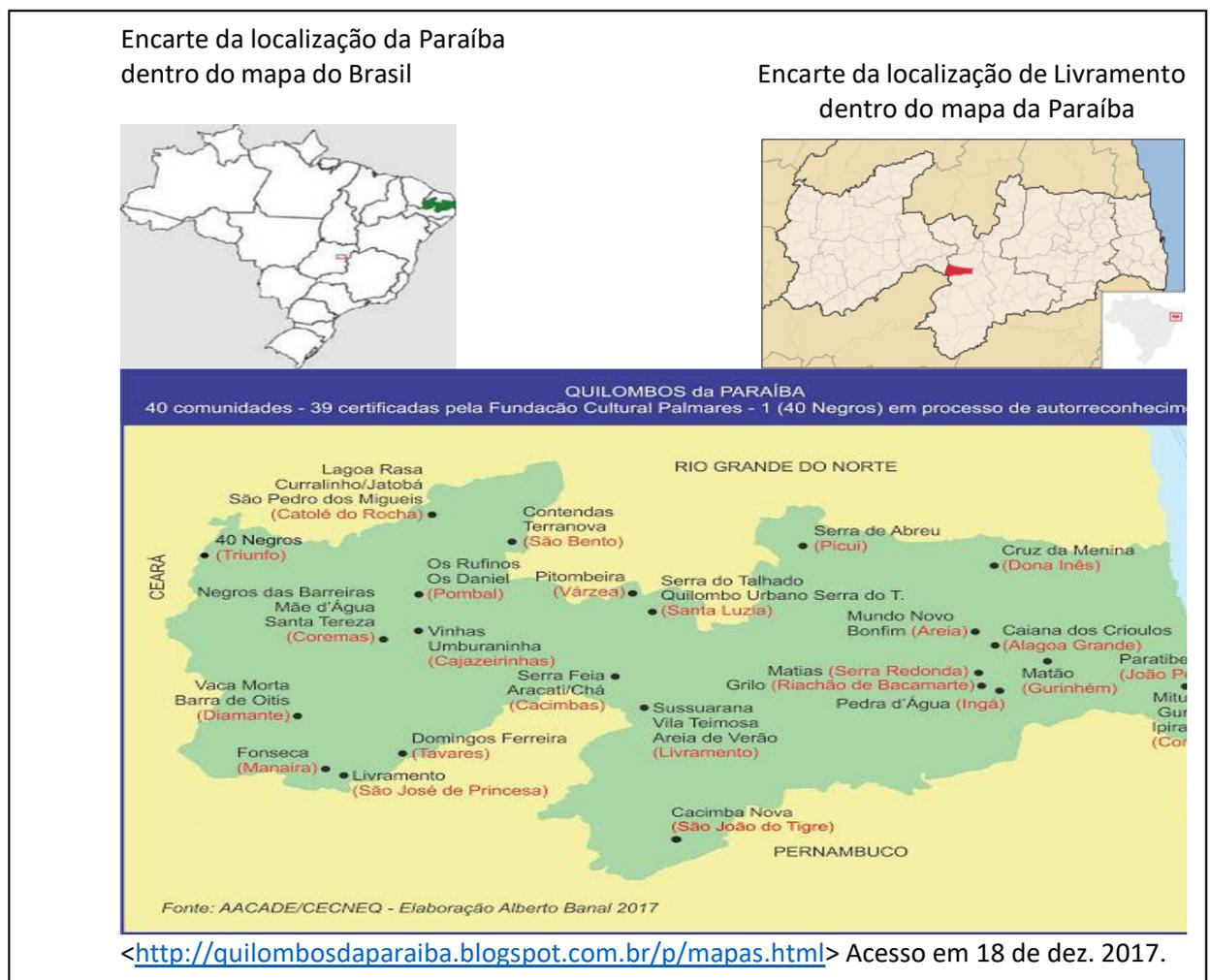
Conte um pouco da história da formação das comunidades remanescentes de quilombola na Paraíba e, para ilustrar apresente um vídeo falando sobre as formações das comunidades quilombolas da região do cariri e sertão da Paraíba, nesse vídeo, há uma espécie de documentário intitulado: *Comunidades Quilombolas: História de Luta, resistência e conquistas*, que baixei do *Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=8oQmk05-lmo>), com duração de dezessete minutos e trinta e quatro segundos.

Caso você tenha alunos pertencentes a essas comunidades, os alunos quilombolas irão se identificar, poderá ser um momento importante reconhecer familiares e pessoas conhecidas.

**Atividade 2** - É o momento da roda de conversa, em que você irá anotar as impressões que os alunos absorveram. Novamente o seu papel de intermediar e acrescentar informações aos conhecimentos dos alunos.

Perceba que o documentário mostra as comunidades, suas raízes, sua gente, apresentadas de maneira tão valorizada no referido documentário, os discentes poderão comparar sua realidade com outras realidades de comunidades quilombolas de cidades circunvizinhas afirmarem ter orgulho de ser quilombola.

**Atividade 3** - É o momento de propor uma atividade em grupo: Uma entrevista com os moradores das comunidades remanescentes, com perguntas sobre seus costumes e suas memórias. Essas entrevistas poderão ser expostas, em um momento na sala de aula, construindo reflexões sobre a identidade dos moradores das comunidades remanescentes de quilombolas do município.



## **2ª etapa - A autoafirmação e a luta contra o preconceito racial.**

### **Oficina 1**

#### **Identidade e discurso: lutas e resistências**

**Objetivos:**

**Geral:** problematizar em situações discursivas a construção das identidades negras dos discentes.

**Específicos:**

- Estimular discussões sobre atitudes refletem o racial nas relações sociais;
- Refletir sobre a ditadura da moda que inferioriza as características fenotípicas negras;
- Perceber por meio dos discursos como os discentes constituem suas identidades no contexto social.

**Materiais utilizados:** Cartazes ou slides

**Sugestão de turma:** 6º ao 9º ano

**Atividade 1** - Nessa atividade, o professor deverá apresentar os slides, e/ou cartazes, com a fotografia e o depoimento de pessoas negras, famosas, artistas e profissionais da mídia, como atores e atrizes, cantores e jornalistas, que sofreram com atitudes racistas, o site abaixo é uma sugestão de referência em que você poderá encontrar esses depoimentos: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2016/07/assim-como-preta-gil-relembre-outros-famosos-que-foram-vitima-de-racismo.html>.

**Atividade 2** - Durante uma roda de conversa com a turma sobre os depoimentos vistos nos slides (ou cartazes) dos artistas, pergunte se os alunos e alunas presentes já sofreram algum preconceito racial, ou se já presenciaram tais práticas com colegas negros.

**Atividade 3** - Nessa oficina, peça que os/as discentes escrevam um relato pessoal contando se já sofreram algum tipo de racismo, ou se já praticaram com alguém ou ainda se já presenciaram alguém sofrendo práticas racistas. Oriente-os para que criem um nome fictício, mas que é relevante identificar corretamente suas idades e a série/ano que estudam. Caso você tenha alunos(as) pertencentes às comunidades quilombolas peça que eles se identifiquem como pertencentes a tais comunidades. Para finalizar o texto, solicite que os discentes exponham suas opiniões sobre o racismo.

As produções dos relatos pessoais escritos é um momento crucial nessa experiência, pois essa atividade oportuniza a apresentação dos posicionamentos dos discentes nos textos escritos, que, na grande maioria, passam maior parte do tempo silenciando seus sofrimentos.

**Atividade 4** – Essa atividade consiste na reescrita dos textos. Nela, você, professor, terá o momento de ler os textos, fazer suas anotações sobre os casos de racismo que aparecerem nos relatos, com o objetivo de discutir esses trechos em rodas de conversa na atividade seguinte. Além disso deve se constituir de um momento de proceder a reescrita dos textos para os discentes aprimorarem sua escrita.

**Atividade 5** – Na roda de conversa, o professor devolve os textos e orienta para a reescrita, e aproveita o momento para lançar para a turma suas anotações sobre os relatos pessoais das práticas racistas. É importante, nesse momento, reiterar a importância de combater essas práticas racistas nas relações pessoais em todos os espaços sociais.

Após o momento da reescrita, encadernar os relatos pessoais dos alunos em um livro de memórias, esse material irá permitir que os discentes usem da criatividade para ilustrarem seus relatos, deixe-os cientes de que seus textos resultarão na montagem de um livro que ficará à disposição para consulta pública na biblioteca da escola.

OBS: O livro de memórias com os relatos dos alunos poderá ter um título escolhido pelos alunos da turma. A estrutura, diagramação e formatação do livro ficarão a critério do professor e dos discentes.



## Oficina 02

### O discurso de luta e resistência presente em poema e música

#### Objetivos:

**Geral:** problematizar em situações discursivas a construção das identidades negras dos discentes.

#### Específicos:

- Estimular discursões sobre atitudes refletem o racial nas relações sociais;
- Refletir sobre a ditadura da moda que inferioriza as características fenotípicas negras;
- Perceber, por meio dos discursos dos discentes, como estão construindo suas identidades no contexto social.

**Materiais utilizados:** Cópias de poemas, som para reprodução da música (o aparelho tecnológico para essa reprodução fica a critério do professor)

Sugestão de turma: 6º ao 9º ano

**Atividade 1-** Na segunda oficina, serão trabalhados o poema musicado *Gritaram-me Negra* de Victoria Santa Cruz: (<https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>) e a música de Gabriel o Pensador *Racismo é burrice* (<https://www.youtube.com/watch?v=INmZnJLgvrc>).

**Atividade 2** – Reproduzir a música *Racismo é Burrice*, de Gabriel o Pensador (o equipamento de reprodução da música ficará a critério do professor).

Após a reprodução da música, é ideal promover um debate em torno de algumas partes da letra da música, em que o professor perceber maiores evidências das construções de ideias racistas, implantadas nos valores da família e da sociedade.

**Atividade 3** - Cada aluno(a) recebe uma cópia do poema *Gritaram-me negra* e o poema musicado, recitado pela própria autora Vitória de Santa Cruz (afro-peruana), deve ser preferencialmente exposto em um data show, solicitar aos alunos que destaquem o que acharam mais interessante no texto.

Peça que os discentes exponham, em uma roda de conversa, as partes que destacaram no poema, e as justificativas de cada um. Durante esse momento, atue como mediador de informações acrescentando novas ideias, se assim for necessário, sobre o conceito de beleza defendido pela sociedade, sobre os movimentos de autoafirmação racial que promovem a resistência à cultura do branqueamento, bem como sobre a valorização das características fenotípicas negras, pois tudo isso reflete o respeito aos direitos humanos.

Para finalizar, combine com a turma a declamação do poema em voz alta, faça tal atividade com eles, use a criatividade para esse momento.

### **3ª etapa: A montagem de uma exposição sobre os temas discutidos durante o projeto.**

Nessa etapa, planeje a culminância do projeto 100% Negritude, os alunos podem sugerir as atividades de exposição da cultura afro-brasileira.

Algumas sugestões:

- Declamação do poema Gritaram-me negra de Vitória de Santa Cruz
- Danças como ciranda, o samba, o jabolê.
- Exposição dos(as) bonecos(as) negros(as) desenvolvidas na oficina sobre os contos africanos, juntamente com os contos produzidos pelos alunos.
- Exposição do livro de memórias com os relatos pessoais sobre as práticas racistas.
- Exposição de cartazes em combate ao racismo.
- Exposição artesanato das mulheres da comunidade de remanescentes de quilombola.
- Exposição de comidas típicas afro-brasileira.
- Apresentação do grupo de capoeira Raça Nova.
- Desfile de moda com tendências afro-brasileira.

Se possível, convide outros professores para fazerem parceria com você. Juntos devem realizar o evento de culminância, procure dividir as tarefas com os colegas que concordarem nessa parceria.

Espero que essa culminância tenha efeitos de sucesso e satisfação, assim como teve nas edições do projeto, que vivenciei em minhas turmas do ensino fundamental anos finais.

Suas experiências e resultados da culminância podem ser divulgados em suas redes sociais, assim você estará promovendo, em alguma medida, reflexões mais atentas ou sensíveis em torno das questões acerca da pluralidade cultural, em especial, as relações étnico-raciais.

## Referências

**A influência africana no Brasil.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=19FSHZvzs8s>>. Acesso em 18 jan. 2018.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/MEC, 2004.

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

**BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> > Acesso em 18 jan. 2018.

**Comunidades Quilombolas: História de Luta, resistência e conquistas.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8oQmk05-lmo>> Acesso em 04 fev. 2018.

**Crianças africanas dançando o jambolê.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o98DxFmmw6w>> Acesso em 18 jan. 2018.

**Victoria Santa Cruz. Gritaram-me Negra.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>> Acesso em 04 fev. 2018.

**Gabriel o Pensador. Racismo é burrice.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=INmZnJLgvrC>> Acesso em 04 fev. 2018.

**SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos.** Ilustração de Pilar Millán. Tradução Luis Reyes Gil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



## ANEXOS

### Algumas Datas Comemorativas que marcaram o movimento Negro no Brasil e no exterior.

(Fonte: <http://www.palmares.gov.br/archives/8766#mes1> )

#### JANEIRO

- Dia 02**– Fundada a Irmandade do Rosário dos Homens Pretos. São Paulo/SP (1711).  
 – Morre Mônica Veyrac, a primeira diplomata negra da história do Itamaraty. Costa Rica (1985).  
**Dia 09**– Promulgada a Lei Federal Nº 10.639, que rege a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira na rede oficial de ensino (2003).  
**Dia 13**– Nasce André Rebouças, engenheiro, professor universitário e grande abolicionista. Cachoeira/BA (1838).  
**Dia 15**– Nasce Marthin Luther King, pastor norte-americano que lutou pela igualdade racial. Atlanta/Georgia (1929).  
**Dia 25**– Acontece a Revolta dos Malês, rebelião contra o escravismo e a imposição da religião católica. Salvador/BA (1835).  
**Dia 29**– Morre José do Patrocínio, jornalista e ativista da causa abolicionista. Rio de Janeiro/RJ (1905).  
**Dia 31**– Tombamento da Serra da Barriga, berço da resistência negra, onde nasceu o Quilombo dos Palmares e viveu seu maior líder, Zumbi dos Palmares. União dos Palmares/AL (1986).

---

#### FEVEREIRO

- Dia 01**– Nasce Lélia González, antropóloga, filósofa, intelectual e militante da causa negra. Bebedouro/MG (1935).  
**Dia 02**– Plenário da Constituinte aprova a emenda de autoria do deputado federal Carlos Alberto Caó Oliveira, estabelecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível (1988).  
**Dia 07**– Nasce Clementina Jesus da Silva, sambista e ícone da luta contra a discriminação racial. Valença/RJ (1902).  
**Dia 12**– Nasce Arlindo Veigas dos Santos, acadêmico e primeiro presidente da Frente Negra Brasileira (FNB). Itu/SP (1902).  
**Dia 19**– Realizado o primeiro Congresso Pan-Africano. Paris/França (1919).

---

#### MARÇO

- Dia 19**– Acontece a Revolta do Queimado, principal movimento de luta contra a escravidão do estado do Espírito Santo/ES (1849).  
**Dia 21**– Dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial. O dia foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória das vítimas do massacre de Shapeville, África do Sul.

---

#### ABRIL

- Dia 01**– Acontece o Primeiro Festival Mundial das Artes Negras. Dakar/Senegal (1966).  
 – Criação do Partido dos Panteras Negras. EUA (1967).  
**Dia 04**– Morre Marthin Luther King, ativista e Prêmio Nobel da Paz, assassinado minutos antes de uma marcha em favor dos direitos dos negros. Memphis/EUA (1968).

**Dia 05**– Nasce Vicente Ferreira Pastinha, o “Mestre Pastinha”, capoeirista e ícone da cultura afro-brasileira. Salvador/BA (1889).

**Dia 26**– Nasce Benedita Silva, primeira mulher negra a ocupar um cargo de governadora. Praia do Pinto/RJ (1942).

## MAIO

**Dia 13**– A Lei Áurea extingue oficialmente a escravidão no Brasil. Mas a data é considerada pelo Movimento Negro como uma “mentira cívica”, sendo caracterizada como Dia de Reflexão e Luta contra a Discriminação (1888).

– Nasce Lima Barreto, escritor, jornalista e militante da causa negra. Rio de Janeiro/RJ (1881).

**Dia 18**– Criado o Conselho Nacional de Mulheres Negras. Rio de Janeiro/RJ (1950).

## JUNHO

**Dia 21**– Nasce Luiz Gonzaga Pinto da Gama, escritor, jornalista e um dos ícones da luta pela afirmação da identidade negra. Salvador/BA (1830).

**Dia 24**– Nasce João Candido, líder da Revolta da Chibata, conhecido como Almirante Negro. Rio Pardo/RS (1880).

## JULHO

**Dia 01**– Fundado o Clube Negro de Cultura Social. São Paulo/SP (1932).

**Dia 07**– Fundado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). São Paulo/SP (1978).

**Dia 11**– Nasce Antonieta de Barros, primeira deputada negra brasileira. Florianópolis/RS (1902).

**Dia 15**– Acontece a Primeira Conferência sobre a Mulher Negra nas Américas. Equador (1984).

**Dia 18**– Nasce Nelson Mandela, líder negro que lutou contra o regime do Apartheid na África do Sul (1918).

**Dia 21**– Nasce Luís Gama, o abolicionista (1830)

**Dia 25**– Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha

## AGOSTO

**Dia 03**– Dia da Capoeira e do Capoeirista

**Dia 12**– Registrado o primeiro ato de escravidão por Portugal em Lagos/Nigéria (1444)

– Acontece a Revolta dos Alfaiates, também conhecida como Revolta dos Búzios. Manifesto dos conjurados baianos protesta contra os impostos e a escravidão e exige independência e liberdade. Bahia/BA (1798).

**Dia 22**– Criada, por meio da Lei nº 7.668, a Fundação Cultural Palmares, instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem como principal atribuição promover a valorização da cultura negra (1988).

**Dia 23**– Dia Internacional da Memória do Tráfico Negreiro. Escolhida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1791, a data marca a primeira vitória decisiva dos escravos contra seus opressores na história da humanidade.

**Dia 24**– Acontece o Primeiro Congresso de Cultura Negra das Américas. Colômbia (1977).

– Morre o abolicionista Luís Gama. São Paulo/SP (1882).

**Dia 31**– Realizada a I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Durban/África do Sul (2001).

## SETEMBRO

**Dia 04**– Promulgada a lei Euzébio de Queiroz, extinguindo o tráfico de escravos no Brasil (1850).

**Dia 14**– Fundado o jornal O Homem de Cor, o primeiro periódico dedicado à causa negra da imprensa brasileira (1833).

**Dia 16**– Fundada a Frente Negra Brasileira, primeira agremiação política composta por afro-descendentes. São Paulo/SP (1931).

**Dia 28**– Aprovada a Lei do Ventre Livre, que declarava livre os filhos das escravas que nascessem após essa data (1871).

**Dia 28**– Assinada a Lei do Sexagenário, garantindo a liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade (1885).

## OUTUBRO

**Dia 01** – Fundado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAFRO). São Paulo/SP (1980).

**Dia 07** – Dia de Nossa Senhora do Rosário, patrona dos negros.

**Dia 12**– Dia de Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil, considerada protetora dos negros. São Paulo/SP (1717).

**Dia 13** -Criação do Teatro Experimental do Negro (TEN). Rio de Janeiro /RJ (1944)

**Dia 15** – Nasce Grande Otelo, ator de cinema e TV e um dos ícones da cultura negra. Rio de Janeiro/RJ (1915).

## NOVEMBRO

**Dia 01** – Criado o bloco afro Ilê Aiyê, uma das primeiras agremiações carnavalescas a agregar negros no Brasil. Salvador/BA (1974).

**Dia 10** – Retrocesso: Governo Médici proíbe a imprensa de publicar notícias sobre índios, Esquadrão da Morte, guerrilha, movimento negro e discriminação racial (1969).

**Dia 19**– Nasce Paulo Lauro, que viria a ser o primeiro prefeito negro de São Paulo/SP (1907).

– Retrocesso: Rui Barbosa manda queimar todos os papéis, livros de matrícula e registros fiscais relativos à escravidão existentes no Ministério da Fazenda (1890).

– Lançado o primeiro volume de Cadernos Negros. São Paulo/SP (1978).

**Dia 20** – Dia Nacional da Consciência Negra.

**Dia 20** – Morre Zumbi dos Palmares, principal representante da resistência negra à escravidão e líder do Quilombo dos Palmares. Alagoas/AL (1695).

**Dia 22**– Revolta da Chibata. Rebelião liderada por João Candido, o “Almirante Negro”, contra os maltratos sofridos na Marinha Mercante. Rio de Janeiro/RJ (1910).

**Dia 24**– A Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco) reconhece o Samba do Recôncavo Baiano como Patrimônio da Humanidade. (2005).

**Dia 25** – Dia Nacional das Baianas.

## DEZEMBRO

**Dia 02**– Dia Nacional do Samba, uma das principais vertentes artísticas da cultura negra.

**Dia 05**– Retrocesso: Constituição proíbe negros e leprosos de frequentar escolas públicas no Brasil (1824).

**Dia 10**– Aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

**Dia 20**– Lei nº 7437/85 Estabelece como contravenção penal o tratamento discriminatório no mercado de trabalho, por motivo de raça/cor (1985).

**POEMA****Gritaram-me negra** (Victoria Santa Cruz)

Tinha sete anos apenas,  
 apenas sete anos,  
 Que sete anos!  
 Não chegava nem a cinco!  
 De repente umas vozes na rua  
 me gritaram Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!  
 "Por acaso sou negra?" – me disse  
 SIM!  
 "Que coisa é ser negra?"  
 Negra!  
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.  
 Negra!  
 E me senti negra,  
 Negra!  
 Como eles diziam  
 Negra!  
 E retrocedi  
 Negra!  
 Como eles queriam  
 Negra!  
 E odiei meus cabelos  
 e meus lábios grossos  
 e mirei apenada  
 minha carne tostada  
 E retrocedi  
 Negra!  
 E retrocedi . . .

Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Neeegra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 E passava o tempo,  
 e sempre amargurada  
 Continuava levando nas minhas costas  
 minha pesada carga  
 E como pesava!...  
 Alisei o cabelo,  
 Passei pó na cara,  
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Neeegra!  
 Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair  
 Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra!  
 E daí? E daí?  
 Negra! Sim  
 Negra! Sou  
 Negra! Negra Negra!  
 Negra sou  
 Negra! Sim  
 Negra! Sou  
 Negra! Negra  
 Negra! Negra sou  
 De hoje em diante não quero  
 alisar meu cabelo  
 Não quero  
 E vou rir daqueles,  
 que por evitar – segundo eles \_ que por evitar-nos algum disabor  
 Chamam aos negros de gente de cor  
 E de que cor! NEGRA  
 E como soa lindo! NEGRO  
 E que ritmo tem!  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro  
 Afinal  
 Afinal compreendi  
 AFINAL  
 Já não retrocedo  
 AFINAL  
 E avanço segura  
 AFINAL  
 Avanço e espero  
 AFINAL  
 E bendigo aos céus porque quis Deus  
 que negro azeviche fosse minha cor  
 E já compreendi  
 AFINAL  
 Já tenho a chave!  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 Negra SOU!



## ANEXOS

### Anexo A

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES NEGRAS DE DISCENTES PERTENCENTES A UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

**Pesquisador:** MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68353717.5.0000.5188

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal da Paraíba

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.192.528

##### Apresentação do Projeto:

Negar a existência de práticas racistas no contexto escolar é tentar ocultar tais práticas de preconceito nesse ambiente. Com essa compreensão, indagamos: como se constituem identitariamente alunos(as) negros(as) no que se refere ao seu pertencimento étnico-racial pertencentes a uma comunidade quilombola situada num município paraibano? A pesquisa objetiva analisar como se dá a constituição discursiva identitária desses(as) discentes em sua trajetória escolar ante o seu pertencimento racial.

##### Objetivo da Pesquisa:

Analisar como se dá a constituição discursiva identitária desses(as) discentes em sua trajetória escolar ante o seu pertencimento racial, bem como ao seu pertencimento de uma comunidade remanescente de quilombola.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O número de sujeitos da pesquisa não coincidem na folha de rosto e nas informações básicas.

##### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há endereço do comitê de ética no TCLE.

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.192.528

**Recomendações:**

Recomendamos que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ao final do texto, seja colocado o endereço do comitê de ética.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências sinalizadas foram cumpridas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_918477.pdf	20/06/2017 12:45:26		Aceito
Outros	termodeassentimento.docx	20/06/2017 12:40:50	MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS	Aceito
Outros	cartaanuencia.pdf	20/06/2017 12:40:16	MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.docx	20/06/2017 12:39:05	MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS	Aceito
Outros	doccida.pdf	10/05/2017 11:28:17	MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoqualificacaoce.docx	10/05/2017 11:27:41	MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	Aparecida.pdf	10/05/2017 11:25:38	MARIA APARECIDA JOANA DA SILVA CAMPOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.192.528

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 29 de Julho de 2017

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** eticaccsufpb@hotmail.com

## CONTOS DE PRINCESAS E PRÍNCIPES

*Os dois reis de Gondar*

(ETÍOPIA)

**E**ra um dia como os de outrora... e um pobre camponês, tão pobre que tinha apenas a pele sobre os ossos e três galinhas que ciscavam alguns grãos de *teff* que encontravam pela terra poeirenta, estava sentado na entrada da sua velha cabana como todo fim de tarde. De repente, viu chegar um caçador montado a cavalo. O caçador se aproximou, desmontou, cumprimentou-o e disse:

— Eu me perdi pela montanha e estou procurando o caminho que leva à cidade de Gondar.

— Gondar? Fica a dois dias daqui — respondeu o camponês. — O sol já está se pondo e seria mais sensato se você passasse a noite aqui e partisse de manhã cedo.

O camponês pegou uma das suas três galinhas, matou-a, cozinhou-a no fogão a lenha e preparou um bom jantar, que ofereceu ao caçador. Depois de comerem os dois juntos sem falar muito, o camponês ofereceu sua cama ao caçador e foi dormir no chão ao lado do fogo.

No dia seguinte bem cedo, quando o caçador acordou, o camponês explicou-lhe como teria que fazer para chegar a Gondar:

— Você tem que se enfiar no bosque até encontrar um rio, e deve atravessá-lo com seu cavalo com muito cuidado para não passar pela parte mais funda. Depois tem que seguir por um caminho à beira de um precipício até chegar a uma estrada mais larga...

O caçador, que ouvia com atenção, disse:

— Acho que vou me perder de novo. Não conheço esta região... Você me acompanharia até Gondar? Poderia montar no cavalo, na minha garupa.

— Está certo — disse o camponês —, mas com uma condição. Quando a gente chegar, gostaria de conhecer o rei, eu nunca o vi.

— Você irá vê-lo, prometo.

O camponês fechou a porta da sua cabana, montou na garupa do caçador e começaram o trajeto. Passaram horas e horas atravessando montanhas e bosques, e mais uma noite inteira. Quando iam por caminhos sem sombra, o camponês abria seu grande guarda-chuva preto, e os dois se protegiam do sol. E quando por fim viram a cidade de Gondar no horizonte, o camponês perguntou ao caçador:

— E como é que se reconhece um rei?

— Não se preocupe, é muito fácil: quando todo mundo faz a mesma coisa, o rei é aquele que faz outra, diferente. Observe bem as pessoas à sua volta e você o reconhecerá.

Pouco depois, os dois homens chegaram à cidade e o caçador tomou o caminho do palácio. Havia um monte de gente diante da porta, falando e contando histórias, até que, ao verem os dois homens a cavalo, se afastaram da porta e se ajoelharam à sua passagem. O camponês não entendia nada. Todos estavam ajoelhados, exceto ele e o caçador, que iam a cavalo.

— Onde será que está o rei? — perguntou o camponês. — Não o estou vendo!

— Agora vamos entrar no palácio e você o verá, garanto!

E os dois homens entraram a cavalo dentro do palácio. O camponês estava inquieto. De longe via uma fila de

pessoas e de guardas também a cavalo que os esperavam na entrada. Quando passaram na frente deles, os guardas desmontaram e somente os dois continuaram em cima do cavalo. O camponês começou a ficar nervoso:

— Você me falou que quando todo mundo faz a mesma coisa... Mas onde está o rei?

— Paciência! Você já vai conhecê-lo! É só lembrar que, quando todos fazem a mesma coisa, o rei faz outra.

Os dois homens desmontaram do cavalo e entraram numa sala imensa do palácio. Todos os nobres, os cortesãos e os conselheiros reais tiraram o chapéu ao vê-los. Todos estavam sem chapéu, exceto o caçador e o camponês, que tampouco entendia para que servia andar de chapéu dentro de um palácio. O camponês chegou perto do caçador e murmurou:

— Não o estou vendo!

— Não seja impaciente, você vai acabar reconhecendo-o! Venha sentar comigo.

E os dois homens se instalaram num grande sofá muito confortável. Todo mundo ficou em pé à sua volta. O camponês estava cada vez mais inquieto. Observou bem tudo o que via, aproximou-se do caçador e perguntou:

— Quem é o rei? Você ou eu?

O caçador começou a rir e disse:

— Eu sou o rei, mas você também é um rei, porque sabe acolher um estrangeiro!

E o caçador e o camponês ficaram amigos por muitos e muitos anos.

## Anexo C

## BRASIL / ÁFRICA

**BONECAS ABAYOMI:  
SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA, TRADIÇÃO E  
PODER FEMININO**

Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas.

*Aquele que traz felicidade ou alegria*  
*Dar uma boneca Abayomi é um ato de nobreza, e dar ao outro aquilo que você tem de melhor.*

Texto: Kauê Vieira

**Anexo D****MÚSICA RACISMO É BURRICE**

(Gabriel o Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos  
Do outro lado do oceano  
"O Atlântico é pequeno pra nos separar  
Porque o sangue é mais forte que a água do mar"

Racismo, preconceito e discriminação em geral  
É uma burrice coletiva sem explicação  
Afinal, que justificativa você me dá  
Para um povo que precisa de união  
Mas demonstra claramente, infelizmente  
Preconceitos mil  
De naturezas diferentes  
Mostrando que essa gente  
Essa gente do Brasil é muito burra  
E não enxerga um palmo à sua frente  
Porque se fosse inteligente  
Esse povo já teria agido de forma mais consciente  
Eliminando da mente todo o preconceito  
E não agindo com a burrice estampada no peito  
A "elite" que devia dar um bom exemplo  
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento  
Num complexo de superioridade infantil  
Ou justificando um sistema de relação servil  
E o povão vai como um bundão  
Na onda do racismo e da discriminação  
Não tem a união e não vê a solução da questão  
Que por incrível que pareça está em nossas mãos  
Só precisamos de uma reformulação geral

Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil

Não seja um ignorante

Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante

O que que importa se ele é nordestino e você não?

O quê que importa se ele é preto e você é branco

Aliás, branco no Brasil é difícil

Porque no Brasil somos todos mestiços

Se você discorda, então olhe para trás

Olhe a nossa história

Os nossos ancestrais

O Brasil colonial não era igual a Portugal

A raiz do meu país era multirracial

Tinha índio, branco, amarelo, preto

Nascemos da mistura, então por que o preconceito?

Barrigas cresceram

O tempo passou

Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor

Uns com a pele clara, outros mais escura

Mas todos viemos da mesma mistura

Então presta atenção nessa sua babaquice

Pois como eu já disse: racismo é burrice

Dê a ignorância um ponto final

Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negro e nordestino constróem seu chão

Trabalhador da construção civil, conhecido como peão

No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento

Ou o que lava o chão de uma delegacia  
É revistado e humilhado por um guarda nojento  
Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia  
Graças ao negro, ao nordestino e a todos nós  
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói  
O preconceito é uma coisa sem sentido  
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos  
Me responda se você discriminaria  
O Juiz Lalau ou o PC Farias  
Não, você não faria isso não  
Você aprendeu que o preto é ladrão  
Muitos negros roubam, mas muitos são roubados  
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado  
Porque se ele passa fome  
Sabe como é:  
Ele rouba e mata um homem  
Seja você ou seja o Pelé  
Você e o Pelé morreriam igual  
Então que morra o preconceito e viva a união racial  
Quero ver essa música você aprender e fazer  
A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista  
É o que pensa que o racismo não existe  
O pior cego é o que não quer ver  
E o racismo está dentro de você  
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca  
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca  
E desde sempre não para pra pensar  
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar  
E de pai pra filho o racismo passa

Em forma de piadas que teriam bem mais graça  
Se não fossem o retrato da nossa ignorância  
Transmitindo a discriminação desde a infância  
E o que as crianças aprendem brincando  
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando  
Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica  
Ninguém explica  
Precisamos da lavagem cerebral  
Pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural  
Todo mundo que é racista não sabe a razão  
Então eu digo meu irmão  
Seja do povão ou da "elite"  
Não participe  
Pois como eu já disse: racismo é burrice  
Como eu já disse: racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal  
É hora de fazer uma lavagem cerebral  
Mas isso é compromisso seu  
Eu nem vou me meter  
Quem vai lavar a sua mente não sou eu  
É você

## Anexo E

### POEMA

#### Gritaram-me negra (Victoria Santa Cruz)

Tinha sete anos apenas,  
 apenas sete anos,  
 Que sete anos!  
 Não chegava nem a cinco!

De repente umas vozes na rua  
 me gritaram Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!  
 "Por acaso sou negra?" – me disse  
 SIM!

"Que coisa é ser negra?"  
 Negra!  
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.  
 Negra!  
 E me senti negra,  
 Negra!  
 Como eles diziam  
 Negra!  
 E retrocedi  
 Negra!  
 Como eles queriam  
 Negra!

E odiei meus cabelos  
 e meus lábios grossos  
 e mirei apenada  
 minha carne tostada  
 E retrocedi  
 Negra!  
 E retrocedi . . .

Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Neeegra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!

E passava o tempo,

e sempre amargurada  
 Continuava levando nas minhas costas  
 minha pesada carga  
 E como pesava!...  
 Alisei o cabelo,  
 Passei pó na cara,  
 e entre minhas entranhas  
 sempre ressoava a mesma palavra

Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Neeegra!  
 Até que um dia que retrocedia ,  
 retrocedia e que ia cair

Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 Negra! Negra! Negra!

E daí? E daí?  
 Negra! Sim  
 Negra! Sou  
 Negra! Negra Negra!  
 Negra sou  
 Negra! Sim  
 Negra! Sou  
 Negra! Negra  
 Negra! Negra sou

De hoje em diante não quero  
 alisar meu cabelo  
 Não quero  
 E vou rir daqueles,  
 que por evitar – segundo eles \_ que por evitar-nos algum disabor  
 Chamam aos negros de gente de cor

E de que cor! NEGRA  
 E como soa lindo! NEGRO  
 E que ritmo tem!

Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro Negro  
 Negro Negro Negro

Afinal

Afinal compreendi

AFINAL

Já não retrocedo

AFINAL

E avanço segura

AFINAL

Avanço e espero

AFINAL

E bendigo aos céus porque quis Deus

que negro azeviche fosse minha cor

E já compreendi

AFINAL

Já tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

Negra SOU!