



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS/CAMPUS CENTRAL/UERN**

**JOSÉ ADJANE MAGALHÃES HOLANDA**

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE EMPODERAMENTO:  
O CONTRATO COMUNICATIVO NA OBRA INFANTIL “AMORAS”, DO EMICIDA**

**MOSSORÓ**

**2021**

**JOSÉ ADJANE MAGALHÃES HOLANDA**

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE EMPODERAMENTO:  
O CONTRATO COMUNICATIVO NA OBRA INFANTIL “AMORAS”, DO EMICIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central de Mossoró, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – PROFLETRAS. Linha de pesquisa: Estudos de linguagem, Letramento social e Cultura.

**ORIENTADORA:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Palmira Salme de Aragão

**MOSSORÓ-RN**

**2021**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

H722p Holanda, José Adjane Magalhães  
Uma proposta didática de empoderamento: o contrato comunicativo na obra infantil "Amoras", do Emericida. / José Adjane Magalhães Holanda. - Mossoró, 2021.  
109p.

Orientador(a): Profa. Dra. Verônica Palmira Salme de Aragão.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2. Empoderamento. 3. Semiologia. 4. Decolonialidade. 5. Letramento literário. I. Aragão, Verônica Palmira Salme de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN .

**JOSÉ ADJANE MAGALHÃES HOLANDA**

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE EMPODERAMENTO: O CONTRATO  
COMUNICATIVO NA OBRA INFANTIL “AMORAS”, DO EMICIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – Profletras.

Aprovada em: 22/06/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Palmira Salme de Aragão (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Maria de Souza Ramos Lopes  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Alonso Gomes  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

À minha amada mãe e  
ao meu amado pai.  
Gratidão sempre!

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente e para sempre grato sou a Deus, por me dar sabedoria, perseverança e sorte no meu caminho e nas minhas escolhas. Nunca foi fácil, eu sei, mas foi sempre engrandecedor.

Grato e feliz sou por ter encontrado minha orientadora e ser escolhido por ela, a minha querida, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Aragão, que muito fez por mim, além de ter me orientado. Pegou-me pelas mãos e me trouxe para a sabedoria. Serei eternamente grato pela paciência, amizade e suporte. Querida, você estará sempre no meu coração! Muito obrigado mesmo!

Agradeço à coordenação do programa Profletras, à Capes, à secretaria do curso, à Faculdade de Letras da UERN – Mossoró (FALA), principalmente ao coordenador, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Gilson Chicon, pela paciência e força.

Agradeço também aos queridos professores do Profletras e às queridas professoras do mesmo programa de mestrado. A sabedoria compartilhada de vocês é essencial para nossa formação profissional e pessoal.

Quero também agradecer à Secretaria de Educação do Ceará, SEDUC–CE, pela liberação dos dias de aula, no primeiro ano do mestrado.

Grato estou por conhecer todos os amigos e todas as amigas que cursaram o Profletras comigo, por passarmos momentos de alegria, nervosismo, superação, de tristeza e às vezes até frustrações, mas foi tudo muito gratificante e necessário para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Não queria citar nomes, mas jamais esquecerei os momentos maravilhosos e divertidos que passei com minhas amigas Dênia e Dânia, das nossas viagens e hospedagens nas diversas pousadas e hotéis de Mossoró. Obrigado à parceria do(a)s colegas de turma Eli, Eliaci, Jacqueline, Lidiana e Paulo. Estar com vocês foi tudo de bom.

Quero agradecer a minha família, meus pais, Dona Inêde e seu José Maria; às minhas irmãs, Suzana, Silvana, Joana; ao meu irmão, Oliven, e,

principalmente minha comadre que estava sempre torcendo e me ajudando de forma direta e indireta.

Gratidão imensa à banca de qualificação, composta pelas queridas avaliadoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ady Canário e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Ramos pelas contribuições pertinentes, engrandecedoras e pelo tempo dispensado à leitura do meu projeto de qualificação. Estou orgulhoso de ter tido duas mulheres maravilhosas na minha banca.

Meu obrigado e gratidão às professoras maravilhosas, Francisca Ramos (UERN) e Michelle Gomes Alonso Dominguez (UERJ) que aceitaram participar da minha banca; não somente pelo tempo dispensado à leitura da minha dissertação como também pelas contribuições importantes neste momento tão modificador na minha concepção de ensino. Obrigado de coração, Meninas!

Agradeço ao meu amigo e companheiro, Clayton Ribeiro. Talvez ele nem saiba o quanto, mas me ajudou bastante. Obrigado, mesmo, querido!

Minha gratidão aos meus ancestrais retintos que certamente sofreram tanto para que hoje eu possa estar aqui. É uma luta diária ser negro no nosso país, hoje, em pleno século XXI, tenho plena noção e imagino quanto sofrimento e dor meus antepassados tiveram nos séculos passados. Nunca foi fácil ser negro no Brasil, isso é fato.

Muita luta, muito sofrimento e muita dor eles passaram. É triste! No entanto, que alegria termos algumas pessoas conscientes nas universidades, pesquisando e buscando melhorar a vida da população negra. Há uma luz no fim do túnel e é para lá que eu vou.

Preciso agradecer a todos os orixás, os santos, a natureza e a vida!

Acredito que uma vida sem fé é uma vida sem sentido.

“Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados.”

Makota Valdina

## RESUMO

Esta dissertação realiza uma proposta didática de atividades acerca da obra infanto-juvenil “Amoras”, do Emicida, embasada na teoria do empoderamento, discutida por Berth (2020); na perspectiva do letramento literário, preconizado por Cosson (2016) e fundamentado na literatura infanto-juvenil, de acordo com Coelho (2000). A abordagem das marcas linguístico-discursivas baseia-se na Teoria da Análise Semiolinguística do Discurso, que estabelece a fundamentação teórica do contrato comunicativo e do projeto de influência, conforme Charaudeau (2015 e 2019). Pretende-se, neste trabalho, examinar a obra infantil para que, com base nos conhecimentos linguístico-discursivos, enaltecer e valorizar as pessoas negras, sobretudo, as crianças. Nesse sentido, a proposta de atividades colabora para o empoderamento das crianças negras, bem como para que se tornem pessoas mais conscientes de sua importância na sociedade. O *sujeito interpretante*, no caso, as crianças, por meio da leitura do livro, podem se autoafirmar, numa resposta positiva identitária étnico-racial, portanto, esta dissertação se propõe a contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, existentes na sociedade sobre aspectos do racismo e colonialidade, colaborando para o pensamento decolonial, como empoderamento coletivo dos estudantes. A metodologia é proposta por atividades didáticas sobre a obra “Amoras”, sendo um total de 86 questões subjetivas e objetivas, por meio de teorias multidisciplinares para sua construção, mais sugestões de atividades extracurriculares. Acredita-se que, ao final das atividades, o trabalho com a leitura, a escrita e a análise linguístico-discursiva possa contribuir para a valorização da cultura afro-brasileira, por meio do autorreconhecimento das crianças (meninas negras). Além desse resultado almejado, destacam-se, ainda, o reconhecimento do contrato comunicativo elucidativo dos diferentes sujeitos (discursivos e reais), a ampliação da visão de mundo crítica e uma abordagem da literatura que possibilite a reflexão do contexto histórico-social das crianças negras do Brasil de forma lúdica e motivadora.

**Palavras-chave:** empoderamento; análise semiolinguística do discurso; contrato comunicativo; letramento literário; decolonialidade.

## ABSTRACT

This dissertation presents a didactic proposal of activities about the children's book "Amoras", by Emicida, based on the theory of empowerment, discussed by Berth (2020); from the perspective of literary literacy, advocated by Cosson (2016) and based on children's literature, according to Coelho (2000). The approach of linguistic-discursive marks is based on the Theory of Semiolinguistic Discourse Analysis, which establishes the theoretical foundation of the communicative contract and the influence project, according to Charaudeau (2015 and 2019). The aim of this work is to examine children's book so that, based on linguistic-discursive knowledge, it can praise and value black people, especially children. In this sense, the proposed activities contribute to the empowerment of black children, as well as to make them more aware of their importance in society. The interpreting subject, in this case, children, through reading the book, can assert themselves, in a positive ethnic-racial identity response, therefore, this dissertation aims to contribute to the deconstruction of prejudices and stereotypes, existing in society about aspects of racism and coloniality, contributing to decolonial thinking, as collective empowerment of students. The methodology is proposed by didactic activities on the work "Amoras", with a total of 86 subjective and objective questions, through multidisciplinary theories for its construction, plus suggestions for extracurricular activities. It is believed that, at the end of the activities, the work with reading, writing and linguistic-discursive analysis can contribute to the appreciation of Afro-Brazilian culture, through the self-recognition of children (black girls). In addition to this desired result, the recognition of the elucidative communicative contract of different subjects (discursive and real), the expansion of the critical worldview and a literature approach that enables reflection on the historical-social context of black children stand out. of Brazil in a playful and motivating way.

**Keywords:** empowerment; semiolinguistic discourse analysis; communicative contract; literary literacy; decoloniality.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2. ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO</b>	16
<b>2.1 O contrato de comunicação</b>	17
<b>2.2 Modos de organização do discurso</b>	22
2.2.1 Descritivo	23
2.2.2 Narrativo	24
2.2.3 Argumentativo	25
2.2.4 Enunciativo	27
<b>2.3 O conceito de identidade e imaginários</b>	28
<b>3. EMPODERAMENTO FEMININO E ENSINO</b>	35
<b>3.1 Empoderamento</b>	35
<b>3.2 Decolonialidade</b>	40
<b>3.3 Feminismo Negro</b>	46
<b>3.4 Legislação nacional étnico-racial</b>	49
<b>3.5 Ensino étnico-racial</b>	54
<b>4. LETRAMENTO LITERÁRIO</b>	59
<b>4.1 Literatura infantil</b>	62
<b>4.2 A natureza da literatura infantil e a idade psicológica das crianças</b>	65
<b>4.3 O popular, o infantil e a consciência de mundo</b>	69
<b>4.4 Gêneros e subgêneros da literatura infantil e a poesia</b>	72

<b>5. METODOLOGIA</b>	75
<b>5.1 Caracterização do <i>corpus</i></b>	76
<b>5.2 Procedimentos para a construção da proposta didática</b>	78
<b>5.3 Proposta de atividade</b>	79
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	105
<b>REFERÊNCIAS</b>	107

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação se baseia nos postulados teóricos, advindos das políticas de ações afirmativas, preconizadas nos documentos oficiais que norteiam a educação e o ensino étnico-racial. A partir da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais – públicas – e particulares, foram engendradas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Muitas pessoas, principalmente mulheres, no Brasil, são historicamente menosprezadas pelo simples fato de nascer da cor negra, economicamente, de baixa renda e em favelas. O desafio se estabelece na busca pelo reconhecimento e valorização dessas pessoas negras, sobretudo das crianças. A falta de material específico na literatura para o público infantil afro-brasileiro se identificar é uma justificativa para esta pesquisa, visto que o objeto de estudo escolhido corresponde à obra “Amoras”, do Emicida.

A luta antirracista apenas exige respeito, equidade e conquista para a equiparação de direitos sociais e políticos para todos, de ambos os sexos, pois as mulheres são iguais aos homens e devem ter acesso irrestrito às mesmas oportunidades. É importante citar que o feminismo denuncia desigualdades de gênero, na busca por uma condição fundamental de ter os direitos iguais, tanto em face à dominação masculina, ou patriarcado, quanto à desigualdade, e dos efeitos sociais decorrentes da diferença sexual.

Compõem este trabalho, pela contribuição do tema empoderamento e decolonialidade, algumas autoras, como: a escritora e filósofa Ribeiro (2018, 2019), Kilomba (2019), Berth (2020), Carneiro (2011) etc. Charaudeau (2015, 2019) embasa os estudos sobre a Análise Semiociológica de Discurso, contrato de comunicação, imaginários e identidade. Coelho (2000) e Cosson (2016) contribuem para abordagem do letramento literário.

O pensamento decolonial é uma teoria de luta que precisa ser entendida. Assim, é necessário informar que o Brasil, antes de ser “descoberto”, já era povoado pelos índios. Foi colonizado pelos portugueses que trouxeram a escravidão ao país, ao traficar os povos africanos. A escravidão acabou no país, no entanto, o sofrimento dos povos vindos da África continua presente, principalmente, devido ao

racismo estrutural e ao pensamento colonial. Segundo Ribeiro (2018, p.71), “racismo é um sistema de opressão que vai além de ofensas, negando direitos”. A Constituição Federal afirma que todos são iguais, porém, na prática torna-se bem diferente.

Muitos brasileiros não se reconhecem como negros ou pardos. Alguns nem percebem o racismo, o preconceito e o machismo nos textos, na música, na piada, no discurso dos racistas. Às vezes, nem percebem que, na maioria das novelas, as pessoas negras são representadas, apenas exercendo funções subalternas, são desescolarizadas, por exemplo, a mulher negra é quase sempre a empregada “doméstica”, termo racista, segundo a Fecomércio-RS (2020), pois se refere às “mulheres negras que trabalhavam dentro da casa das famílias brancas e eram consideradas domesticadas”.

Todos os dias há diversos exemplos reais de situações de preconceito e racismo contra a população negra, e principalmente contra a mulher negra. É necessário que a educação pública seja responsável por ofertar aos estudantes informações reais sobre o que é racismo, racismo estrutural, luta antirracista, colonialismo, feminismo negro etc., pois, no Brasil, a maioria populacional é composta de negros e pardos com pouca informação sobre esses temas. Segundo a pesquisa do IBGE de 2014, os negros (pretos e pardos) são maioria da população brasileira, representando aproximadamente 53,6% da população. Um país tão expressivo em quantidade de pessoas negras não deveria nem se falar em racismo, mas, como é extremamente racista, falar todos os dias sobre isso torna-se uma obrigação. Deve-se lutar por direitos e pela defesa das pessoas negras, principalmente das mulheres.

Uma forma de lutar é se tornar empoderado ou empoderada, no entanto, o conceito de empoderamento não corresponde somente a uma pessoa se sentir poderosa ou bonita. Uma pessoa única não representa a maioria, logo, esse conceito de empoderamento transpassa ser belo e ter poder; deve contemplar um grupo. O empoderamento só acontece, de fato, quando o coletivo consegue alcançar esse conceito na prática e na íntegra. A luta contra a opressão deve ser contínua, eficaz e calcada nas leis. Um país só é bom para a população quando todos estão alimentados, vestidos, com saúde, com boa condição de moradia, educados, com direitos e, principalmente, sem opressão.

O Mestrado Profissional em Letras – Profletras – se propõe a tratar do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I e II, com propostas de intervenções e pesquisas que visem o melhoramento da práxis docente em rede nacional das escolas públicas. Por esse motivo, o livro “Amoras”, do Emicida, faz-se necessário neste trabalho, pois pode ser usado no ensino fundamental I e II. Mostra-se relevante para o ensino étnico-racial na base escolar, proporcionando uma valorização, ou seja, o empoderamento dos/das estudantes.

Este trabalho tem como objetivo geral elaborar uma proposta didática que contribua para a interpretação da obra “Amoras”, do Emicida, com base na Análise Semiociológica do Discurso e no Empoderamento étnico-racial de estudantes. Também se espera, neste trabalho, por meio dos objetivos específicos: analisar a obra literária “Amoras”, e o contrato comunicativo, resultante do projeto de influência do autor, Emicida; promover o empoderamento aos estudantes do ensino fundamental I e II, com base nas Leis e diretrizes sobre o estudo étnico-racial, principalmente, na lei 10.639/03; e estimular o letramento literário na escola aos discentes de ensino fundamental.

Compõe esta dissertação seis capítulos sendo: 1. Introdução; 2. Análise Semiociológica do Discurso; 3. Empoderamento; 4. Letramento literário; 5. Metodologia e 6. Considerações finais. O penúltimo capítulo, metodologia, está dividido em três subitens, que são: a caracterização do *corpus*, os procedimentos para a construção da proposta didática e a proposta de atividade. As atividades estão divididas. Cada parte corresponde a uma página do livro. Ao final são contabilizadas um total de 86 questões, sendo 70 subjetivas e 16 objetivas, que englobam questões linguísticas, lexicais/vocabulares, semânticas, morfológicas, históricas e de vivências.

## 2. ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO

“Aquele que é feito escravo por uma força maior do que a sua, ama a liberdade e é capaz de morrer por ela, nunca chegou a ser escravo.”

Zumbi dos Palmares

Este capítulo aborda a Análise Semioliológica do Discurso, que é uma Teoria proposta por Charaudeau (2019), professor da Universidade de Paris XIII, com base no conceito do *contrato comunicativo*. Pretende-se apreender as estratégias do Eu-enunciador ou o eu-lírico da obra infantil “Amoras”, do Emicida, que visam ao empoderamento de uma menina negra, protagonista do poema.

A Análise Semioliológica do Discurso, segundo Oliveira (2003), surgiu ao longo do século XX, preocupada com o conhecimento das estratégias e restrições da linguagem em um ato comunicativo. Essa Teoria é essencialmente interdisciplinar, pois relaciona-se com as áreas da literatura, sociolingüística, sociologia, psicologia, filosofia, história, antropologia etc. Charaudeau (2019) defende a abordagem psicológica, referente aos sujeitos do discurso, e social, inerente a construto extralingüístico, engendrado por meio da ciência da linguagem, assim a análise do discurso busca sentidos por trás da compreensão ao pé da letra, isto é, de uma leitura das entrelinhas.

A Análise Semioliológica do discurso é semiótica, lingüística e discursiva. Sua natureza semiótica justifica-se pela preocupação com a construção do sentido em diferentes sistemas semiológicos, levando em consideração a informação veiculada através do significado *stricto sensu* e de dados extralingüísticos, extraídos da situação comunicativa, como o perfil do falante/escritor e do ouvinte/leitor, a conjuntura histórica e o gênero textual.

O ponto de vista lingüístico tem como ponto de partida a interpretação de um texto e a decodificação dos seus signos verbais. Diz respeito à categorização do mundo por meio de operações semântico-cognitivas da estruturação do mundo. De acordo com Charaudeau (2005, p.12), a lingüística corresponde à:

matéria principal da forma em questão – a das línguas naturais. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático – paradigmática em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras línguas.

Na perspectiva *discursiva*, é preciso analisar o texto em seu contexto discursivo, do qual fazem parte outros textos preexistentes que circulam na sociedade em geral (como passagens bíblicas, contos de fada, poemas, músicas, provérbios etc) ou num dado grupo social (memórias de família, empresa, universidade etc) Charaudeau (2005, p.19) afirma que:

o nível do *discursivo* constitui um lugar de intervenção do sujeito falante, enquanto sujeito enunciador, devendo atender as condições de *legitimidade* (princípio de alteridade), *de credibilidade* (princípio de pertinência) e *de capitação* (princípio de influência e de regulação), para realizar os atos de discurso que resultarão no *texto*.

A teoria semiolinguística revela-se como uma disciplina da área da análise do discurso, que combina diversos elementos (intra e extralinguísticos), voltados para a interpretação. De acordo com Oliveira (2003), para a interpretação, na análise semiolinguística do discurso, não deve ser levado em conta apenas o signo verbal (morfemas, palavras, frases), que interessa à linguística, mas, também, o não-verbal, que diz respeito à semiótica, logo, a tarefa do analista do discurso é interpretar textos. Charaudeau *apud* Oliveira (2003) afirma que:

a análise semiolinguística do discurso é semiótica porque o objeto de que se ocupa, só existe dentro de uma intertextualidade dependente dos sujeitos da linguagem, em que se procura identificar possíveis significantes, e é linguística porque o instrumento por meio do qual questiona esse objeto se constrói após um trabalho de conceptualização estrutural dos fatos discursivos.

A Análise Semiolinguística do Discurso é uma Teoria empenhada em examinar diversas situações do cotidiano das pessoas, subjacentes aos diversos gêneros discursivos. É uma teoria que oferece suporte teórico para a interpretação, tendo em vista a materialidade linguística e as experiências subjetivas dos interlocutores. Para este trabalho, a Semiolinguística favorece uma análise e interpretação do livro *Amoras*, do Emicida, com base no conceito de contrato comunicativo, e é esse conceito que será descrito no próximo item.

## 2.1 O contrato de comunicação

Para a apreensão do projeto de influência do *eu-enunciador*, da obra “Amoras”, considera-se importante a compreensão do conceito de contrato

comunicativo, proposto por Charaudeau. Cada ato de fala apresenta um contrato comunicativo específico, de acordo com o seu objetivo, portanto o conceito pressupõe a compreensão dos sujeitos presentes nesse ato, seja no circuito interno ou externo à linguagem.

A compreensão do ato de fala, como uma mensagem a ser proferida por um sujeito que enuncia e interpretada por um sujeito receptor, pressupõe uma crítica à concepção de texto como mensagem codificada pelo emissor e decodificada por um receptor. Assim, o autor discorda de que a codificação e decodificação se equivalem. O receptor é coautor na medida em que, lendo nas entrelinhas, pode acrescentar ao texto, conteúdos implícitos que o autor não havia pensado. Charaudeau (2019) defende que existem os elementos da situação comunicativa que interferem no significado global de um texto. São eles: o emissor, o receptor, relação entre ambos, o local e o contexto cultural. Por exemplo, a mesma frase dita numa empresa por um funcionário e um colega pode denotar um significado que não teria se fosse dita pelo chefe a um subordinado.

Esses aspectos textuais, observados no contrato comunicativo, abrangem aspectos linguísticos e discursivos, categorizados por Charaudeau *apud* Oliveira (2003): a) o sistema da língua – o conteúdo explícito; b) o próprio texto – resultado material do ato de comunicação; c) a situação comunicativa – no texto precisa haver situação comunicativa; d) os modos de organização do discurso – narração, descrição, argumentação e enunciação. Dessa forma, para se analisar um texto, é necessário levar em conta não apenas conteúdo gramatical, mas também aspectos discursivos e extralinguísticos.

Dentre os aspectos extralinguísticos, destaca-se a presença de sujeitos em diferentes instâncias enunciativas. Acerca dos sujeitos da comunicação, Charaudeau (2019) explica que há uma sobreposição de dois circuitos: o interno, engendrado pelos sujeitos: *eu-enunciador* (EUe) e *tu-destinatário* (TUd) como entidades do discurso, consistem na existência teórica. Já, no circuito externo, são identificados os sujeitos: *eu-comunicante* (EUc) e o *tu-interpretante* (TUi), que são pessoas reais, com identidade psicossocial.

A comunicação envolve riscos, então, considerando essa segunda perspectiva de enunciação e reproduzindo Charaudeau (2019, p. 31), o *Eu-comunicante* “encena o seu dizer” em função das instruções discursivas fornecidas pelos parâmetros do dispositivo sócio-comunicacional. Assim, institui um ser de fala,

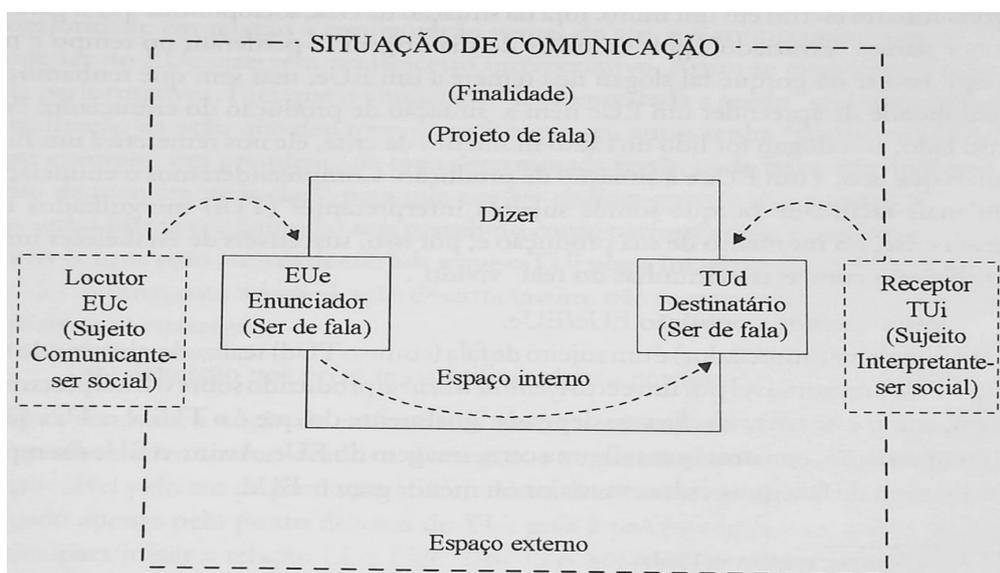
o *Eu–enunciador*, que se dirige a um *Tu–destinatário*, situando ambos no também chamado circuito interno da linguagem ou espaço do dizer.

A comunicação consiste, portanto, em uma *mise en scène* – encenação. Esse termo, segundo Charaudeau, é bastante útil e oportuno para exemplificar a linguagem, pois, afirma que todos os atos de linguagem têm um lado encenado, ou teatral. Nessa situação as pessoas podem ser bem-sucedidas em suas comunicações cotidianas ou na vida em sociedade. Cada *mise en scène* é única, pois uma situação (momento histórico) não se repete, diferenciando, ainda, o projeto de fala daquele que enuncia. A encenação (“*mise-en-scène*”) exemplificada por Charaudeau (2019, p.75) mostra que:

o locutor, mais ou menos, consciente das restrições e da margem de manobra proposta pela *Situação de comunicação*, utiliza *categorias de língua* ordenadas nos *Modos de organização do discurso* para produzir sentido, através da configuração de um *Texto*. Para o locutor falar é, pois, uma questão de estratégia, como se ele se perguntasse: “como é que vou / devo falar (ou escrever), levando em conta o que percebo do interlocutor, o que imagino que ele percebe e espera de mim, do saber que eu e ele temos em comum, e dos papéis que eu e ele devemos desempenhar”.

Toda essa discussão realizada em torno da problemática sócio– comunicacional e da encenação linguageira pode ser sintetizada pelo diagrama abaixo, proposto por Charaudeau:

FIGURA 1 – Representação do dispositivo de encenação da linguagem



Fonte: Charaudeau (2019, p. 52).

Para fazer uma relação do quadro acima – Situação de comunicação – com a obra “Amoras”, foram distribuídas algumas informações sobre a obra numa tabela a seguir criada pelo autor da dissertação que pode ajudar na compreensão em geral.

FIGURA 2 – circuito interno

<b>Circuito interno</b>			
<b>Projeto de influência: empoderamento da menina negra</b>			
<b>Eu-enunciador</b>	Eu-lírico (pai)	<b>Tu-destinatário</b>	Personagem (filha)
<b>Circuito externo</b>			
<b>Projeto de influência: empoderamento das crianças negras (Valorização das crianças negras)</b>			
<b>Eu-comunicante</b>	Emicida (pai)	<b>Tu-interpretante</b>	Crianças

Fonte: elaborado pelo autor

Na obra “Amoras” do *rapper* Emicida, o eu-enunciador (eu-lírico) constrói no seu circuito interno uma relação com sua filha – tu-destinatário – promovendo nela a percepção de empoderamento pela sua cor sendo comparada coma fruta amora, que é algo bom, contrariando o racismo estrutural que busca menosprezar características das pessoas negras.

Já no circuito externo, no livro, percebe-se que a intenção do eu-comunicante – Emicida (pai) – é propor uma integração das crianças negras em geral com o empoderamento. Como por exemplo: a valorização da cor negra/preta, dos olhos pretinhos, dos cabelos crespos sendo comparados com nuvens, numa visão positiva em relação ao belo etc.

Comunicar não é simplesmente falar, exige muito mais que a emissão de um som vocal. Transmitir, ao seu ouvinte a mensagem, pode ser considerada uma necessidade social. O ato de comunicar-se é uma aventura, que pode resultar em fracasso ou sucesso. Assim, para Charaudeau (2019, p.68)

comunicar é um fenômeno mais complexo do que propagam alguns trabalhos especializados em comunicação, pois não consiste apenas em transmitir uma informação. Essa ideia remonta às “gramáticas gerais” do século XVII, tendo sido retomada pela filosofia e pela lógica do século XIX e enfim institucionalizada pela escola do século XX sob a fórmula: “A linguagem é o reflexo do pensamento”. Assim, bastaria “conceber claramente” (pelo pensamento) para “expressar-se claramente” (pela linguagem); sabe-se agora que os processos de concepção e de compreensão estão intrinsecamente ligados aos processos de produção da linguagem. Pensamento e linguagem constituem-se um ao outro numa relação de reciprocidade.

Conforme já observado, o contrato de comunicação pressupõe os atos de linguagens, circunscritos em um quadro de restrições e “liberdades” que podem advir da língua propriamente dita ou do comportamento linguístico. Por exemplo, orienta-se a não usar o pronome em primeira pessoa com o verbo na terceira – isso é uma restrição; porém pode-se escolher entre duas ou mais formas de estruturar uma frase – liberdade.

O *contrato de comunicação* revela determinada situação comunicativa. O comportamento linguístico das pessoas obedece a regras que definem quem pode dizer o quê, a quem, usando variedade que da língua (informal, semiformal, formal, ultraformal), portanto, um conjunto de restrições e liberdades constituem o contrato de comunicação. Segundo Charaudeau *apud* Oliveira (2003, p.38), o contrato de comunicação

é um ritual sociodiscursivo [*socio-langagier*] do qual dependem os implícitos codificados, ritual esse que pode ser definido como o conjunto das restrições que codificam as práticas sociodiscursivas que resultam das condições de produção e de interpretação do ato de linguagem.

O *projeto de comunicação* acontece quando a pessoa fala ou escreve, pois ela tem um objetivo de atingir algo. Todo texto é coerente para quem o produz (mas isso não basta). O texto precisa atingir o objetivo para o qual foi produzido. Charaudeau *apud* Oliveira (2003, p. 35) afirma que há dois tipos de projetos de comunicação: os *seguros* em que fica claro o contrato vigente e os *aventureiros* em que o eu-comunicante quer fazer prevalecer um contrato cuja vigência o tu-interpretante poderá não aceitar.

O projeto comunicativo, observado na obra “Amoras”, do Emicida, numa breve relação ao projeto comunicativo, é possível afirmar que o tipo *seguro* se realiza quando o *eu-comunicante* entende que a obra é positiva quando o faz o leitor (*tu-interpretante*) se identificar e se empoderar com a mensagem da obra. E no tipo *aventureiro*, dependendo do *tu-interpretante* que, por exemplo, pode ser uma pessoa racista, é possível que ela não aceite a mensagem do livro.

Na Análise Semiolinguística do Discurso, é importante explicar algumas características do contrato de comunicação:

- A) os papéis da comunicação: o *eu-comunicante* e o *tu-interpretante* devem desempenhar segundo o contrato relacionado a cada situação comunicativa;
- B) a natureza da comunicação: pode ser *interlocutiva* ou *monolocutiva*. É *interlocutiva* quando os papéis do *eu-comunicante* e *tu-interpretante* se alternam, como, por exemplo, na conversação diária; e é *monolocutiva* quando não há essa troca de papéis, como no caso de uma transmissão radiofônica não interativa, momento que o locutor fala com o ouvinte porém sem interação.
- C) os rituais de abordagem, que de acordo com Charaudeau *apud* Oliveira (2003, p. 40):

constituem as restrições, obrigações ou simplesmente condições de entrada em contacto com o interlocutor. Numa situação de interlocução, trata-se de *saudações, trocas de gentilezas, perguntas, desculpas*, etc. E numa situação monolocutiva escrita, trata-se das *introduções e fechos* de cartas, das *manchetes* de jornais, dos *títulos* dos livros, dos *slogans* da publicidade, dos *prefácios, advertências* etc.

Para compreender melhor o contrato de comunicação, é importante, também, expor os modos de organização do discurso, responsáveis pela estruturação e classificação do texto, de acordo com o projeto de fala. No próximo item, são apresentados os quatro modos: enunciativo, narrativo, descritivo e argumentativos.

## 2.2 Modos de organização do discurso

Os modos de organização do discurso são procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das

finalidades discursivas do ato de comunicação. De acordo com Charaudeau (2019), “são maneiras de estruturar os textos, e que constituem os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante”. São classificados em **narrativo, descritivo, argumentativo e enunciativo**.

O narrativo se resume em contar ou relatar algo; o descritivo em descrever coisas, situações etc; o argumentativo, em explicar uma verdade, convencer e influenciar o interlocutor; e o enunciativo se permite gerir os três modos, de forma, meta-discursiva. A seguir, são apresentados mais detalhes acerca desses modos de organização do discurso.

### 2.2.1 Descritivo

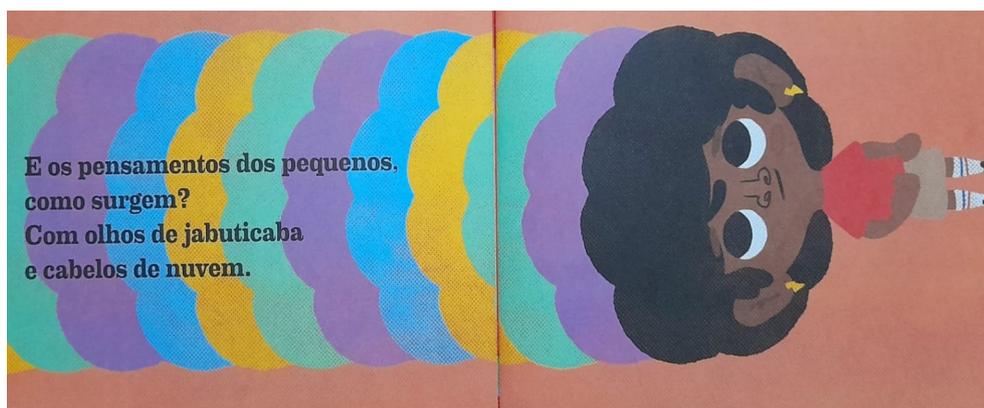
Basicamente, o modo de organização descritivo tem função de nomear, localizar e definir/qualificar seres, de acordo com a observação do locutor do texto, que tem a finalidade de gerir, com informações que podem manipular a forma como o texto está composto, apresenta detalhes que podem mostrar a opinião do enunciador. Nesse modo, não existe um percurso obrigatório para sua construção. Logo, na descrição, o eu-enunciador aponta partes importantes de um referente, com o intuito de nomeá-lo, defini-lo, caracterizá-lo ou enquadrá-lo dentro dos objetivos do texto.

No modo descritivo, o texto se organiza, em uma perspectiva de enumeração de detalhes, fornece características a seres, coisas, objetos, lugares, animais e pessoas. É por meio da visão de mundo e por meio do sujeito que o modo narrativo e o modo descritivo se diferem. Melhor explicando, no modo descritivo, o mundo é caracterizado, por uma visão estática.

Na obra literária infantil, “Amoras”, é perceptível o modo descritivo em algumas estrofes do eu-enunciador, como, por exemplo: “*Com olhos de jaboticaba e cabelos de nuvem.*” nessa estrofe o eu lírico mostra as características dos olhos e cabelos da menina que possivelmente são olhos pretos e brilhantes e os cabelos com volume e ondas; e “*forte como um lutador de ringue e gentil como Martin Luther*

*King*”, o autor fornece características de um lutador, ou seja, alguém forte porém gentil e sábio como o líder americano Martin Luther King, um famoso pastor que com muita sabedoria fez um discurso libertador pelos direitos e sonhos dos povos afro-americanos.

FIGURA 3 – Imagem do livro Amoras, Emicida



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

No livro “Amoras”, também se nota o uso do modo narrativo como na maioria dos livros de literatura infantil. No tópico abaixo estão descritos alguns conhecimentos sobre esse conceito. Nesse modo, o mundo é construído através de uma sucessão de ações progressivas, dentro de um contexto.

### 2.2.2 Narrativo

O modo narrativo serve para mostrar a sucessão de ações de personagens de uma história no tempo e no espaço. Essa história precisa seguir uma lógica narrativa em torno de um universo narrado. Para acontecer é preciso que exista um narrador, com intenção de transmitir alguma coisa, de uma determinada maneira, a um destinatário. É importante que os acontecimentos relatados devam ser produzidos e sofridos pelos participantes dessas ações em um dado tempo e em um dado espaço. Charaudeau (2019, p.153) confirma que:

para que haja narrativa, é necessário um “contador” (que se poderá chamar de narrador, escritor, testemunha, etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa (uma certa

representação da experiência de mundo) a alguém, um “destinatário” (que se poderá chamar de leitor, ouvinte, espectador, etc.), e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa. Evidentemente, não estão excluídas dessa intencionalidade todas as significações não conscientes das quais o contador poderia ser portador involuntário.

No livro “Amoras”, percebe-se o modo narrativo do eu–enunciador em quase todas as páginas, pois ele pretende mostrar como é importante o tratamento à menina. Alguns exemplos são: *“Me olhou nos olhos muito bem e disse:”* neste verso, nota-se claramente a participação do eu-lírico no contexto da narrativa, ele se inclui no enredo quando cita “me olhou”; no verso *“em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há.”* há a mesma percepção da participação do eu-lírico quando cita *“(eu) explico”*.

FIGURA 4 – Imagem do livro Amoras, Emicida



Imagem do livro Amoras, Emicida, 2018.

Narrar é um modo de discurso muito usado para contar histórias em geral, também usado em livros infantis e para contação de estórias. Narrar se confunde com argumentar, pois na hora de narrar, o locutor quer fazer com que o interlocutor acredite naquela história, ou seja, quer convencer o outro. Essa tentativa de convencer é a principal característica do modo argumentativo.

### 2.2.3 Argumentativo

O modo argumentativo é um gênero comunicativo que está interessado no convencer o interlocutor por meio de argumentos com sua verdade, pois o eu-

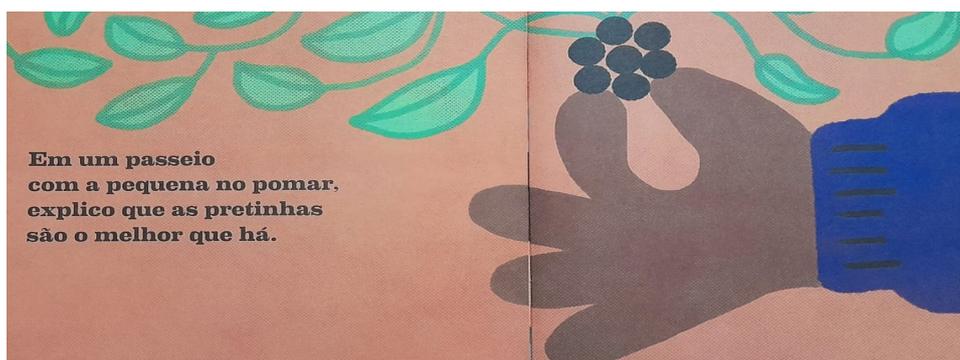
enunciador quer levar o tu-interpretante a acreditar na sua persuasão. Na visão de Charaudeau (2019), o modo argumentativo representa o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação com uma finalidade persuasiva, ou seja, de convencer.

Escrever pode parecer difícil e, dependendo do que se escreve, narrar, que é muito comum entre as pessoas, pode parecer mais fácil. Descrever coisas, pessoas, animais, objetos e situações pode ser considerado simples, porém, defender um ponto de vista depende de experiências e repertório, e com isso parece assustar mais os indivíduos na hora de argumentar. Charaudeau (2008, p.201) defende que:

o modo de organização argumentativo é mais difícil de ser tratado do que o narrativo. Talvez porque o Narrativo, levando em conta as ações humanas, confronta-se com uma forma de realidade, visível e tangível. O argumentativo, ao contrário, está em contato apenas com um saber que tenta levar em conta a experiência humana através de certas operações do pensamento.

São encontrados alguns exemplos do modo argumentativo na obra de literatura infantil estudada neste capítulo. Nas frases a seguir, a argumentação está presente no discurso do narrador (eu lírico) da obra, como: *“Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces. Pode acreditar.”*, ou seja, o indivíduo tenta passar a veracidade argumentando que as mais escuras são mais doces e ele garante quando cita “pode acreditar”; Já no verso a seguir *“Em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há.”* o verbo explicar, pressupõe que o autor está tentando convencer, na sua explicação, sobre quais são as melhores, que no caso são as pretinhas, valorizando inclusive a cor preta.

FIGURA 5 – Imagem do livro *Amoras*, Emicida



*Amoras*, Emicida, 2018.

A argumentação é essencial para os seres humanos, seja para trabalhar, namorar, vender, comprar, pedir, explicar situações e coisas etc. Persuadir, convencer, mostrar ponto de vista para influenciar são práticas que as pessoas fazem em quase todas as fases da vida. Para que haja argumentação, também é necessária a interação do sujeito argumentante e sua posição em relação interlocutor. O modo enunciativo exemplifica bem essa relação de interação entre interlocutor e argumentante.

#### 2.2.4 Enunciativo

O Modo Enunciativo, segundo Charaudeau (2008), “é uma categoria de discurso que aponta a maneira por meio da qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação.” Ele é responsável por situar a posição de um sujeito falante em para com seu interlocutor, em relação ao que ele e os outros dizem. Isso permite distinguir três funções desse modo que são: 1. estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor num comportamento **alocutivo**; 2. revelar o ponto de vista do locutor, num comportamento **elocutivo**; 3. retomar a fala de um terceiro, num comportamento **delocutivo**.

Definindo o ato **alocutivo**, o locutor apresenta sua posição em relação ao interlocutor. É necessário o uso de um pronome pessoal (vós, você, o senhor, vossa, senhoria, tu etc). É comumente parte de frases interrogativas e em alguns momentos em sentenças imperativas. Nesse caso, pode haver uma simulação de diálogo direto entre os sujeitos. As regras têm duas ordens: uma de superioridade e outra de inferioridade. Na primeira, o locutor costuma empregar categorias da língua fazendo o interlocutor a tomar posição. Na segunda, o locutor solicita algo a seu interlocutor.

Ao relacionar ao *corpus*, “Amoras”, é notado que se estabelece uma relação de influência entre os interlocutores, como por exemplo, no trecho “Por que choramos ao chegar? Dizem que por nos afastar de Deus, que é o que os muçulmanos chamam de Alá”.

Sobre o ato **elocutivo**, o locutor se posiciona com relação a si próprio, revelando a sua própria posição, a sua avaliação e também as suas emoções. O efeito disso é uma enunciação que pode modalizar o seu enunciado que se encontra

implicitamente no seu discurso. Nesse ato, o interlocutor não é implicado. As marcas do locutor estão relacionadas aos pronomes: eu e nós. Um exemplo de ato elocutivo, no livro, “Amoras”, encontra-se no verso: “Em um passeio com a pequena no pomar, (eu) explico que as pretinhas são o melhor que há.”

Já sobre o ato **delocutivo**, ao locutor não é dada responsabilidade pelo seu dito. Nesse ato existe um distanciamento do próprio sujeito em relação ao seu discurso. Deve haver impessoalidade nesse ato. É como se nessa forma enunciativa o locutor se anula do ato de enunciação e isso não afeta diretamente o interlocutor. Para apresentar uma relação com o livro Amoras é exemplificado com o seguinte trecho: “ela apanha amoras dos galhos e do chão. Ao vê-la, Zumbi do Palmares diria: – Nada foi em vão.”

Na obra “Amoras”, da qual foram retirados os exemplos usados nos parágrafos anteriores sobre os atos alocutivos, elocutivos e delocutivos, são percebidos que o conceito de identidade é levado em consideração em diversos trechos, como parâmetro de valorização e empoderamento como nos versos: “as pretinhas são o melhor que há” e “Zumbi dos Palmares diria: – nada foi em vão”. A identidade se faz necessária neste capítulo, como também, os imaginários e o empoderamento que será melhor citado em capítulo posterior.

### **2.3 O conceito de Identidade e imaginários**

É importante fazer uma reflexão sobre diversas questões de identidade social e cultural para que se possa ter uma melhor compreensão sobre o estudo dos imaginários. Basicamente, as sociedades passam por crises. Debruçar-se sobre essa questão por meio dos recursos de análise que existem, como, por exemplo, por meio das ciências humanas e sociais faz-se necessário.

A respeito da questão identitária, Charaudeau (2015) destaca que existem importantes abordagens pela Sociologia, Antropologia, Psicologia e História. O autor recomenda que todas precisam ser investigadas, de acordo com o objeto de estudo que lhe é proposto. As ciências da linguagem, no caso, a análise do discurso tem destaque, pois a linguagem está no centro da construção individual e coletiva, do

sujeito e ocorre em três domínios da atividade humana: a *socialização*, o *pensamento* e os *valores*.

O primeiro domínio diz respeito à *Socialização dos indivíduos*, na medida em que, através da linguagem, se instaura a relação de si com o outro e que se cria o elo social. No segundo domínio, que é o do *Pensamento*, sugere-se que, por meio da linguagem, o indivíduo conceitua as coisas, a forma como ele extrai do mundo uma realidade empírica para fazê-lo significar. Por último, o terceiro domínio, relativo aos *Valores*, apresenta-se da forma em que eles precisam ser ditos para existir. E, dessa forma, os atos de linguagem que os veiculam dão sentido a uma ação. Para refletir sobre a atividade da linguagem e sobre os domínios, Charaudeau (2015, p.14) afirma que:

a atividade da linguagem constitui uma espécie de garantia de liberdade do indivíduo como possibilidade de interrogação e análise sobre o outro e sobre si mesmo, e como possibilidade de controle dos nossos afetos. Nada mais complexo, portanto, do que a identidade, que resulta de um cruzamento de vários fatores, sem contar a dificuldade de abordá-la, tendo em vista seu impacto social e político: será que é possível falar de identidade sem ser tachado de comunitarista ou anti-comunitarista?

Existe a possibilidade de aparecer alguns problemas quando se aborda a questão de identidade, como, por exemplo, quem a julga, se ela deve ser coletiva ou individual, qual a origem dela, se ela resulta da natureza ou da cultura. Justifica-se, então, afirmar que quem julga é o olhar do outro sobre si mesmo, do outro que julga desta ou daquela maneira. Com relação ao fato de a identidade ser individual ou coletiva e julgamentos, Charaudeau (2015, p.15) responde que:

mesmo que não queiramos nos ver como indivíduos dependentes do grupo, é pelo olhar dos outros que somos marcados, etiquetados, categorizados: nossas vestimentas, nossa maquiagem, nosso penteado, nossa linguagem, nosso andar, com o sexo e a idade, tudo isso atesta nosso pertencimento a uma categoria de indivíduos, o que permite aos outros classificarmos nesta ou naquela categoria.

A construção da identidade de um indivíduo se dá por meio psicológico e social. É importante que se perceba uma diferença e que se estabeleça uma certa

relação face ao outro. Imaginar-se como único é uma forma equivocada de pensamento. O outro pode ser diferente de si e faz parte das relações. Assim, permite que a construção identitária fique mais atuante, como, por exemplo, ser mais ativo na luta antirracista por saber de sua própria identidade. É necessária a percepção de uma diferença que, de acordo com Charaudeau (2015, p.18),

não há tomada de consciência da própria existência sem percepção da existência de um outro que seja diferente. A percepção da diferença do outro, constitui, antes de mais nada, a prova da própria identidade. É o princípio da *alteridade*. É essa diferença do outro que faz com que eu olhe para mim mesmo, comparando-me a ele, procurando detectar os pontos de semelhança e de diferença; do contrário, como perceber os traços que me seriam próprios? “Ele é diferente de mim, logo eu sou diferente dele, logo eu existo”. Seria necessário corrigir ligeiramente Descartes e fazê-lo dizer: “penso *diferentemente*, logo existo. É somente percebendo o outro como diferente que pode nascer a consciência identitária. Sendo percebida a diferença, desencadeia-se, então, no sujeito um duplo movimento: de atração e de rejeição em relação ao outro.

O conceito de identidade será melhor abordado, concernente à questão étnico-racial, no próximo capítulo, pois se dedica à luta antirracista, fundamentada teoricamente pelos conceitos de decolonialidade, lugar de fala, identidade, racismo estrutural, leis etc. Será apontado outros conhecimentos sobre identidade, principalmente com referências ao *corpus*, exemplificado com a obra “Amoras”, do Emicida.

Sendo o outro diferente, essa característica fornece ao indivíduo nuances que Charaudeau chama de movimento de “atração” e movimento de “rejeição”. No caso do movimento de atração, fica a pergunta: como alguém pode ser tão diferente de mim? Tão incompleto, tão imperfeito, tão inacabado? Já, no movimento de “rejeição”, essa diferença representa uma ameaça para o sujeito. Pode-se imaginar que essa diferença tornaria um sujeito inferior ao outro; neste sentido, trata-se da sobrevivência do sujeito. O colonialismo pode explicar parte desse conceito, quando, por exemplo, o homem europeu chega às terras “descobertas” e classifica o nativo como inferior a ele, negando a identidade do outro. O decolonialismo rompe com o pensamento colonialista, pois valoriza os povos nativos, suas práticas sociais, religiosas e culturais. Para Charaudeau (2015, p.19):

a percepção da diferença é acompanhada geralmente de um julgamento negativo. Trata-se da sobrevivência do sujeito. É como se não fosse suportável aceitar que outros valores, outras normas, outros hábitos – senão os próprios – fossem melhores ou que simplesmente existissem.

Quando esse sentimento se consolida e se generaliza, ele se torna o que chamamos tradicionalmente de estereótipo, clichê, preconceito. Convém não desprezar os estereótipos; eles são uma necessidade. Eles constituem, em primeiro lugar, uma proteção, uma arma de defesa contra a ameaça representada pelo outro na sua diferença e, além disso, eles nos são úteis para estudar os imaginários dos grupos sociais.

A respeito de grupos sociais, eles podem ter os efeitos sobre a construção identitária do grupo. São eles; 1 – a inclinação do grupo para si mesmo; 2 – a abertura do grupo para os outros; 3 – a dominação de um grupo pelo outro, ou seja, o grupo que se sente superior, tentará integrar o outro grupo (colonização) ou eliminar (massacres, genocídios); 4 – a mescla do grupo (coexistência) que é o “sucesso social”. Charaudeau (2015, p.21) afirma:

assim se diferenciam as culturas ocidentais segundo elas correspondam a um ou outro desses modelos, como se vê ao longo da história e ainda hoje em diferentes partes do mundo, uma vez mais, constata-se que a construção identitária do sujeito, se faz numa contradição entre o desejo de ser singular, único, específico, e o desejo do pertencimento coletivo, Afinal, como se sentir existindo e não ser referindo-se a um absoluto único, e, ao mesmo tempo, como se sentir existindo quando se está sozinho, sem pertencimento a um grupo?

Desde o início das civilizações, o ser humano sempre foi levado a andar em grupos, se conectar com os seus deuses, se identificar com os seus, compartilhar funções, alimentos, vestimentas, culturas, em geral, e se defender de todas as situações que pudessem eliminar ou diminuir o grupo. Por isso, a coletividade, a identidade, os imaginários, etc, se fazem necessários para manutenção dos grupos, para sobrevivência e continuidade de um grupo de indivíduos. Os conceitos, sobre a Análise Semiolinguística do discurso, abordados

por Charaudeau, neste trabalho, são essenciais para a realização de atividades que reflitam sobre a identidade dos estudantes e dos grupos dos quais fazem parte,

Os imaginários fornecem suporte para as representações sociais e engendram uma verdadeira consciência social a respeito dos indivíduos ou grupos sociais contra a exclusão e o preconceito. No texto sobre identidades, Charaudeau (2015, p.21) descreve três imaginários socioculturais:

1 – Imaginários Antropológicos

2 – Imaginários de Crença

3 – Imaginários Socioinstitucionais

Imaginários antropológicos são os que resultam do comportamento dos indivíduos que vivem em grupo e cujos motivos são inconscientes, mas cujos discursos se justificam em norma social absoluta. Eles são imaginários relacionados ao **espaço** (território, relevo, clima, cidade, campo) e **tempo** (passado, presente, futuro, gerações). Há os imaginários relacionados ao **corpo**, que mostram a maneira como os indivíduos representam a si próprios, e o lugar que o corpo ocupa no espaço social. Existem os imaginários ligados a relações sociais, como, por exemplo, como as pessoas se cumprimentam, como pedem desculpas, como usam a polidez, as injúrias e os insultos que acontecem entre os indivíduos. Pode-se inclusive citar o exemplo de um cidadão francês que costuma ser mais atuante na política e um cidadão brasileiro que tem mais medo de ofender o outro por convicção política.

Existem também os imaginários sobre crença, sendo possível afirmar que todos os imaginários são de crença, porém há mais particularidades, nesse sentido, como os valores; a história de um povo; sua herança cultural e histórica; sua organização social e em grupos; e a maneira como os indivíduos representam a si próprios. Na obra “Amoras”, o autor valoriza a história de luta do povo ancestral negro, por exemplo ao citar Zumbi dos Palmares.

A respeito de crenças religiosas, os imaginários sobre elas abordam o catolicismo, o protestantismo, o judaísmo, o islamismo e a de matrizes africanas. Basicamente todos esses imaginários sobre crenças religiosas têm visões acerca da

vida em sociedade, os valores principalmente com relação ao dinheiro, sexo, à linguagem; e os comportamentos em cada crença não são os mesmos. Com relação à obra “Amoras”, existe uma diversidade de valorização de diversas religiões como por exemplo as de matrizes africanas ao citar Obatalá; ou ao citar Alá, em referência ao islamismo.

Os Imaginários Socioinstitucionais tratam de imaginários que resultam de uma mistura das práticas e das representações sociais mantidas pelas formas de organização da vida em sociedade. Por exemplo, a sociedade europeia, pois todos os países da Europa são diferentes em diversos aspectos; ou a sociedade brasileira que é dividida em diversas regiões, estados e cidades que estão no mesmo país, porém são diversas em culturas, línguas, costumes, raças etc. Charaudeau (2015) argumenta que:

é por um entrecruzamento desses diversos imaginários que se constrói a identidade coletiva, na proporção do tamanho do grupo e do que ele representa, e, particularmente, as identidades nacional, regional, comunitária ou supranacional. É a luz desses entrecruzamentos que podemos interrogar-nos se existe uma identidade europeia.

Sendo a Europa toda dividida por essas particularidades no Brasil não seria diferente, pois, com sua grande extensão territorial, há diferentes imaginários em seus estados, como, por exemplo, um estado do sul é totalmente diferente de um estado do nordeste, pelo clima, característica física das pessoas, linguagem, língua, vocabulário, vestimenta etc.

Sobre a ideia da linguagem e língua, é importante abordar um pouco acerca do imaginário da língua, que se relaciona com a maneira como os indivíduos se veem enquanto pertencentes a uma mesma comunidade linguística, Charaudeau (2015, p. 26) explica que:

é evidente que a língua é necessária à constituição de uma identidade coletiva, que ela garante a coesão social de uma comunidade e que constitui o “cimento” dessa comunidade, quanto

mais presente se faz. É por meio dela que se dá a integração social e que se forja a simbólica identitária. É igualmente evidente que a língua nos torna responsáveis pelo passado, com o qual cria uma solidariedade, fazendo com que nossa identidade seja moldada na história e que, conseqüentemente, tenhamos sempre filiação por mais longínqua que seja.

O mundo se divide por meio dos imaginários. Com essas diferenças, ou divisões, passa a existir o *comunitarismo*, que são essas classificações, divisões, religiões etc, entre a população, que são importantes para um determinado grupo de indivíduos, no entanto, podem, gerar relações entre as sociedades. Charaudeau (2015, p.28) explica que:

o comunitarismo encerra armadilhas: a do aprisionamento dos indivíduos em categoria, em essenciais comunitárias, o que os levar a agir e a pensar apenas em função das etiquetas que carregam sobre a testa; a da dupla exclusão, de si em relação aos outros, e dos outros com relação a si mesmo, o que, às vezes, os leva a bradar *slogans* de morte ao outro; a da autosatisfação que consiste em se comprazer com sua própria reivindicação e em não mais ver como é o resto do mundo, o que não pode senão exacerbar as tensões entre comunidades opostas.

Os imaginários contribuem para uma visão assertiva sobre o indivíduo na semiolinguística, seja acerca do corpo/espço, onde vivem, sua identidade, crenças em geral, língua, vocabulário, vestuário, culto e cultura etc. Muito do Brasil foi perdido com o interesse colonial europeu destruidor e opressor, desde a época do “descobrimento”. Sobre essa época, aqui é abordada a importância que as pessoas conheçam os conceitos de decolonialidade, racismo, antirracismo e principalmente coloquem em prática essas reflexões-críticas. Com essas informações mais explicitadas permitem um melhor entendimento do que houve no continente “descoberto” pelo homem branco europeu.

### 3. EMPODERAMENTO FEMININO E ENSINO

“O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.”

Grada Kilomba

A sociedade brasileira acumula uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, ou seja, o Brasil foi um país que, por muito tempo, subjugou as pessoas negras da pior forma possível. É uma realidade que a nação deveria sentir vergonha. O país foi um dos últimos do mundo a abolir a escravidão, mais precisamente, em maio de 1888. Essa informação é importante para se compreender o motivo de haver tanta discriminação, racismo, indiferença, segregação etc nessa pátria.

O Brasil tem uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não-democráticos. Até hoje a sociedade brasileira é marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social.

Essas mazelas, como, por exemplo, a injustiça, a desigualdade, a escravidão, abuso sexual, servem para explicar a forma como alguns indivíduos ainda diminuem os descendentes de um povo que foi maltratado por aquele período de terror nas terras brasileiras. Tentar corrigir aquela época que reflete negativamente sobre a atual pátria brasileira é uma obrigação de todos. Para tanto, o governo de esquerda que esteve no poder, no início dos anos 2000, preocupado com tal reparação, resolveu regulamentar leis que pudessem melhorar e recuperar o orgulho e dignidade dos brasileiros negros, pardos e índios; dessa forma, contribuiu para o empoderamento desses povos.

#### 3.1 Empoderamento

Para abordar o empoderamento, faz-se necessário conhecer a expressão “dar poder” que pode incomodar muita gente quando se refere ao movimento negro, pois demonstra a força que o movimento tem ganhado. A partir desse “dar poder”, vem a palavra ou expressão “empoderamento”, que está na “moda” em diversas

situações, como na mídia televisiva, em revistas, jornais físicos e virtuais, redes sociais etc, porém seu real significado pode não ser claro para a maioria das pessoas. Entretanto, do que se trata mesmo o empoderamento e por que a comunidade negra está usando tanto essa palavra?

Por muito tempo, os teóricos entendiam que o poder era restrito ao Estado, no entanto, o poder, hoje, transpassa por variadas esferas sociais, ou seja, está, cada dia, mais distante da esfera somente do governo e passa a participar relativamente da vida dos indivíduos em geral na sociedade. O conceito de poder descrito por Arendt *apud* Berth (2020, p. 36) é:

o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em conjunto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome.

Para abordar a importância do poder e do empoderamento em um grupo, pode-se citar que, no passado e na atualidade, as pessoas negras sempre foram criticadas negativamente por terem cabelos crespos, ondulados ou cacheados. Infelizmente o padrão sempre foi considerado o cabelo liso ocidental europeu, mas, desde o início do século XX, os negros descobriram no cabelo uma forma de protestar, se afirmar através do cabelo. Já são vários anos de luta, no entanto, entre as décadas de 70 e 80, usar o *black power*, ou seja, assumir seu cabelo natural na luta contra o padrão da estética eurocentrada, como identidade, resistência e cultura.

O *black power* é um símbolo, não apenas de beleza ou estética. Significa para a comunidade negra o resultado da luta de seus antepassados, preservação e manutenção de uma identidade. Esse é o verdadeiro exemplo de empoderamento, que deve promover um grupo, uma unidade, na manutenção de suas características, não apenas no fortalecimento dele como também se empoderar.

*Empoderamento* é um conceito complexo e, algumas vezes, seu significado pode ser distorcido ou não compreendido por algumas pessoas. Por este motivo, ele pode ser criticado e desconsiderado por aqueles que não aceitam a existência do racismo no Brasil. Mesmo sendo um neologismo, ele advém da Teoria

do Empoderamento que segundo Perkins e Zimmerman *apud* Berth (2020, p.31) definem como:

o empoderamento é uma construção que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de suporte e comportamento pró-ativo no âmbito das políticas e mudanças sociais (Rappaport, 1981, 1984). A pesquisa e a intervenção da teoria do empoderamento unem o bem-estar individual ao meio político e social mais amplo. Teoricamente, a construção une a saúde mental à ajuda mútua e luta para criar uma resposta comunitária. Isso nos obriga a pensar em termos de bem-estar *versus* doença, competência *versus* déficits e força *versus* fraquezas. Da mesma forma, a pesquisa sobre empoderamento centra-se na identificação de capacidades, em vez de enfatizar fatores de risco e explorar influências problemáticas do meio social ou em vez de culpar as vítimas.

Segundo Berth (2020), no momento em que é dado poder a alguém, na verdade, torna-se uma condução articulada de indivíduos ou grupos propiciando autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento às variadas habilidades humanas. No momento que isso acontece, estimula-se no indivíduo um auto-entendimento sobre o empoderamento quanto à sua posição social e política.

Estar numa realidade opressora impede uma percepção clara de si mesmo enquanto se é oprimido. Por exemplo, o indivíduo pode querer o poder para fazer o papel do opressor, imaginando, equivocadamente, que a solução da opressão é estar na situação de quem tem o poder de oprimir, mas empoderamento é um conceito diferente de detentor do poder e que se deve buscar. Em seu *Pequeno manual antirracista*, Ribeiro (2019b, p. 38) explica que “é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido”.

Na concepção de Berth, o termo empoderamento não visa retirar poder de um indivíduo para dar a outro, a ponto de inverter os polos de opressão, e sim, de existir uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade. Segundo Berth (2020, p.23):

empoderar, dentro das premissas sugeridas, é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. Esse entendimento é um dos escudos

mais eficientes no combate à banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social.

A teoria do empoderamento, por vezes é defendida pelo movimento feminista negro nos Estados Unidos. Na teoria existe a explicação de que o processo de empoderamento é um movimento de resposta interna ao estímulo externo, como se fosse necessário haver uma mudança no psicológico da pessoa para que ela externe sua força em atitudes, aparência e aceitação. Collins *apud* Berth (2020, p.25) argumenta que:

uma afirmação da importância da autodefinição e da autoavaliação das mulheres negras é o primeiro tema-chave que permeia declarações históricas e contemporâneas do pensamento feminista negro. Autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras.

É importante pontuar que o empoderamento individual e coletivo devem andar juntos, uma vez que ninguém está isolado de um contexto social, portanto, o empoderamento não é um processo solitário. Ele é um processo que advém da *coletividade*, principalmente da comunidade negra que costuma ser oprimida e excluída de alguns espaços sociais. Berth (2020) defende que a informação pode ser um instrumento de libertação. O indivíduo ou grupo precisa buscar o conhecimento para tirar a venda que o impede de perceber o racismo, o colonialismo, a opressão e principalmente a desvantagem em relação à outras pessoas ditas brancas.

O empoderamento é bastante atrelado à luta feminista e antirracista por igualdade. Essa teoria não se restringe somente às questões de gênero e raça. Mas é verdade que existe uma ação usada para mobilizar, e para conscientização promovida pelo empoderamento com relação aos grupos distintos, sobretudo os mais vulneráveis. Sobre empoderar as crianças, Munanga (2005, p.122) argumenta que:

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.

Conhecer a prática dos princípios do empoderamento é uma ação necessária para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e respeitosa. Seus benefícios são mais importantes e expressivos como por exemplo, na obra “Amoras”, a menina, ao se descobrir, passa a perceber o quão importante ela é, e a força que ela tem. O empoderamento contribui, também, com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com práticas sociais respeitadas, que são fundamentais em todos os ambientes onde o indivíduo possa estar, e conseqüentemente indivíduos mais socioemocionalmente saudáveis. É importante salientar que esse empoderamento nada tem a ver com superioridade ou sentir-se superior a outro. Trata-se de mais uma oportunidade de promover a igualdade entre pessoas e grupos de minorias. Berth (2020, p.54) estabelece que:

é o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstróem e desconstróem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta as transformações sociais que são desfrutadas por todos e por todas. Em outras palavras, se o empoderamento, no seu sentido mais genuíno, visa a estrada para a contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação dos indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte a sua razão coletiva de ser.

Para tornar um indivíduo empoderado, a valorização da estética negra deve ser importante, mas não apenas isso deve ser o suficiente. Deve haver, também, uma consciência racial crítica, principalmente a respeito do sistema capitalista que identifica potenciais consumidores na comunidade negra. Tal sistema não existe apenas para obtenção de lucro, mas para que haja alinhamento e coerência no processo de empoderamento. Pode-se concluir que o empoderamento passa pelo autoconhecimento, ou seja, a pessoa precisa saber sobre si para se entender o seu pertencimento a um grupo. O pensamento crítico e consciência racial são atitudes em que o indivíduo entende que o meio em que se vive pode estar fazendo dele/dela uma pessoa oprimida por sua raça, cor, origem etc. Essa teoria

tem potencial transformador no posicionamento da comunidade negra, especialmente na luta antirracista e na decolonialidade.

Empoderar-se é algo maior que ficar bonita. Empoderamento causa a percepção de que um grupo precisa se valorizar através de seus costumes, suas características, seus grupos, suas religiões e costumes. Na obra “Amoras” o empoderamento se constitui por meio de um pai, autor, que mostra a filha, criança negra, as qualidades de pertencer à um grupo étnico-racial. As crianças que lerão a obra, podem se identificar e se gostar e se valorizar pela representatividade mostrada nos versos do livro. Por esse motivo o conceito de empoderamento é tão importante neste trabalho como também o conhecimento sobre a decolonialidade.

### **3.2 Decolonialidade**

Para entender *decolonialidade* é essencial conhecer o significado das expressões carregadas de história sobre a colonialidade e colonialismo. Neste capítulo, são abordadas algumas informações conhecidas, e também estão apresentadas algumas fontes do conceito sobre *decolonialidade*, portanto, algumas informações acerca deste conteúdo são necessárias neste capítulo, porque facilitam a compreensão dos fatos que persistem com relação ao colonialismo e a colonialidade, ainda presentes no mundo.

Para abordar a concepção de colonialismo e colonialidade é importante trazer as contribuições de Quijano *apud* Santos (2018, p. 03) quando afirma que o colonialismo diz respeito a uma “relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes.” Ainda afirma que o “colonialismo, no sentido de uma dominação política formal de algumas sociedades sobre outras, parece assunto do passado”, mas que no presente ele acontece.

Na colonialidade o sentimento de dominação permanece, mesmo quando o dominante colonial e suas administrações coloniais não estão mais no poder.

Segundo Quijano apud Santos (1992), a colonialidade, como permanência da estrutura de poder colonial, tem como principais alicerces: a “racialização” e as intrínsecas formas racializadas das relações de produção e o eurocentrismo. O decolonial, por sua vez, é um movimento teórico-político de contraposição às ideias da colonialidade.

Todos os continentes do mundo, como as Américas do Norte, Central e do Sul, África, Oceania e Ásia, foram colonizados por povos de origem europeia. Os colonizadores exploraram a economia; desprezaram os conhecimentos, os saberes de centenas de milhares dos povos nativos colonizados. Impuseram seus sistemas de julgamento, seus conhecimentos políticos, culturais e de ideologias. Suas religiões – neste caso, o cristianismo e hoje o protestantismo – e suas culturas também foram impostas.

A hierarquia, como uma marca do ser humano ou não ser humano, tornou-se uma normativa para classificar, ou melhor, desclassificar os indivíduos que foram colonizados. Lugones (2014, p. 03) explica que “os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina”.

O uso da igreja como forma de manipular as pessoas sempre foi uma vertente do colonizador. Ele impôs sua religião como parte ideológica e manipulação pelo homem europeu branco. Usar a conversão ao cristianismo era uma maneira de conquistar os povos colonizados, mesmo quando eles já tinham sua religião e sua crença no deus da lua, no deus dos rios ou nos orixás. Essa imposição normativa de uma religião normativa do colonizador é explicada por Lugones (2014) como:

“missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas). A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generização dicotomizada dos/as colonizados/as.

A colonização esteve sempre contra os colonizados. A fé era de alguma forma uma justificativa para mexer com as convicções dos povos nativos. Muitas vezes a intencionalidade de colocar os povos contra si próprios era uma

oportunidade de enfraquecer o grupo. Os povos europeus sabiam como manipular os colonizados, pois tinham o poder de convencimento e usavam da violência para isso, como Lugones (2014) justifica

e colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória. A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás.

A transformação civilizatória justificava a colonização da memória, da relação intersubjetiva, da relação com o espiritual, com a terra, com a própria concepção de realidade e identidade. Pensando assim, o cristianismo tornou-se o instrumento mais eficaz da missão de transformação, da normatividade que conectava gênero e civilização. Por conseguinte, causou o apagamento de práticas comunitárias, saberes de cultivo etc.

No passado o racismo se justificou na escravidão de negros e índios, época em que o continente europeu entrava no liberalismo, momento que o trabalho exigia renumeração. Iniciou-se então a prática racista deixando marcas indelévels no continente latino-americano, essas marcas são a colonialidade do saber, do poder e do ser. Quijano (2005, p.110) explica que:

o controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às *raças* colonizadas, originalmente *índios*, *negros* e de modo mais complexo, os *mestiços*, na América e mais tarde às demais *raças* colonizadas no resto do mundo, *oliváceos* e *amarelos*. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à *raça* colonizadora, os *brancos*.

Os colonizadores fizeram várias atrocidades, como por exemplo: escravização e tráfico contra os povos originários indígenas e africanos, que eram tidos como sem civilidade, sem educação, bárbaros, pagãos, sem alma como preconizava a ciência da época. Mesmo com toda essa devastação dos povos, e

tentativa de dominação, muitos colonizados, não cederam facilmente aos descabros dos europeus. Sempre houve a resistência por parte dos nativos e a luta sempre foi uma forma de resistir. Os saberes milenares não poderiam ser desqualificados pelo colonizador, no entanto, mesmo com essa força de resistência, a colonização epistêmica, ou o epistemicídio, ou seja, dizimação de algumas formas de saberes locais, à inferiorização de outros, em nome do colonialismo, que se manteve por muito tempo e em diversos espaços e povos.

Na escola, a história contada era, e ainda é, aquela ensinada com base nos princípios epistemológicos do colonizador europeu branco, hétero, racional e cristão. Os discentes recebem, na maioria das vezes, um ensino da História que apaga os conhecimentos sobre os saberes dos índios, dos negros, ciganos, ribeirinhos, entre outros. A identidade nacional era tomada por um imaginário colonizado pelo racismo europeu.

Quando se tem esse tipo de ensino distorcido sobre a História, há uma contribuição negativa para uma sociedade que se baseia em atos preconceituosos e, principalmente discriminatórios. As aulas do ensino de história não apontam de fato a problemática que foi a devastação da cultura e raça que o eurocentrismo trouxe para a nação colonizada. Ser branco, hétero, cristão e racista. É o “modelo”. Tristemente a colonialismo, que ainda domina alguns países, permanece no imaginário social, como o genocídio, o apagamento de culturas e dos saberes indígenas e dos afro-brasileiros. Dessa forma, faz com que as pessoas sintam inferioridade por ser diferentes daquele modelo europeu, causando certa polaridade e exclusão.

O indivíduo não europeu da época fora pouco valorizado. O padrão sempre foi o europeu, logo, indivíduos negros, índios ou de outro continente eram pouco valorizados. O gênero também era levado em consideração, ou seja, a mulher também sofria interferência de hierarquia. A autora feminista decolonial, Lugones (2014) confirma que:

além de raça, o conceito “moderno-colonial” de gênero – no sentido de aquilo que qualifica e identifica a diferença sexual – também teria sido introduzido nos países latino-americanos como forma de dominar e controlar o trabalho e os corpos. Homens e mulheres não europeus, indígenas e africanos, eram considerados “diferentes” – leia-se inferiores –, porque não seguiam as mesmas regras de

socialização e convivência das sociedades coloniais. Além disso, não eram cristãos. Assim, foi-se construindo a narrativa segundo a qual os povos não europeus, isto é, no caso latino-americano, os povos originários e os africanos da diáspora, viviam como selvagens, próximos à animalidade, e que por isso a cultura e a religião europeias deveriam salvá-los, humanizando-os.

Ainda hoje, século XXI, as mulheres de cor, ou mulheres negras, do chamado terceiro mundo – países subdesenvolvidos – sofrem por intersecção de raça, classe, sexualidade e gênero. A dicotomia e hierarquia é um assunto central para o pensamento capitalista e colonial moderno. É importante buscar organizações sociais em que as pessoas tenham apoio para resistir à modernidade capitalista.

A colonização nas Américas e caribenhas sempre foi imposta pelo europeu. A desvalorização do nativo foi sempre uma escolha pelo colonizador ocidental que usava o colonizado a seu dispor, como se o nativo não fosse humano. O homem do ocidente classificava os povos indígenas e africanos como espécies não humanas. Segundo Lugones (2014)

começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens.

Lugones (2014) aborda a seguinte informação, “o homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão”. A autora afirma que a mulher europeia da burguesia não era o complemento do seu homem; era apenas uma reprodutora da raça e capital pela sua pureza sexual, sua passividade, por estar presa ao lar e a serviço do seu marido – homem – europeu, de cor branca e burguês.

É importante ressaltar que os processos históricos principalmente sobre o espaço e o tempo foram dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma suposta relação biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros. A ideia assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia era manipular os povos. Para Lugones (2014), “Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial”.

Apesar de todo o massacre cultural do ser e saber, o resistir sempre foi pauta dos povos colonizados, que eram comumente chamados de bárbaros, pagãos etc. Tinham suas terras, suas crenças, principalmente suas identidades apagadas pelo homem branco, hétero, europeu. Lugones (2014) chama a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial”. A luta sempre foi uma constante na vida dos colonizados/as. É possível afirmar que essa resistência é *descolonialidade*, que pode representar a luta contra esse apagamento e por valorização dos povos nativos. Lugones (2014) explica que:

descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão.

Decolonizar o gênero é uma forma que as mulheres podem se unir e compartilhar conhecimento umas com as outras, especialmente a respeito das que resistem à colonialidade. É importante a leitura sobre o movimento e as histórias de resistência à colonialidade de gênero que ajudam na compreensão das opressões ativas e subjetivas que devem ser resistidas à colonialidade do gênero, como exercícios de poder. Lugones (2014) afirma que deve:

trabalhar rumo a um feminismo descolonial é, como pessoas que resistem à colonialidade do gênero na diferença colonial, aprendermos umas sobre as outras sem necessariamente termos acesso privilegiado aos mundos de sentidos dos quais surge a resistência à colonialidade. Ou seja, a tarefa da feminista descolonial

inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la.

O decolonial é um pensamento que busca romper com a contra a colonialidade. Precisa haver uma luta constante a fim de identificar as opressões que trazem desconforto para as pessoas que são sofrem por esse sistema. Faz-se necessário visibilizar novas formas de conseguir a valorização das pessoas de cor, indígenas e afro-brasileiros e principalmente incentivar e oportunizá-los ter posições de construções alternativas. Não é sobre reagir, mas de agir para que haja construções de alternativas para combater o racismo e o preconceito. Com relação a obra “Amoras”, do Emicida, o autor rompe a colonialidade ou assume a decolonialidade, ao valorizar – por meio de ensinamentos simples – a relação de algo bom, belo, prazeroso, agradável, doce às coisas escuras ou pretas, numa feliz conquista da identidade de uma criança (menina) negra.

### 3.3 Feminismo negro

O feminismo negro é uma voz que necessita de espaço, de força e de igualdade de gênero na sociedade. Segundo Ribeiro (2018, p.123), “no Brasil, o feminismo negro começa ganhar força nos anos 1980” e nos Estados Unidos, entre 1960 e 1980. Em 1973 as feministas negras começaram a escrever sobre o tema. Mas é possível afirmar que, antes disso, as mulheres negras já faziam seu papel de ativistas pelo feminismo.

As mulheres negras precisam de oportunidades e direitos iguais, como também precisam ter o direito de voz e vez. As mulheres negras são discriminadas, mortas e caladas, porque, além de terem nascido mulher, têm a cor da sua pele preta. O mundo costuma ser liderado pelo homem branco e hétero. Por este motivo, a mulher negra deve lutar em defesa do feminismo negro e deve exigir que seu direito de fala possa ser contemplado e respeitado. De acordo com Sotero *apud* Ribeiro (2019a, p.58)

o foco do feminismo negro é salientar a diversidade de experiências tanto de mulheres quanto de homens e os diferentes pontos de vista

possíveis de análise de um fenômeno, bem como marcar o lugar de fala de quem a propõe... assim, o elemento representativo das experiências das diferentes formas de ser mulher estaria assentado no entrecruzamento entre gênero, raça, classe, geração, sem predominância de algum elemento sobre o outro.

Ser mulher negra não é fácil nem nunca foi. Ela sempre foi e é tratada como o outro do outro, ou seja, praticamente um ser invisível. É necessário que o feminismo negro seja trabalhado nas escolas, em casa pelos pais, pelas políticas públicas etc, para que todos e todas conheçam seus direitos. Mas sabe-se da dificuldade de fazer esse trabalho de conscientização do feminismo e que tem efeito a longo prazo, mas que deve ser realizado hoje. Segundo Kilomba (2020):

por não serem nem brancas nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supracista branca. Representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas têm um oscilante *status*, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro.

No momento em que a mulher negra se empodera, a sociedade racista se incomoda. Quando as mulheres negras demonstram que possuem força, altivez, iniciativa, participação social, autoestima e inteligência emocional, podem causar uma certa repulsa na sociedade que espera que a mulher negra seja apenas a submissa, a empregada, a menosprezada e a feia. Para confirmação de tal fato, Ribeiro (2018, p. 58) reforça que:

eu já havia percebido que uma mulher negra empoderada incomoda muita gente – basta perceber os olhares e os comentários de algumas pessoas quando veem uma que não se curva às exigências de uma sociedade racista e misógina. É muito comum ouvir xingamentos do tipo “Que negra metida”, “Essa negra se acha” ou “Quem essa negra pensa que é?” quando saímos do lugar que a sociedade acha que é nosso.

Alguns pontos importantes para enaltecer o empoderamento conhecer a importância da luta contra o racismo institucional e a valorização da mulher negra por meio do feminismo negro, fazer com que as pessoas possam ser valorizadas, empoderadas, respeitadas e equiparadas coletivamente para melhoria de seu presente e futuro por meio da educação e da informação; ofertar oportunidades aos estudantes para que possam ter interesse pela pesquisa e pelo conhecimento para estimular a criticidade; afirmar que todos podem conviver com as diferenças e, principalmente, mostrar que o problema não é a cor. Para que haja empoderamento e valorização pressupõe-se aprender ouvir os indivíduos, essa voz tem um conceito relevante conhecido como *lugar de fala*.

O conceito de *lugar de fala* é usado atualmente por diversos ativistas de movimentos sociais e virou uma expressão da moda pela sociedade em geral. No entanto, ainda algumas pessoas não sabem o que a expressão realmente significa, ou ficam na dúvida sobre o conceito de fato do termo.

Sobre *lugar de fala*, é possível questionar: quem tem mais chances de falar (e ser ouvido) na sociedade? Ribeiro (2019a, p.64) afirma que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. As minorias (grupos marginalizados na sociedade) na sociedade brasileira ocupam espaços insuficientes na política e são pouco representadas e, conseqüentemente, menos ouvidas.

Existe uma hierarquia estruturada na sociedade brasileira que contribui para que as produções intelectuais, conhecimentos, culturas e até vozes dos grupos de minorias sejam conceituadas de modo inferior, promove o preconceito e o racismo, dificulta as condições estruturais das minorias deixa-as em um lugar silenciado. Para debater essa ideia, Ribeiro (2019a, p.67) argumenta que:

reduzir a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala somente às vivências seria um grande erro, pois aqui existe um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito a fala, à humanidade. O fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as conseqüências do racismo.

Partindo desse silenciamento, a ideia de *lugar de fala* tem como objetivo oferecer visibilidade a sujeitos cujos pensamentos foram desconsiderados durante

muito tempo. Assim, é louvável tratar de assuntos específicos, relativos aos grupos de opressões, como o racismo, o machismo, as pessoas negras e mulheres que devem manter seu próprio *lugar de fala*. Quer dizer que elas podem e devem prestar suas visões e opiniões que as pessoas brancas não vivenciam. Lugar de fala não é sobre quem não faz parte do grupo de negros não poder expressar sua opinião, porém, o ideal é ceder espaço para entender, respeitar e aprender o que aquela minoria está tentando explicar, de acordo com sua experiência, ótica e luta.

Ao relacionar a obra “Amoras”, do Emeicida, com o feminismo negro, é possível afirmar que o título da obra já enaltece o lado feminino, a mulher, a menina, pois a fruta está classificada no gênero feminino e suas principais características são ser preta e doce que agrega valores positivos. Por consequência disso, a garota se valoriza e percebe que as “pretinhas são o melhor que há”. Por se tratar de uma obra de literatura infantil, é importante saber um pouco sobre como a educação brasileira orienta esse conhecimento e o que diz a legislação étnico-racial do país.

### **3.4 Legislação nacional étnico-racial**

O governo federal, com respeito à educação, criou a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei da LDB nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e particulares do Brasil. Após a lei, propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram criadas por causa das demandas das comunidades afro-brasileiras por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos.

O fato de a lei 10.639/03 ter sido incorporada à LDB mostra que ela pode ser considerada uma experiência de ação afirmativa – que são ações políticas orientadas pelo governo, objetivando corrigir as desigualdades raciais, presentes na sociedade vigente, acumuladas de vários anos – e é uma forma legal, da concepção de igualdade, contemplando a diversidade, pois é indicada à educação básica e deve ser implantada nas esferas pública e privada.

Com a nova lei de valorização da cultura negra, houve a oferta de disciplinas complementares a(o)s estudantes brasileiros negros e não negros para que busquem valorizar e desenvolver a cultura negra, principalmente nas escolas públicas. A educação deve ser para a melhoria e valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, com a finalidade de preservá-lo, valorizá-lo e difundi-lo. Para este objetivo, a lei garante que o

reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (MEC, 2004, p.11)

Na atualidade, existe muita preocupação necessária de defender a cultura e história da população afro em todo o mundo. Não deve haver mais qualquer atraso de pensar em raça como melhor ou pior. Para tanto, as pessoas devem ser valorizadas e empoderadas por seus feitos e não pela cor de suas peles. Por isso, as diretrizes demonstram que

reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (MEC, 2004, p. 12)

Uma leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana demonstra evidências, como, por exemplo, da obrigatoriedade do ensino da

cultura afro nas escolas. Também permite autenticar a importância da Lei 10.639/03, que é, indiscutivelmente, uma vitória para as pessoas negras brasileiras e para o movimento negro, que, desde seu início, tinha como proposição a mudança na educação do país como um importante ponto da luta antirracista. Conforme aborda o próprio documento,

a demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (MEC, 2004, p. 11)

Na educação nacional existem muitos documentos que regem a forma como o ensino-aprendizagem deve ocorrer. Um destes documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais indicam que objetivos do ensino fundamental os discentes sejam capazes de desenvolver na escola. Os mais importantes para este trabalho são:

- \* posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- \* conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- \* saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (MEC, 1998, p.7)

De acordo com os Temas transversais, encontrados nos PCN, existem diversas particularidades na educação. A sociedade brasileira não é diferente da mundial, sendo plural e mesclada em cultura, raça, religião, etc. Com isso, as escolas devem se preparar para receber, acolher, ensinar e respeitar todas as particularidades que podem ser encontradas no grupo escolar.

Sobre a pluralidade cultural, é importante frisar que, para viver democraticamente em uma sociedade, deve-se respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural, muitas vezes, é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

O grande desafio da escola é investir no enfrentamento da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural, ou seja, um lugar de empoderar os indivíduos.

Muitas crianças sofrem racismo na escola, e isso é uma triste realidade que precisa de mudanças. Para exemplificar a necessidade da valorização e identidade de estudantes negros no espaço escolar, Carneiro (2011, p.77) demonstra o resultado de uma pesquisa que aconteceu numa escola pública

de volta à relação professor-aluno, a pesquisa mostra que as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentir aceitas e queridas que as demais; elas são consideradas “boas”, os elogios são feitos a elas como pessoas – são inteligentes, espertas, bonitas etc. No caso das crianças negras, são feitos elogios às tarefas que estão benfeitas, mas não a elas como seres humanos dignos de admiração e incentivo.

A educação brasileira está caminhando lentamente para um ensino-aprendizagem de excelência e relevância à sua cultura e história, com os vários estudos, pesquisas, orientações, cursos, pesquisadores e curiosos que estão cada dia mais interessados em sua herança racial e no fortalecimento dos seus. Dessa maneira, tem havido mudanças sobre lutas antirracistas, reparação e igualdade/equidade dos direitos nas últimas décadas etc. Há muito a ser feito, reconhecido, reparado e respeitado.

A implementação da lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Certamente a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e no respeito à diversidade como parte da formação cidadã.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – reforça a necessidade de seguir a lei 10.639/03 nas escolas. Desta forma, aproxima os estudantes do ensino fundamental da sua própria história no tempo e espaço, auxiliando a percepção da identidade dos discentes e oportunizando ter mais pessoas conscientes de seu passado e pertencentes a um futuro mais justo ao coletivo. O texto orienta que:

a sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e CIÊNCIAS HUMANAS – HISTÓRIA ENSINO FUNDAMENTAL das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (MEC, 2017, p.416).

É importante a conscientização nacional e deve-se prestar atenção na forma como os/as estudantes aprendem e, também, como eles utilizam o novo saber. Não deve importar-se só com os conteúdos programáticos dos discentes, mas, também, como eles têm acesso ao conhecimento, como descobrem e percebem o mundo onde vivem. Na verdade, deve-se empoderar a classe estudantil com o ensino étnico-racial para que a luta seja coletiva e efetiva.

### 3.5 Ensino étnico-racial

Partindo para o racismo na escola, é verdadeiro afirmar que constata-se uma prática recorrente, das crianças negras sofrerem alguma discriminação, indiferença ou mesmo racismo, quer seja pelo/a colega, por profissionais que trabalham na escola, ou mesmo pelos docentes desatentos e racistas que agem “inconscientes”. Pode ser uma experiência bem traumatizante perceber o racismo na escola e, principalmente, de onde se espera coleguismo, entendimento e interação. Uma pesquisa citada por Carneiro (2011, p.76) explicita

à relação professor-aluno, a pesquisa mostra que as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentir aceitas e queridas que as demais; elas são consideradas "boas", os elogios são feitos a elas como pessoas – são inteligentes, espertas, bonitas etc. No caso das crianças negras, são feitos elogios às tarefas que estão bemfeitas, mas não a elas como seres humanos dignos de admiração e incentivo.

As experiências ocorridas com professores e professoras negros/as demonstram melhor as vivências do ponto de vista do oprimido. Geralmente o/a docente de cor consegue ter um olhar mais crítico e analítico a respeito dos acontecimentos na sala de aula. É comum estudantes não se sentirem seguros para falar ou responder atividades em sala de aula. Nas experiências de Hooks (2019, p. 56), ela ensina que:

fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Em toda a minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional.

Na escola e no mundo, o cidadão e a cidadã buscam reconhecimento e equidade de direitos, precisam se sentir sujeitos atuantes, úteis e parte da sociedade. Segundo Kilomba (2019, p. 74), para que as pessoas se tornem sujeitos,

elas precisam incorporar três diferentes níveis: *o político, o social e o individual*, que compõem as esferas da subjetividade. De modo ideal, uma pessoa alcança o status completo de sujeito, quando ela em seu contexto social, é reconhecida nos três diferentes níveis. O racismo inicia quando as pessoas negras não têm seus direitos políticos, sociais e individuais respeitados.

O racismo, por vezes, não é reconhecido pelas pessoas de cor, por não perceberem nem conhecerem sobre o colonialismo e racismo, não se sentem ofendidos ou discriminados. A desinformação deve ser combatida e as opressões devem ser discutidas não apenas nas escolas e universidades, mas em todos os campos da sociedade. Ribeiro (2019a, p.67) afirma que “o fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo”. Um exemplo disso foi o que ocorreu com o jogador, Neymar Jr. Ele sofreu, recentemente, um ataque racista; e numa entrevista do passado, quando perguntado se já tinha sofrido racismo, ele respondeu que não, que não era preto.

Uma pessoa precisa se conhecer, se identificar, se valorizar, saber sua história. Na obra “Amoras” acontece exatamente um descobrimento de si, a valorização de si, a confiança de ser feliz e, principalmente, a descoberta da sua identidade de forma positiva. A escola deve proporcionar esse senso crítico nos/nas estudantes, pois, nela estão os conhecimentos básicos e sólidos de uma educação de inclusiva em todos os sentidos, especialmente sobre o colonialismo e colonialidade, evidenciando o racismo no país.

Para evitar alguns equívocos, como a entrevista do Neymar, é necessário que as pessoas se reconheçam, tenham suas identidades definidas e empoderadas. Esses conhecimentos podem ser aprendidos nas escolas, em especial por existir a lei 10639/03, em casa, com a ajuda dos pais ou familiares, nas redes sociais, em sites especializados etc, que se preocupam com a autoafirmação do indivíduo negro. É importante pesquisar e ler sobre o que é produzido para as pessoas negras.

No Brasil, é considerável existir mais políticas públicas interessadas na luta antirracista partindo do governo. As leis e regimentos são importantes, então, a conscientização deve acontecer de fato, e a discriminação racial, ainda, apresenta

raízes profundas originadas desde o período da escravidão. A herança colonial deixou marcas hierárquicas entre negros e brancos. É necessária uma reparação pelo estado tanto na distribuição de renda, leis, oportunidades e a inclusão social. É de se estranhar que, num país de maioria negra, a predominância nos ambientes de trabalho de maior remuneração seja de pessoas brancas.

Num país de maioria negra, que mata negros só por causa de sua cor, que cala as pessoas negras por opressão, que trata seus negros como segunda classe, que ignora e nega a destruição que foi a escravidão, que criou palavras com referência aos negros para diminuir ou menosprezar a classe dos afrodescendentes, que nega a dívida social que tem para com os descendentes de escravos, não se pode esperar apenas pelo cumprimento das leis que não protegem seus filhos negros de fato, é necessário exigir, lutar por reconhecimento, respeito e equiparação de direitos. Mas só se pode lutar, quando se tem conhecimento de causa.

A constituição de 1988 equipara os cidadãos brasileiros com a conhecida frase *cliché* “todos são iguais perante a lei”. Nessa frase que, na prática, não equipara os negros aos brancos, é necessário mostrar às pessoas mais jovens essas diferenciações de gênero e classe para que percebam e aprendam que quando diferenciam as pessoas pela cor/raça é racismo e que deve ser combatido. Se o preconceito racial é aprendido, a luta contra ele deve ser ensinada. Almeida (2018, p.25) define que:

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Por falar em racismo, não se deve esquecer que ele também é estrutural, ou seja, ele é estruturado por meio de uma sociedade opressora que cresce com base na discriminação que privilegia algumas raças sobre outras, no Brasil acontece essa opressão desde a escravidão, favorecendo os brancos e desfavorecendo as pessoas negras.

A Lei 10.639/03 determina que a escola possua em sua grade curricular a educação afro-brasileira, para o suporte e garantia que a luta por direitos, respeito e valorização das pessoas negras sejam efetivadas. Os acontecimentos e relatos

desde o tempo da escravidão sejam visitados, revisitados, conhecidos e respeitados. Dessa forma, fica evidente a ajuda no ensino da cultura negra e na luta por reconhecimento, respeito e reparo da população negra.

Foi muito importante o reconhecimento do dia 20 de novembro, como o Dia nacional da Consciência Negra, pois deu representatividade, voz e aparição aos negros brasileiros. Talvez alguém questione o porquê de não existir o dia da consciência branca. Às pessoas brancas é dada voz e vez diariamente. Nunca houve um branco escravizado, vendido em seu país, transportado em navios sem o mínimo de dignidade, com a finalidade de ser escravo do negro.

A importância do ensino da cultura afro tem relevância e obrigatoriedade na lei brasileira. Existem as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004), que é um documento norteador do ensino e valorização da cultura, história e literaturas das pessoas negras. Um grupo de pessoas que, há muito tempo, tem sido esquecido e desvalorizado pela simples cor de sua pele, algo que é estranho numa sociedade que vive em pleno século XXI. É difícil acreditar que seja necessário existir um documento que legalize e obrigue o sistema educacional brasileiro a valorizar uma cultura que deveria ser comum às pessoas. Segue um trecho do documento abaixo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (Brasil, 2004, p.31).

Sempre falam em educação de qualidade, sobre a importância de respeitar as diferenças, em formar cidadãos com criticidade e atuantes na sociedade, porém, esquecem do histórico do povo brasileiro e negam às pessoas que construíram o país, os cargos de poder. É necessário que os professores ajudem suas turmas a reconhecerem e valorizarem as identidades étnicas para não aceitarem a posição de estar em situações de abuso ou em posições sociais inferiores por causa da cor de suas peles, que muitas vezes são disseminados como culturais. Ribeiro (2018, p.39) propõe que:

ideias racistas devem ser combatidas, e não relativadas e entendidas como mera opinião, ideologia, imaginário, arte, ponto de vista diferente, divergência teórica. Ideias racistas devem ser reprimidas, e não elogiadas e justificadas. Não adianta dizer que HOJE tudo é racismo mostrando uma explícita ignorância histórica. Este país foi fundado no racismo, não tem nada de novo nisso.

Os estudantes precisam se auto identificarem como negro ou pardo. A obra “Amoras”, do Emicida, instiga os/as estudantes a percepção da identidade de forma positiva e empoderada. Infelizmente muitos ainda não percebem que fazem parte de um grupo marginalizado pela sociedade. A juventude é incapaz de se defender por não perceber a gravidade do preconceito institucionalizado que existe no país e no mundo desde a colonização europeia. Nos versos do livro “Amoras”, a personagem principal é uma menina negra que se descobre e se empodera, ou seja, representa claramente um objetivo do feminismo negro – a valorização da mulher negra. Faz-se necessário, também, conhecer um pouco do mundo literário à luz do letramento literário e da literatura infantil no capítulo seguinte.

#### 4. LETRAMENTO LITERÁRIO

Chegamos ao ponto em que temos de educar  
as pessoas naquilo que ninguém sabia ontem,  
e prepará-las para aquilo que ninguém sabe  
ainda, mas que alguns terão que saber  
amanhã.  
Margaret Mead (1968)

No contexto atual, ou seja, na contemporaneidade, as pessoas se encontram imersas em diversos meios de comunicação e o mundo vive em constante transformação. Hoje as pessoas estão cruzando os mesmos tempos, com suas experiências, vivências, trocas, vida digital e por vezes menosprezam os livros, a leitura e conseqüentemente a literatura.

Nesse item, aborda-se o letramento literário, pois é de suma importância tratar sobre as maneiras de ensinar literatura na escola, especificamente na sala de aula. Esse letramento é necessário para a construção de uma comunidade de leitores reflexivos com a inclusão da literatura em sala de aula. Cosson (2016, p. 23) conceitua o letramento literário como uma prática social e, como tal, de responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Sem dúvidas é papel do professor fortalecer a disposição crítica do aluno, de forma que eles possam ultrapassar uma simples leitura de um texto literário. Espera-se que o/a estudante, ao ler uma obra literária, seja capaz de identificar seu mundo e seu cotidiano, mesmo que seja em obras clássicas do cânone. Cosson (2016) frisa que é necessário que a literatura seja uma prática viva em sala de aula, partindo do conhecido para o desconhecido. Dessa maneira o discente construa um sentido lógico.

Uma questão importante é o professor também se perguntar como poderia promover a leitura literária em sala de aula, na formação de leitores assíduos e comprometidos com a literatura. E como incentivar quem não gosta de ler e fazer com que eles compreendam as diversas literaturas que leem pois existem

muitas dificuldades nas escolas nos momentos de leitura. Cabe pensar, também, nas novas tecnologias que tornam a ato de ler uma disputa, como o celular, a internet, a TV, o *vídeo-game* etc, que deixam a leitura literária em desvantagem frente aos equipamentos tecnológicos. Por isso que o educador precisa ter jogo de cintura para saber o quê e como agradar os adolescentes nas escolhas de textos literários. Cosson (2006, p.23) argumenta que:

estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele.

O ato de ler não é simples. Pertence a uma atividade complexa que deve ser promovida no ambiente e cotidiano escolar, como também fora dele, observando que o tempo na escola é bem menor que o tempo em que as crianças e adolescentes passam em casa. O processo de leitura fora da sala de aula está relacionado a maneira como a escola ensina os estudantes a ler. Porém, objetiva-se também o estímulo ao entretenimento e a prática de uma leitura de fruição. Dessa forma, torna-se necessário perceber a potencialidade que o discente constrói na participação efetiva e constante da leitura. Cosson (2016, p. 26) afirma:

não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler não é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele, encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizados.

O complexo processo de leitura da literatura ajuda na contribuição para a formação do indivíduo não somente como leitor, mas, também, como sujeito situado na história. O processo de interação entre o texto e o leitor permite o diálogo entre diversas normas literárias. Em alguns momentos sociais fazem parte do texto literário e muitas vezes no imaginário do sujeito. Dessa forma, faz com que o indivíduo reflita sobre a sua condição social e histórica, e conseqüentemente sobre uma possível mudança de postura frente a sociedade.

No processo de letramento literário, Cosson (2016) apresenta duas práticas para uso em sala de aula da sua teoria, com exemplos de uma *sequência básica* e uma *sequência expandida*. Sobre a primeira – básica – consiste em quatro etapas que são: a *motivação*, baseada no lúdico para preparação do estudante, com a finalidade de “inserir” o discente ao texto literário; a *introdução* momento em que é apresentada a obra e o autor ao aluno; a *leitura* do texto, que o professor tem que acompanhar, podendo interferir sobre partes não compreendidas, vocabulário e alguma dificuldade que possa ter a turma; e a *interpretação* que pode ser o momento encontro do leitor com a obra (interno), ou a materialização da interpretação como ato de construção de sentido (externo). Para Cosson (2016, p. 65)

o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade de mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou a até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória.

Sobre a segunda – *sequência expandida* – detém as mesmas etapas que a *sequência básica*, porém, na expandida existem dois momentos de interpretação: a compreensão global dos textos, em que se inclui alguns aspectos formais; e o outro compõe o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente aos propósitos do docente. Na verdade, todos esses conhecimentos se

propõem à formação e consolidação de estudantes leitores, para que sejam críticos, atuantes e possam desenvolver a cidadania de fato. Esses conhecimentos literários devem fazer parte da formação dos indivíduos desde a educação primária, ou seja, com a literatura infantil.

#### 4.1 Literatura infantil

A literatura deve estar mais presente na vida das pessoas. A leitura dos livros deveria ser obrigatória em todas as fases escolares dos indivíduos, principalmente na infância, momento em que as crianças estão desenvolvendo seu caráter, aprendendo as regras, saberes, valores etc. O ensino da literatura no Ensino Fundamental deve prever mudanças na maneira de lecionar, levando em consideração o âmbito da *língua* e a *literatura infantil*. Coelho (2000, p.15) reflete que:

tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. Essa afirmação, porém, é ainda questionada. As atitudes em face do problema divergem, e uma das perguntas mais frequentes que se ouve é: Haverá lugar para a literatura infantil (ou para a literatura em geral) nesse mundo da informática que nos invade com força total?

Ler e escrever são essenciais para observar o mundo e compreender o espaço em que se vive. A literatura oral ou escrita, inclusive, serve para ajudar na convivência do ser humano, isso é, portanto, uma condição básica. A escrita e a leitura estão na vida do ser humano desde os primórdios, quando ele passa a usar a escrita (naquela época nas rochas) rupestre. O “homem” sobressai no mundo por meio da leitura e escrita, ou seja, por saber se comunicar pela oralidade e por signos, melhorando sua capacidade intelectual. Coelho (2016, p. 16) argumenta que:

ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. *Literatura oral* ou *literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados.

É necessário pensar que a literatura infantil possui a capacidade de melhorar a formação das pessoas para que tenham uma forma crítica de pensamento que deve ser urgente, mas a escola e a família podem se ajudar. A escola deve ser o lugar em que os indivíduos possam se tornar cidadãos conscientes e responsáveis por uma sociedade melhorada, mais justa, mais consciente de suas obrigações no mundo e em relação ao outro.

As pessoas precisam entender que a escola é, de certa forma, um espaço privilegiado e ideal para desenvolvimento de diversos conhecimentos libertadores, por ter profissionais preocupados em formar e orientar os cidadãos futuros. Na escola, geralmente, o ensino-aprendizagem acontece por meio da liberdade coletiva. Freire *apud* Berth (2020, p.42) ressalta que:

esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social. [...] Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade.

A escola não deve ser local de sistema rígido, apenas reprodutor de conhecimento. Coelho (2000) afirma que a escola precisa ser um lugar *libertário* (sem ser anárquico) e *orientador*, para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence. Segundo a autora, basicamente, deve haver duas diversificações no ambiente escolar: 1. estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa etc.); 2. atividades livres (sala de leitura, recantos de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação etc.).

Certamente esses dois ambientes fornecem aos discentes uma melhor experiência de aprendizagem, formação, protagonismo estudantil, estimulando potencialidades, porém toda essa mudança na aprendizagem só será adquirida a longo prazo. Os valores são uma das habilidades mais importantes despertadas nos indivíduos que têm contato com uma escola mais inclusiva e contemporânea. Coelho (2000, p.19) apresenta um quadro comparativo evolutivo da literatura entre o Tradicional e o novo, relaciona os valores do passado e da atualidade, nas mudanças das abordagens. O quadro mostra-se autoexplicativo entre o tradicional e o novo, aqui terá ênfase apenas a questão do racismo *versus* antirracismo.

Figura 6 – Quadro de comparação dos valores

O TRADICIONAL	O NOVO
<b>1</b> Espírito individualista	<b>1</b> Espírito solitário
<b>2</b> Obediência absoluta à Autoridade	<b>2</b> Questionamento de Autoridade
<b>3</b> Sistema social fundado na valorização do <b>ter</b> e do <b>parecer</b> , acima do <b>ser</b>	<b>3</b> Sistema social fundado na valorização do <b>fazer</b> como manifestação autêntica do <b>ser</b>
<b>4</b> Moral dogmática	<b>4</b> Moral da responsabilidade ética
<b>5</b> Sociedade sexófoba	<b>5</b> Sociedade sexófila
<b>6</b> Reverência pelo passado	<b>6</b> Redescoberta e reinvenção do passado
<b>7</b> Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana	<b>7</b> Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana
<b>8</b> Racionalismo	<b>8</b> Intuicionismo fenomenológico
<b>9</b> Racismo	<b>9</b> Anti-racismo
<b>10</b> A Criança: “adulto em miniatura”	<b>10</b> A Criança: ser-em-formação (“mutantes” do novo milênio)

Fonte: Coelho (2000, p.19)

Sobre o racismo, a autora faz uma síntese ou panorama sobre o passado, como era o pensamento tradicional. Ela relata a história, a cultura e a devastação que as pessoas negras e índios sofreram. Nas lutas sangrentas injustas que culminaram na escravidão dos “vencidos”. Note que:

9 – *Racismo* marca a sociedade tradicional, como prolongamento de uma “instituição” que vem do início dos tempos: *a escravidão de uma raça pela outra*, resultante das conquistas sangrentas ou não, de territórios ambicionados por suas riquezas. E, como consequência, a escravização da força-trabalho dos vencidos – força indispensável ao progresso de qualquer grupo social. Nessa imensa luta pelo poder (correspondente à evolução e ao progresso civilizados do homem na terra), a “raça branca” foi a vencedora; e com isso instaurou no mundo ocidental um processo de injustiça humana e social que até os nossos tempos não pôde ser totalmente extirpada. (COELHO,2000, p.23)

No passado, a literatura tradicional procurou denunciar essa injustiça contra as raças consideradas “inferiores” pela raça dita vencedora, mas se limitou aos aspectos sentimentais e puramente humanos, deixando de lado suas fundas raízes político-econômicas. Coelho (2000) argumenta que “na Literatura Infantil, a separação entre brancos e negros é notória: reflete uma situação social concreta”. Mostra assim a importância de se melhorar a prática social e empoderada da literatura da atualidade.

De acordo ainda com o quadro, os *valores novos*, já presentes no mundo contemporâneo, porém ainda dispersos ou deformados, ou seja, ainda são insuficientes nos meios apesar de seu crescimento tímido na sociedade. Vale destacar, principalmente o item 9 do quadro de valores apresentado, que é sobre a luta antirracista. Para a autora, Coelho (2000, p. 27) consiste numa luta para combater os ódios raciais tão profundamente enraizados em nosso mundo.

O antirracismo surge para valorização das diferentes culturas, que correspondem às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma. Na literatura, essa luta antirracista já está bem evidente. Na literatura infantil mesclam-se, em pé de igualdade, personagens das várias raças, e também é abordado frontalmente o problema do racismo, considerado como uma das grandes injustiças humanas e sociais.

#### **4.2 A Natureza da literatura infantil e a idade psicológica das crianças**

Concernente à literatura infantil, faz-se necessário refletir algumas informações sobre o que representa a literatura e do que se aproxima seus conceitos, objetivos, valores etc. Deve modo, neste item, se propõe à discussão

acerca da natureza da literatura infantil. Segundo Coelho (2000, p.27) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Ainda de acordo com Coelho (2000), a literatura é uma linguagem específica que como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu ou produziu literatura do seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.

É importante conhecer a literatura que cada época destinou às crianças e conhecer seus ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou ou se fundamenta. Sobre esses ideais e valores da literatura, Coelho (2000, p.28) enumera alguns pontos com as principais interrogações:

1. Literatura, como arte da palavra, é um *jogo descompromissado*, que visa apenas o prazer estético, ou visa *transmitir conhecimentos* ao homem?
2. Literatura é o fruto da *imaginação criadora*, livre? Ou é *condicionada por fórmulas*, conceitos ou valores que a sociedade impõe ao escritor? Ou ainda, literatura é criação *individual* ou *social*?
3. A literatura é *necessidade vital* para o homem, ou é mera *gratuidade*, *entretenimento* que nada acrescenta de essencial à vida humana?
4. Há uma *essência* eterna e substancial da literatura, ou ela é uma *forma estética da práxis social*? É ela um epifenômeno dependente do progresso ou da alteração das *condições de produção e consumo da obra*, vigentes em cada época ou em cada sociedade?

Sobre as questões enumeradas acima, existem mais, no entanto, para cada resposta as preocupações de natureza literária dependem, normalmente, de uma opção ideológica, extraliterária seja consciente ou não. Como as opções são múltiplas e mudam continuamente, fica quase impossível definir claramente o que seja a literatura. Coelho (2000) afirma que jamais se conseguiu definir a vida de modo cabal e definitivo.

Para além da ideologia, na atualidade, a literatura tem sofrido pressão no processo social, cultural e político, principalmente na América latina. Dessa forma, a criação age no aspecto ideológico, não só altera a matéria literária (estrutura, forma,

linguagem, gênero, etc), como transformar a possível função do produto literário. A literatura contemporânea tem por objetivo alertar ou transformar a consciência crítica de um leitor/receptor.

Uma das funções essenciais da literatura é atuar sobre as mentes, desde sua origem. Nela, as pessoas podem expandir suas emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. A literatura pode ajudar as pessoas a transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. A respeito da literatura infantil, sua natureza é infantil, porém constitui da mesma que se destina aos adultos. No passado, as crianças eram tratadas por “adulto em miniatura”. Logo os primeiros textos infantis eram resultados de adaptação de textos indicados para adultos. Os primeiros textos tinham objetivo de reduzir o valor intrínseco. Eles o atingem, que era atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, que poderia ser no campo real ou maravilhoso.

Até pouco tempo, a literatura infantil foi encarada pela crítica como com menor valor, pueril – como brinquedo – ou útil para manter a criança entretida e quieta. Ela foi pensada feita por livros coloridos, destinados ao prazer das crianças em os ler ou em alguém ler, contando a história neles contidos. Por causa dessas informações, ela foi minimizada como uma criação literária ou como um gênero secundário – menor. Porém, na atualidade sabe-se que a literatura infantil tem seu papel ímpar, por representar uma base sólida de conhecimento e não mero passatempo às crianças.

Por se tratar de literatura infantil, cabe saber um pouco acerca da forma como as crianças apreendem essas informações, quais seus estágios de compreensão por conta da idade delas e quais os verdadeiros sentimentos elas têm sobre os conhecimentos literários. A psicologia ajuda na explicação, compreensão e a percepção que as crianças podem sentir ou adquirir por meio da literatura.

Para se efetivar a leitura na literatura, existem alguns fatores que devem ser levados em conta. Um dos mais importantes é a adequação dos textos às etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. A evolução biopsíquica é diferente em diferentes idades. As indicações de livros são determinadas para cada faixa etária. Coelho (2000) propõe algumas categorias que classificam nas escolhas para as faixas etárias, dentre elas, destacam-se neste trabalho: o *leitor iniciante*, o *leitor em processo* e o *leitor fluente*.

Sobre o *leitor iniciante* – com idade a partir de 6/7 anos – que está na fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece com facilidade os signos do alfabeto e a formação das sílabas simples e complexas. Nessa fase, a presença do adulto se faz necessária como “agente estimulador”. A imagem deve predominar sobre o texto. A narrativa deve desenvolver uma situação simples, linear que tenha princípio, meio e fim. O humor, a graça e a comicidade são positivos. As personagens podem ser reais ou simbólicas. Nessa fase, a criança é atraída particularmente pelas histórias bem-humoradas em que a astúcia do fraco vence a prepotência do forte; ou em que a inteligência vence o mal.

O *leitor em processo* é aquele com idade a partir dos 8/9 anos, momento em que a criança já domina com facilidade a leitura. A criança desperta atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza. A presença do adulto ainda é importante para motivação. As imagens dialogam com o texto. Os textos são escritos em frases simples, em ordem direta, de comunicação imediata e objetiva. A narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito, um fato bem definido a ser resolvido até o final. Os textos seguem o esquema linear: princípio, meio e fim. O realismo, o imaginário ou a fantasia despertam grande interesse no leitor.

E por fim, destaca-se o *leitor fluente* – com idade a partir dos 10/11 anos. É a fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão; a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, aprofundando seu conhecimento ou percepção do mundo. A partir dessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e a capacidade de abstração. O ser é atraído pelo confronto de ideias, ideais, e seus possíveis valores e desvalores.

Nessa fase, o adulto já não se faz necessário. É uma fase de atração pelos valores “políticos”, no sentido de ser impelido para a participação em grupos, equipes etc, nos quais as individualidades têm ocasião de se confrontarem. As imagens já não são indispensáveis; o texto começa a valer por si. As personagens mais atraentes são da linhagem dos heróis ou heroínas essencialmente humanos. A linguagem tende a ser mais elaborada, seja no nível coloquial ou no nível culto. Os gêneros narrativos que mais interessam são os contos, as crônicas ou novelas, de cunho aventureiro ou sentimental. O maravilhoso, o mágico etc, existentes em

universos diferentes do nosso mundo conhecido, continuam sendo grandes atrações e abre-se espaço para o amor.

A indicação para leitura obra “Amoras” está mais relacionada ao leitor em processo e ao leitor fluente, por fornecer fatos relevantes de mundo, conter heróis, valores diversos, participação de grupos e principalmente pelo engajamento do leitor e sua consciência de mundo.

### 4.3 O popular, o infantil e a consciência de mundo

A respeito do passado ou percurso histórico das histórias infantis, o fato é, em suas origens, elas surgiram destinadas ao público adulto e com o tempo, transformaram-se em literatura para as crianças. Pode-se afirmar, então, que, antes de se perpetuarem como literatura infantil, foram literatura popular. Em todas elas, havia a intenção de passar determinados valores, ou padrões, a serem respeitados pela comunidade. Nesse sentido, Coelho (2000, p.41) explica que:

segundo dados da psicologia, a mentalidade popular e a infantil identificam-se entre si por uma *consciência primária* na apreensão do *eu* interior ou da realidade exterior (seja o *outro*, seja o mundo). Isto é, o *sentimento do eu* predomina sobre a *percepção do outro* (seres ou coisas do mundo exterior). Em consequência, as relações entre o *eu* e o *outro* são estabelecidas, basicamente, através da *sensibilidade*, dos *sentidos* e/ou das *emoções*.

Em outras palavras, no povo (ou no homem primitivo) e na criança, o conhecimento da realidade se dá através do *sensível*, do *emotivo*, da *intuição*... e não através do racional ou da inteligência intelectual, como acontece com a mente adulta e culta. Em ambos predomina o *pensamento mágico*, com sua lógica própria. Daí que o popular e o infantil se sintam atraídos pelas mesmas realidades.

Prosseguindo os conhecimentos, torna-se necessário afirmar que existem diferenças entre a mente adulta/culta e a imatura/inculta, e entender o que é do povo e da criança. E tendo em vista as peculiaridades da mente popular, rudimentar, e da infantil, imatura. Compreende-se que se a linguagem poética – ou literária em geral – tivesse sido utilizada desde os primórdios para transmitir padrões de pensamento ou de conduta a diferentes comunidades, destinadas às crianças, seria ideal. A literatura para crianças é o meio ideal não apenas para auxiliá-las a desenvolver

suas potencialidades naturais, como também para ajudá-las em várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta.

A literatura infantil pode em alguns momentos gerar dúvidas sobre sua finalidade entre arte e pedagogia. Difícil escolher em qual área melhor se encaixa a literatura das crianças, pois pensar na possibilidade de ser lúdica é uma escolha, porém os valores que ela traz é uma informação importante que a pedagogia precisa considerar. Aprender brincando ou brincar e aprender são estratégias que funcionam bem para as crianças. Existe uma boa explicação sobre a solução apresentada por Coelho (2000, p.46):

entretanto, se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, as mais das vezes, interdependentes): a da arte e da pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como todo objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia.

A maioria da literatura infantil tem por objetivo divertir e ensinar, porém há muito mais, não existe dúvida de que a dialética, natural ao fenômeno literário, é a responsável básica pelas mutações de estilo e de temas que a literatura infantil vem apresentando desde as origens e também pela permanência de certos fatores que a singularizam como fenômeno específico que é, embora de difícil definição. As mutações dependem da consciência de mundo e da matéria literária em cada obra.

Existem novas forças no pensamento culto, e a afirmação é a de que nenhum escritor pode criar algo significativo, orgânico e coerente na literatura, se não orientar nos seus escritos – escritura – uma determinada consciência de mundo e certa filosofia de vida; é possível afirmar que em alguns escritores isso é algo até inconsciente. Coelho (2000, p.49) afirma que “na ausência destas, o mais que teremos é uma *produção livresca*, que poderá, inclusive, ser atraente e interessante, mas que fatalmente terá vida brevíssima”.

Fazer literatura é de suma importância para essa consciência de mundo pois a leitura que se faça, consciente ou inconsciente, esteja em sintonia com a

essencialidade do texto lido, resultando na formação de consciência de mundo no espírito do leitor, essa leitura resulta na representação de determinada realidade ou valores. Então se deduz que o poder de propagação de ideias, padrões, valores que é inerente ao fenômeno literário, que através do tempo serve à humanidade no processo de evolução que a faz avançar. Segundo Coelho (2000, p.51):

no *ato da leitura*, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a *leitura* consiga estabelecer uma relação essencial entre *sujeito* que lê e o *objeto* que é o livro lido. Só assim o conhecimento da obra se fará e sua leitura se transformará naquela *aventura espiritual* que falamos mais atrás.

Para a formação de carácter infantil e consciência de mundo, é necessário abordar o maravilhoso e sua participação na vida das crianças. Algumas leituras podem contribuir positivamente para uma visão consciente e engradecedora nos imaginários dos menores. Com relação a obra “Amoras”, nela existem presença de informações relevantes na formação de carácter infantil e consciência de mundo em diversos trechos nos versos encontrados no livro.

Cabe, neste item, frisar que o maravilhoso sempre esteve no mundo das crianças e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura infantil. A psicanálise confirma que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o ser humano enfrenta ao longo do seu amadurecimento emocional. Acontecendo a evolução mais significativa dele que é a passagem do *egocentrismo* para o *sociocentrismo*. Coelho (2000, p.54) aponta que:

é, pois, nesse período de amadurecimento interior que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social. Tal dicotomia, se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, a nosso ver, *não será prejudicial à formação de sua consciência ética* (como temem, muitos, ao lembrarem a falsidade das divisões estanques, Bem/Mal, Certo/Errado, etc., que caracterizava os contos maravilhosos). E não o será, porque através deles a criança incorporará os valores que

desde sempre regeram a vida humana. Cabendo sempre a cada sociedade decidir o *que*, para ela, é “bom” ou “mau”.

Sob a luz da psicanálise, a criança se identifica geralmente com o herói bom e belo, não por causa da bondade ou beleza, mas por sentir naquela personagem sua própria personificação e seus problemas infantis, seu inconsciente desejo de bondade e de beleza, principalmente, pela necessidade de segurança e proteção que é identificada nos heróis e heroínas do mundo maravilhoso. Assim a criança aprende inconscientemente a resolver sua própria situação. É um momento de superar o medo e enfrentar seus desafios e depois obter seu equilíbrio adulto.

Para continuidade ao estudo sobre a literatura infantil, constata-se que nela existem padrões a serem seguidos. Na verdade há uma estrutura como por exemplo: o belo e o não belo, o bem contra o mal, o bem vence no final etc, geralmente seguida pelos autores da citada literatura. A seguir estão apresentadas algumas informações sobre os gêneros e subgêneros da literatura infantil de acordo com Coelho (2000).

#### 4.4 Gêneros e subgêneros da literatura infantil e a poesia

Na conceituação dos gêneros literários, existem muitas discordâncias entre os teóricos, no entanto, Coelho (2000) adota a seguinte classificação dos gêneros em: **poesia, ficção e teatro**. O gênero (ou forma geradora) é a estética de determinada experiência humana de carácter universal: a vivência lírica (o eu mergulhado em suas próprias emoções), cuja expressão essencial é **a poesia**; a vivência épica (o eu em relação com o outro, com o mundo social), cuja expressão natural é a prosa, a **ficção**; e a vivência dramática (o eu entregue ao espetáculo da vida, no qual ele próprio é o personagem), cuja expressão básica é o diálogo, a representação, isto é, **o teatro**.

A respeito dos subgêneros ou formas básicas, para a autora são: elegia, soneto, ode, hino, madrigal etc – na poesia; conto, romance, novela, literatura infantil – na ficção; farsa, tragédia, ópera, comédia etc – no teatro. Essas formas básicas de

ficção se diversificam em diferentes categorias, dependendo da natureza do tema, da problemática, intriga, trama, intencionalidade etc. A poesia, neste trabalho, desperta mais interesse por ser o gênero da obra “Amoras”, que por sua vez, revela-se como um grande poema de empoderamento às crianças.

A poesia desperta caráter importante, pois ela traz um certo modo de ver as coisas, numa visão além do visível ou aparente, faz captar algo que não se mostra facilmente ou de imediato, mas que é essencial para poesia. Esse poder de ver, além do visível, caracteriza os/as poetas, como se fosse um dom que eles/elas têm. Essa magia poética faz com que o leitor use diferentes sentidos, quando se deparam, numa leitura de uma obra literária de poesia infantil, principalmente pelas imagens, rimas, sons e ilustrações que as obras costumam trazer nelas. Coelho (2000, p.223) explica que:

poesia é também *imagem e som*. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáforas, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...). É esse jogo de palavras, o principal fator de atração que as crianças têm pela poesia, transformada em *canto* (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lengalengas...). Ou pela poesia ouvida ou lida em voz alta, que lhes provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante.

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: *visuais* (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); *auditivas* (sonoridade, música, ruídos...); *gustativas* (paladar); *olfativas* (perfumes, cheiros); *tácteis* (maciez, aspereza, relevo, textura...); *de pressão* (sensações de peso ou de leveza); *termiais* (temperatura, calor ou frio); *comportamento* (dinâmicas, estáticas...). É óbvio que, num poema, dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo... pois cada um deles apresenta determinados tipos de transfiguração imagística, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte.

A literatura infantil permite provar um importante fenômeno que são os novos valores, as novas ideias ou comportamentos que começaram a se impor no século XX até os dias atuais. Essa mesma literatura já invadiu o domínio público por meio da publicidade, televisão, filmes, teatro, músicas etc, ou seja, já alcançou o povo em geral de maneira acessível. A escola ainda é o lugar onde se cobra a leitura como obrigatória, mas para tal é necessário acompanhamento dos discentes e

principalmente uma escolha rica de expressividade e recursos linguístico-semânticos do material a ser lido.

A obra “Amoras” é uma literatura infantil, por ser composta de estrofes e versos de empoderamento, foi escolhida como objeto de estudo na metodologia – proposta pedagógica – deste trabalho de dissertação. Os métodos são apresentados no capítulo seguinte.

## 5. METODOLOGIA

Esta pesquisa, ao conceber a língua como lugar de emancipação do sujeito, debruça-se sobre uma proposta didática de análise da obra infantil “Amoras”, do Emericida. A proposta pode ser trabalhada nas séries finais do Ensino Fundamental I e nas séries iniciais do ensino fundamental II, momento em que os/as estudantes estão descobrindo o mundo ao seu redor. Assim, quando eles/elas estiverem mais maduros/as, estarão aptos/as para discussões mais substanciadas ao diálogo sobre racismo.

Essa pesquisa tem cunho bibliográfico, porque há discussões teóricas (capítulo teórico) e é documental, porque analisa uma obra literária infantil. Também é qualitativa, porque as questões são fundamentadas na interpretação da obra “Amoras”, com base nos conhecimentos linguísticos e discursivos. No total são 86 questões sobre o livro infantil, sendo 70 de cunho subjetivo e apenas 16 questões objetivas. A maior quantidade de questões subjetivas objetiva-se pela necessidade de o/a estudante se comprometer mais com a obra, apresentando sua visão com maior engajamento. O contrato de influência encontra-se na relação entre uma criança negra e adulto, que ao final do livro conclui-se que, na verdade, trata-se de um pai e uma filha. O empoderamento étnico-racial acontece em consequência da forma como o pai influencia a filha em diversos momentos. O contrato de influência na obra “Amoras” é ficcional, mas seria possível na realidade.

Para realização dessa proposta didática, a metodologia que embasa a pesquisa é a pesquisa-ação. Thiollent (1996) afirma que a pesquisa-ação possibilita ao professor ser o autor, o sujeito ativo, o pesquisador e um dos participantes, pois será avaliada também sua participação, enquanto objeto de estudo, observador e pesquisador, no processo. Essa teoria apresenta algumas características, como a liberdade do pesquisador, dos participantes da pesquisa e o compromisso com o social, como o meio ambiente, a educação etc. De acordo com Gil (2002, p.143):

o planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil

apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente.

Para continuidade deste capítulo, destacam-se os próximos tópicos necessários a uma melhor explanação sobre a metodologia desta dissertação. No item a seguir, está formalizada a **caracterização do corpus** deste trabalho de pesquisa; no posterior, são apresentados os **procedimentos para a construção da proposta didática** e por fim, é feita a **proposta de atividade**.

### 5.1 Caracterização do *corpus*

Sabe-se que os/as estudantes necessitam melhorar o conhecimento da leitura, de interpretação e dos problemas sociais que a sociedade enfrenta, principalmente sobre o racismo, que está presente em diversas situações cotidianas da sociedade brasileira. O livro “Amoras”, do Emicida, oferece uma mensagem que possibilita um trabalho com a literatura infantil, voltada para a formação étnico-racial desses estudantes. Sobre o autor, Emicida – Leandro Roque de Oliveira – é um cantor de *rap* (MC), homem negro, paulista, escreve suas músicas com temáticas de luta antirracista; protesto contra a opressão do poder, do sistema, e da violência contra as pessoas menos favorecidas financeiramente, principalmente das quais vivem em favelas/comunidades.

A proposta de atividades didáticas compõe-se de três partes: num primeiro momento há um **parágrafo introdutório** no qual se expõe a temática proposta pelo autor da obra infantil, os objetivos e as perspectivas teóricas que fundamentam a abordagem, como, por exemplo, competências gramaticais, semânticas, lexicais e discursivas. Posteriormente são propostas **questões didáticas** objetivas e subjetivas concernentes à temática (ancestralidade, religiosidade, Deus, mente das crianças, orixás, aparência física, convencimento, empoderamento etc) e ao final de cada parte há as **sugestões extracurriculares**, que são recomendações de atividades que contribuem para contextualizações das temáticas por meio do diálogo com diferentes suportes (livro impresso, meios digitais, referências bibliográficas digitais fílmicas etc) e com os gêneros discursivos.

O livro “Amoras” não tem numeração de páginas, por esse motivo adotou-se a seguinte informação sobre paginação na tabela abaixo. A partir da página

quatro, conta-se a numeração de dois em dois porque numa página estão as estrofes e na outra, uma imagem (exceto as páginas 18, 19; 30, 31; 40, 41; pelo verso estar nas duas páginas). Na tabela optou-se por demonstrar a quantidade de questões por página.

**Tabela I – número de questões**

<b>Informação da página</b>	<b>Quantidade de questões</b>	<b>Página do livro</b>
Capa	4	-
Contracapa	-	1
Índice catalográfico	-	2
Dedicatória	-	3
“Não há melhor palco...”	5	4
“Pode olhar...”	4	6
“Por que choramos...”	7	8
“Nesse planeta...”	5	10
“E os pensamentos dos...”	7	12
“Vão espalhando...”	5	14
“Em um passeio...”	4	16
“As pretinhas são ...”	3	18,19
“Amoras penduradas...”	5	20
“Então a alegria...”	4	22
“Forte como um lutador...”	3	24
“E gentil como Martin...”	4	26
“Ela apanha Amoras...”	6	28
“Nada foi em vão”	2	30,31
Fez as palavras soarem...”	4	32
“Me olhou nos olhos...”	1	34
“Papai, que bom...”	6	36
“porque eu sou pretinha...”	7	38,39
Glossário	-	40,41
Ilustrador -Fabrini	-	42
Autor - Emicida	-	43
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>	-

Fonte: Produzida pelo autor

Aos/às docentes, que decidirem trabalhar com essa proposta didática, é recomendado que selecionem as atividades extracurriculares sugeridas de acordo com a necessidade de sua turma e com as possibilidades que cada classe necessita, pois, somente o professor ou professora da turma conhece a demanda.

No programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – é esperado que os mestrandos elaborem uma intervenção em sala de aula. No entanto, a pandemia pela covid-19 dificultou a aplicação de uma intervenção na escola. Por esse motivo, optou-se pela elaboração de uma proposta didática nesta dissertação. No próximo item, descreve-se os procedimentos da referida proposta.

## **5.2 Procedimentos para a construção da proposta didática**

Esta proposta didática está em conformidade com a Resolução do programa Profletras nº 003/2020 – indicando a possibilidade dos trabalhos de conclusão da sexta turma ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial, e devem apresentar um produto, podendo ser uma proposta de sequência didática, criação de material didático etc, por exemplo, por meio da análise de livros e materiais didáticos entre outros. No caso desta pesquisa, a proposta escolhida foi elaborar questões teórico-práticas sobre a obra literária infantil “Amoras”, do Emicida.

Essa proposta não foi aplicada em sala de aula. A justificativa para essa nova resolução deve-se à impossibilidade de aulas presenciais por causa de todo o transtorno causado pela pandemia da covid-19. O acesso dos/as estudantes ficou limitado, por causa do ensino remoto. Pela dificuldade de alcançar os discentes nessa nova forma de aproximação com a escola, pois, geralmente os estudantes têm dificuldade de acessar as aulas que acontecem síncronas pelas plataformas digitais, a solução foi fazer essa proposta didática.

Para execução da proposta didática, optou-se pela abordagem dos aspectos linguísticos para os discursivos (gênero discursivo/interpretação), de acordo com o suporte teórico da Semiologia. O exame inicia-se com reflexões sobre o título da obra “Amoras”, e segue com a investigação dos versos, de acordo com as páginas do livro.

A cada página, serão propostas atividades de leitura, escrita e linguística. Embora a obra se destaque muito pelas imagens, a presente proposta tem como enfoque a linguagem verbal, mas, em alguns momentos, examina-se a linguagem não-verbal.

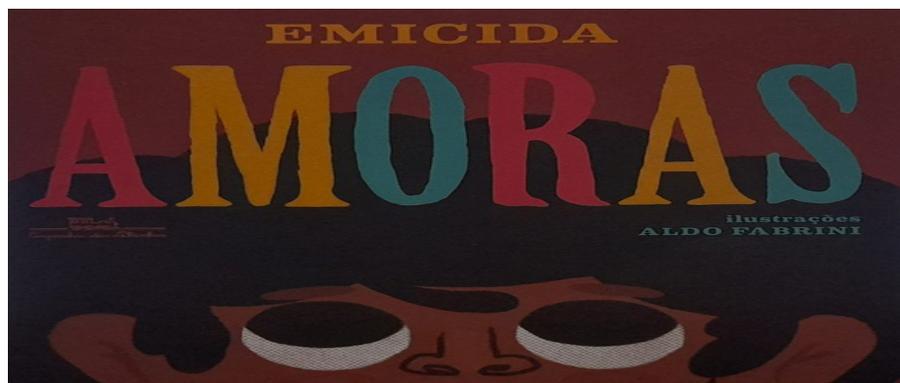
### 5.3 Proposta de atividade

Essa proposta de atividade divide-se em unidades de sentido, em conformidade com as sequências das páginas da obra. As atividades visam à motivação para a compreensão do livro. Inicia-se pela abordagem da capa, por oportunizar conhecimentos básicos sobre o livro e antecipam reflexões sobre a temática étnico-racial.

#### **Atividade da capa:** “Amoras”, do autor Emicida

Esta parte da proposta contém questões sobre a capa do livro “Amoras”, do título, sobre o autor e o ilustrador. Marcuschi (2016, p. 45) afirma que “o título de um texto tem o poder de avançar comunicativamente elementos cognitivos em termos de expectativas”. As questões abarcam competências no âmbito linguístico, lexical e semântico, além de explorar o conhecimento de mundo sobre o cantor de rap e poeta, Emicida. O ilustrador aparece na capa pela importância do trabalho de cartografia na demonstração de todas as imagens.

FIGURA 7 – Imagem da capa livro Amoras, Emicida



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Qual o título da obra? Você sabe o que são amoras? Caso saiba, explique.

Gabarito: 1) “Amoras”; amoras são frutas de coloração escura.

**Questão 2** – Busque no dicionário:

a) o significado da palavra “amora”:

b) a classe gramatical da palavra “amora” e sua classificação em gênero e número:

Gabarito: 2 a) Fruto pequeno, de cor escura, de sabor acre e doce, proveniente da amoreira e largamente usado na confecção de geleias. b) Substantivo feminino e plural.

**Questão 3** – Qual o nome do ilustrador do livro? O que ele faz?

Gabarito: Aldo Fabrini. Ele elabora desenhos sobre o livro.

**Questão 4** – Responda as seguintes questões sobre o autor, Emicida:

a) Pesquise na internet a origem do nome artístico do *rapper* e escritor Emicida e explique o significado.

Gabarito: 4) a) O nome "Emicida" é uma fusão das palavras "MC" e "homicida". Por causa de suas constantes vitórias nas batalhas de improvisação, seus amigos começaram a falar que Leandro era um "assassino", e que "matava" os adversários através das rimas. O *rapper* criou também um acrônimo para o nome: E.M.I.C.I.D.A. (*Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte*).

Fonte: <http://www.emicida.com.br/conheca?lang=ptbr>

b) Depois de pesquisar o nome do cantor/autor, escolha qual gênero a palavra “Emicida” se enquadra:

( ) masculino

( ) feminino

Gabarito: (X) masculino;

c) Você já percebeu que o nome do cantor foi criado, portanto se trata de um nome artístico”. Quando uma palavra não existe e alguém cria ou inventa, é chamada de:

( ) neologismo

( ) paralelismo

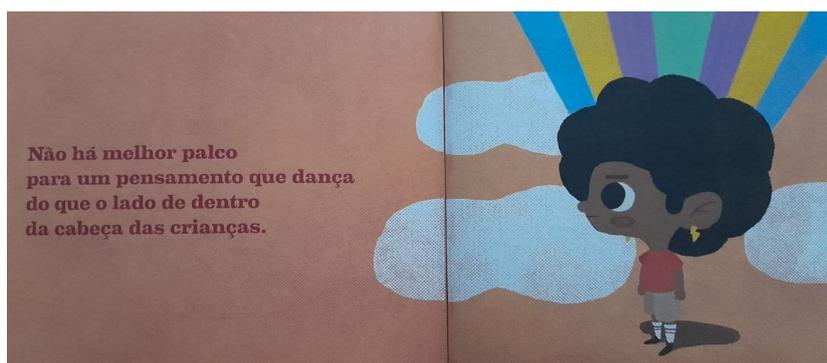
Gabarito: (X) neologismo

**Sugestões extracurriculares:** levar frutas amoras para sala de aula; apresentar um vídeo sobre amoras, pois algumas regiões brasileiras desconhecem a fruta; mostrar um vídeo sobre o que faz um ilustrador e destacar a sua importância nas obras infantis.

#### Atividade da página 4

Nessa parte, o *eu-enunciador* (o eu-lírico) brinca com a imaginação das crianças, afirmando que nos pensamentos – lado de dentro da cabeça – delas existe algo que é dançante, alegre e bom. Aqui são propostas cinco questões, principalmente sobre a linguagem figurada, presente nos versos. As questões visam estimular a produção textual das crianças, mas também uma compreensão do nível figurado da linguagem.

**FIGURA 8 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – O que é um palco?

Gabarito: Substantivo masculino. Estrado ou tablado destinado às representações, geralmente de madeira, fixo ou móvel, e que pode apresentar diversos formatos, de acordo com a localização da plateia.

**Questão 2** – Você já ouviu falar na expressão "dar palco"? Se sim, explique o significado.

Gabarito: Sim. Expressão/gíria que significa dar oportunidade ou visibilidade.

**Questão 3** – Um pensamento pode dançar? Explique o sentido atribuído à palavra dançar.

Gabarito: Sim/Não. É uma linguagem figurada para representar a imaginação.

**Questão 4** – Se um pensamento não pode dançar, o autor está usando uma linguagem:

( ) figurada

( ) real

Gabarito: (X) Linguagem figurada.

**Questão 5** – O que as crianças têm do lado de dentro na cabeça? E do lado de fora o que elas têm?

Gabarito: Resposta pessoal. Espera que ela cite o cérebro, os pensamentos, lembranças etc, do lado de dentro; e por fora cabelos, olhos, nariz etc.

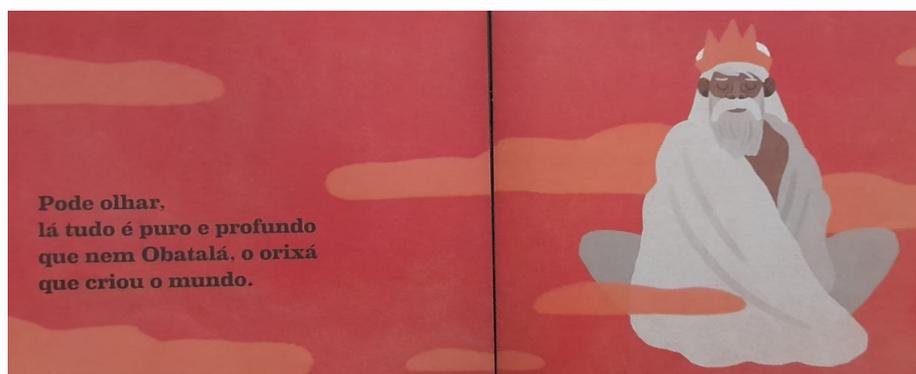
**Sugestões extracurriculares:** Levar expressões ou palavras como exemplo de sentido figurado; pedir que os/as estudantes façam uma pesquisa sobre linguagem figurada na internet.

### Atividade da página 6

Nesta parte, sujeito-enunciador (o eu-lírico) aborda a religiosidade, especificamente, a afrodescendente quando cita Obatalá e orixás, exaltando a positividade das religiões, oriundas do continente africano que são, muitas vezes, discriminadas na sociedade, principalmente por outras religiões no Brasil.

O eu-lírico convida a leitora ou o leitor a conhecer os “pensamentos” das crianças, por meio do emprego de adjetivos. A referência ao criador é feita por uma expressão comparativa.

**FIGURA 9** – Imagem do livro *Amoras, Emicida*



Fonte: *Amoras, Emicida*, 2018.

**Questão 1** – Quando a cabeça da pessoa é pura e profunda, o que esses adjetivos significam ? Explique.

Gabarito: É bom. Uma cabeça pura sugere bondade e profunda inteligência, capacidade de refletir mais informações.

**Questão 2** – "Que nem" está significando:

- ( ) Igual a
- ( ) Diferente de

Gabarito: (X) igual a.

**Questão 3** – De acordo com o verso da página 6, Obatalá é um orixá:

- ( ) Cruel e chato
- ( ) Puro e profundo
- ( ) Legal e bonzinho

Gabarito: (X) Puro e profundo.

**Questão 4** – Segundo os versos, quem criou o mundo?

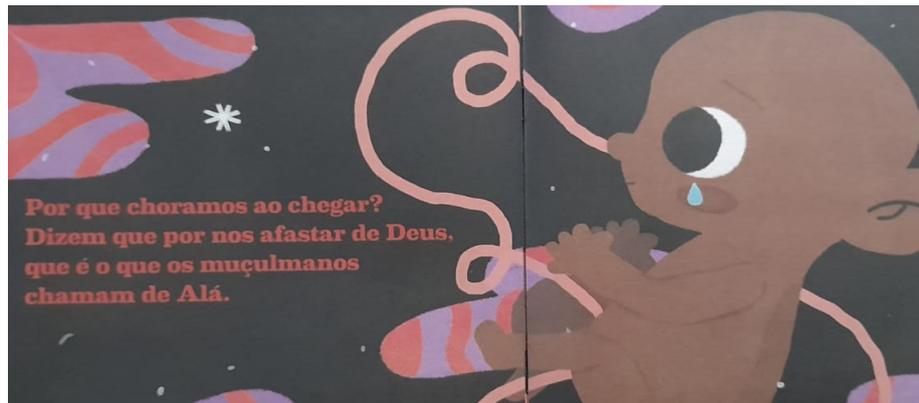
Gabarito: Obatalá

**Sugestões extracurriculares:** O professor pode mostrar um texto para leitura da história da criação do mundo pelos orixás para a turma.

### **Atividade da página 8**

Nessa parte, foram feitos alguns questionamentos sobre nascimento, e ainda a respeito da religiosidade entre diferentes religiões. Na verdade, trata-se de um “imaginário coletivo” de que nos afastamos de Deus e como os muçulmanos denominam “Deus”. Possivelmente, o eu-lírico quer mostrar a diversidade de Deus pelo mundo nas diferentes religiões, respeitando todos eles.

**FIGURA 10 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – O que o choro significa?

Gabarito: é uma autêntica explosão de emoções que permeia nossa vida do nascimento à morte. É desencadeado por diversos estados emocionais, desde tristeza até felicidade.

**Questão 2** – Só choramos por tristeza? Ou as pessoas choram também por sentir alegria?

Gabarito: Uma pessoa pode chorar por tristeza ou alegria. Chorar é emoção.

**Questão 3** – Você concorda com a explicação da pergunta "por que choramos ao chegar"?

Gabarito: resposta pessoal.

**Questão 4** – Analise o verbo "choramos" e identifique as marcas de tempo, modo, número e pessoa. O que elas significam?

Gabarito: Choram está no modo indicativo, tempo presente; 1ª pessoa do plural (nós)

**Questão 5** – Por que geralmente as crianças choram quando ficam longe dos pais? Explique.

Gabarito: Porque as pessoas gostam de estar perto das pessoas queridas.

**Questão 6** – Pesquise quem é Alá? (Usar glossário do livro p. 40)

Gabarito: Designação muçulmana de Deus.

**Questão 7** – Pesquise no dicionário que é ser muçulmano?

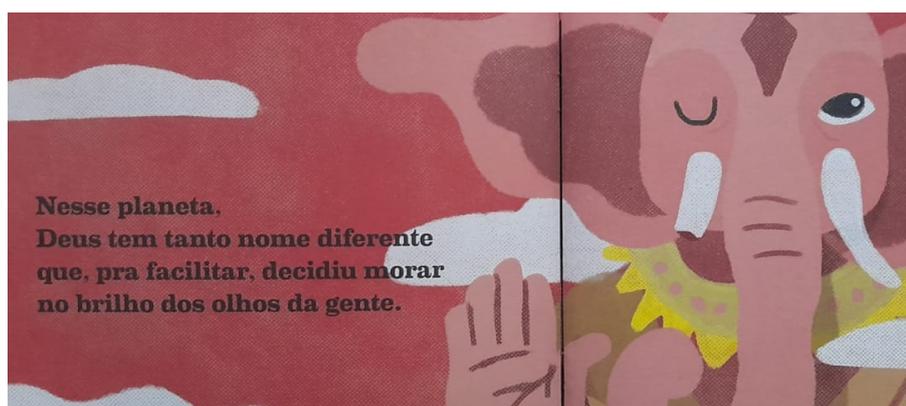
Gabarito: Muçulmano é a pessoa que pratica o Islã, uma religião monoteísta centrada na vida e nos ensinamentos do profeta Maomé e nos estudos do livro sagrado Alcorão.

**Sugestões extracurriculares:** Assistir a um vídeo sobre a religião muçulmana, Alá, profeta Maomé, o livro sagrado alcorão, vestimentas das mulheres e dos homens etc.

### Atividade da página 10

Além dos conhecimentos de mundo, há muito sobre religiosidade nesta parte. As questões abordam outras habilidades, referentes à ortografia e morfologia.

**FIGURA 11 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018

**Questão 1** – Quantas pessoas existem na Terra?

Gabarito: Aproximadamente 7 bilhões de pessoas. Possivelmente os estudantes terão dificuldade em responder. É uma pergunta para permitir a reflexão sobre as diversas raças, religiões, costumes, culturas existentes no mundo.

**Questão 2** – Quantos países existem na Terra? Dê dois exemplos:

Gabarito: Segundo a ONU, atualmente, existem 193 países, internacionalmente, reconhecidos, com territórios, governos e relações econômicas consolidados.

**Questão 3** – Quantas religiões existem na terra?

Gabarito: Cerca de 40 mil religiões.

**Questão 4** – Por que Deus tem tantos nomes diferentes?

Gabarito: Por causa das milhares de religiões existentes no mundo.

**Questão 5** – Se Deus mora nos olhos das pessoas, então Ele está em todos os lugares.

a) Por que Deus está escrito com letra maiúscula?

Gabarito: Porque é um nome próprio

b) Você reconhece a pessoa pelo olhar? Justifique a sua resposta

Gabarito: Resposta pessoal

**Sugestões extracurriculares:** Mostrar fotos do planeta; apresentar alguns nomes de Deus que algumas religiões nomeiam. Por exemplo, os orixás, Buda, Alá, Deus, o Deus sol/lua/estrelas para os índios, etc; Pesquisar o significado da imagem do deus elefante (Ganesha).

### Atividade da página 12

Na imagem, o eu-lírico (sujeito enunciador) representa o cabelo da menina negra de forma positiva, pelo uso da repetição (na forma de nuvem) e cores. No texto, assim como na imagem, há o empoderamento da personagem em relação às características físicas de uma criança negra pelo elogio aos olhos e aos cabelos da criança.

**FIGURA 12** – Imagem do livro *Amoras*, Emicida



Fonte: *Amoras*, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Em qual parte do corpo os pensamentos nascem ou surgem?

Gabarito: Na cabeça, no cérebro.

**Questão 2** – De acordo com o verso retirada do texto “E os pensamentos dos pequenos”, faz referência aos pensamentos de

( ) crianças

( ) plantas

( ) pensamentos

Gabarito: (X) crianças

**Questão 3** – Você conhece a fruta jabuticaba? Como ela se parece?

Gabarito: Resposta pessoal

**Questão 4** – Quais características de uma jabuticaba?

Gabarito: Fruta pequena, preta; quando está madura, doce, brilhante e redonda.

**Questão 5** –O que seria um “cabelo de nuvem”?

Gabarito: Cabelo possivelmente crespo e volumoso; a imagem da página ajuda na resposta.

**Questão 6** – Por que os pensamentos surgem com os olhos de jabuticaba e os cabelos de nuvem?

Gabarito: Porque as pessoas observam o mundo com os olhos e assim as informações chegam ao cérebro. Pode-se remeter a frase ao pensamento de pessoas negras, em função da cor dos olhos e do cabelo volumoso.

**Questão 7** – Por que os pensamentos surgem com os olhos de jabuticaba e os cabelos de nuvem? Você sabe o que é uma metáfora ? Qual metáfora pode ser atribuída aos olhos de jabuticaba e aos cabelos de nuvem ?

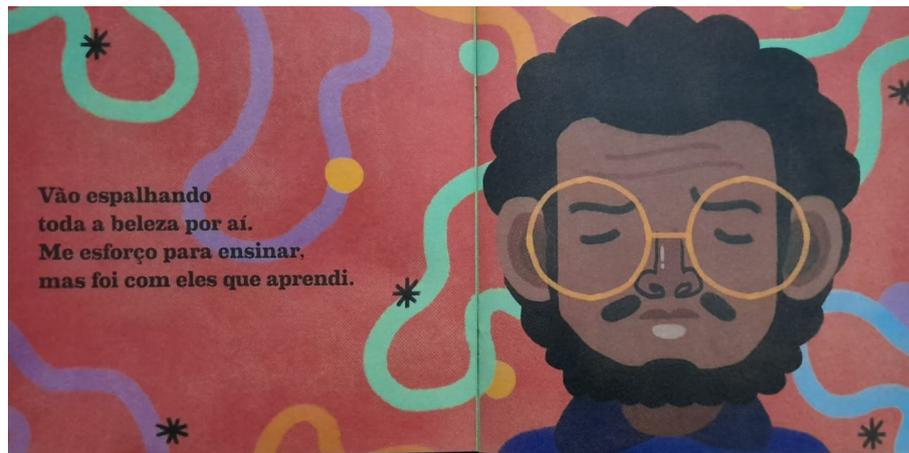
Gabarito: A metáfora é uma comparação implícita. Nesse caso, os olhos de jabuticaba se referem à metáfora dos olhos negros, com base na cor da fruta, e os cabelos de nuvem correspondem ao cabelo volumoso, denominado “black’.

**Sugestões extracurriculares:** Apresentar vários tipos de cabelos, como a obra infantil da bell hooks: “Meu crespo É de rainha”. Explicar sobre o movimento *Black power*, nos EUA.

### Atividade da página 14

Nesses versos, o empoderamento tem progressão por meio dos elogios feitos em reconhecimento às características das crianças negras. O eu-lírico influencia diretamente o processo de aceitação, orgulho e identidade.

**FIGURA 13 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Você sabe o que é rima?

Gabarito: Espera-se que os estudantes conheçam, no entanto, a resposta é pessoal.

**Questão 2** – Existe rima no texto abaixo? Sim ou não? Em caso afirmativo, quais palavras estão rimando?

*“Vão espalhando  
toda a beleza por aí.  
Me esforço para ensinar;  
mas foi com ele que aprendi.”*

Gabarito: Sim. As rimas estão na repetição dos sons “ai” nas palavras “Aí” e “aprendi”

**Questão 3** – Onde geralmente você pode encontrar rimas?

Gabarito: Normalmente, são encontradas em músicas e poemas.

**Questão 4** – Faça uma rima usando a palavra “amora”.

Gabarito: Resposta pessoal.

**Questão 5** – De acordo com os versos: “me esforço para ensinar; mas foi com eles que aprendi”, responda com quem o eu-lírico aprendeu? (Volte à página anterior para complementar o sentido)

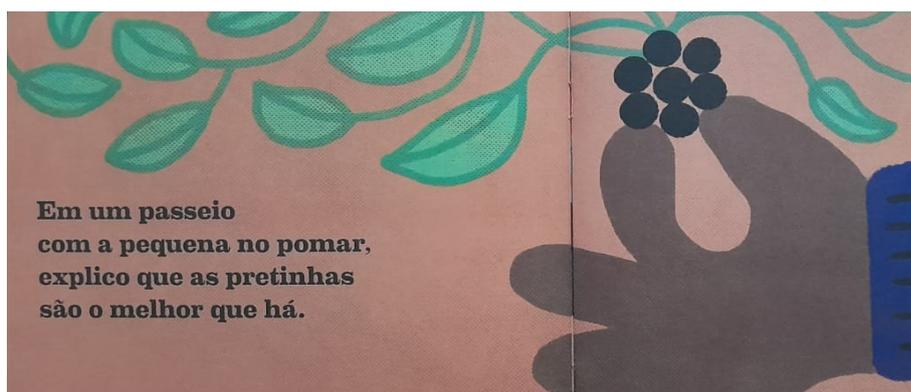
Gabarito: *Com os pensamentos das crianças.*

**Sugestões extracurriculares:** Seria importante mostrar outros tipos de textos com rimas, poemas ou músicas. Propor um debate sobre o aprendizado com crianças.

### Atividade da página 16

Notadamente, o eu-lírico expõe sua opinião empoderada sobre as frutas da cor preta, argumentando para sua filha que “as pretinhas” são as melhores que existem. O uso do diminutivo denota demonstração de afeto, carinho e positividade.

**FIGURA 14** – Imagem do livro *Amoras*, Emicida



Fonte: *Amoras*, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Quem seria a “pequena” que o eu-lírico afirma passear ?

- ( ) Uma criança qualquer.  
 ( ) Uma bicicleta qualquer.

Gabarito: (X) Uma criança qualquer.

**Questão 2** – Por que as amoras pretinhas são as melhores?

Gabarito: Porque as pretinhas são as mais doces.

**Questão 3** – Da forma que ele descreve “pretinhas”, sugere o quê?

( ) Que elas são desproporcionais.

( ) Uma forma carinhosa de falar.

Gabarito: (X) Uma forma carinhosa de falar.

**Questão 4** – Faça o diminutivo das palavras abaixo

a) Amora

b) Menina

c) Pai

d) Fruta

Gabarito: a) amorinha, b) menininha, c) painho/paizinho d) frutinha

**Sugestões extracurriculares:** falar do pomar, de como é bom ter frutas acessíveis na região que moramos, em nossos quintais ou de vizinhos. Perguntar se alguma criança gosta de comer frutas retiradas do pé. Questionar quais outras frutas são pretas, como a uva.

#### Atividade das páginas 18 e 19

O emprego da repetição é uma característica geralmente usada na literatura infantil, com o objetivo de empoderar “as pretinhas”, ideia reforçada, ainda, pelo uso das letras garrafais, que sugerem uma informação importante.

**FIGURA 15** – Imagem do livro *Amoras*, Emicida



Fonte: *Amoras*, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Por qual motivo o eu-lírico usou duas páginas somente para escrever a frase “as pretinhas são o melhor que há”?

Gabarito: Enaltecer as pretinhas (crianças e frutas). Palavras grafadas de forma exagerada são para chamar a atenção ou indicar grito, entonação mais forte.

**Questão 2** – Na frase “as pretinhas são o melhor que há”, o eu-lírico optou por grafar a expressão “o melhor” maior que as outras palavras, por quê?

Gabarito: Para destacar positivamente o substantivo “pretinhas”. “Melhor” é um adjetivo que está na forma superlativa para valorizar o nome.

**Questão 3** – Se você está lendo o livro “Amoras”, ao se deparar com a frase escrita dessa forma, você deve:

( ) Ler baixinho.

( ) Ler mais alto.

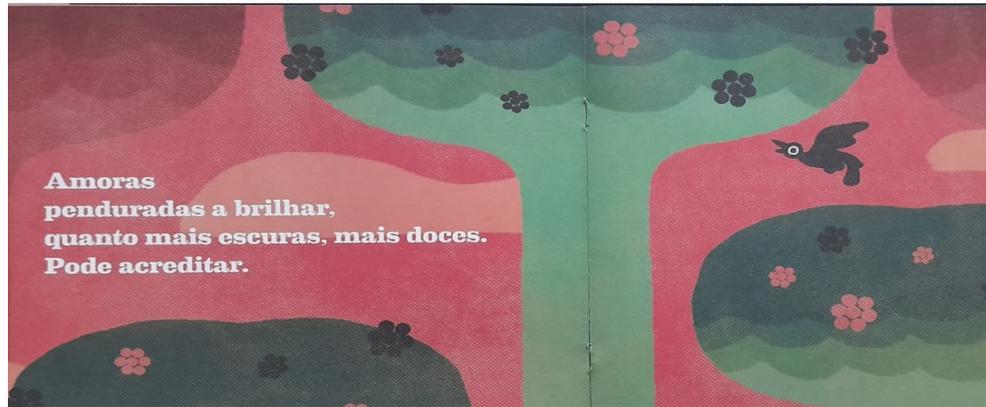
Gabarito: (X) Ler mais alto.

**Sugestões extracurriculares:** levar livros e vídeos que retratam a história de mulheres negras: Dandara, Luiza Mahin, Rosa Parckson, Angela Davis, Lélia Gonzales, Djamila Ribeiro, Marielle Franco, Rebeca Andrade e Raíssa Leal dentre outras. Mostrar as músicas da MC Soffia.

### **Atividade da página 20**

Nessa parte, as amoras recebem mais elogios por parte do eu-lírico, tanto pela cor e doçura quanto pelo brilho. No trecho: “quanto mais escuras, mais doces”, é nítida a intenção de valorizar e empoderar a cor escura, historicamente, empregada de forma negativa, em conformidade com o pensamento colonial.

**FIGURA 16 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Você já deve saber como identificar rimas. Quais palavras do verso estão rimando?

Gabarito: As palavras que rimam são “brilhar” e “acreditar”.

**Questão 2** – Quais elementos desses versos denotam a ideia de quantidade e de qualidade?

Gabarito: O advérbio “mais” denota quantidade; e os adjetivos “escuras”, “doce” e “melhor” expressam qualidade.

**Questão 3** – No trecho “amoras penduradas a brilhar”, a palavra “brilhar” sugere que:

- ( ) as amoras são como lâmpadas.
- ( ) as amoras brilhando revelam o melhor.

Gabarito: (X) as amoras brilhando são melhores

**Questão 4** – De acordo com o texto, qual característica da amora possibilita descobrir se ela é mais doce?

- ( ) quando ela brilha.
- ( ) quando ela é escura.

Gabarito: (X) quando ela é escura.

**Questão 5** – Desenhe uma linda árvore repleta de amoras pretinhas.

Gabarito: Resposta pessoal

**Sugestões extracurriculares:** A afirmação “pode acreditar” convida as leitoras e leitores a valorizar as cores escuras ou pretas. A professora ou o professor podem exemplificar essas palavras positivas, com outras frutas (amora, uva, jabuticaba, jamelão), artistas, esportistas, autores, lideranças políticas etc.

### Atividade da página 22

A menina, depois de muito receber informações positivas sobre a cor preta, principalmente de seu pai, concluiu algo bom. Descobriu a alegria de se sentir valorizada.

**FIGURA 17** – Imagem do livro *Amoras*, Emicida



Fonte: *Amoras*, Emicida, 2018.

**Questão 1** – A expressão “então a alegria acende os olhos da menina” representa que:

- ( ) ela quer brincar com as amoras.
- ( ) ela descobriu algo incrível.

Gabarito: (X) ela descobriu algo incrível.

**Questão 2** – De acordo com a figura da página 22, explique a metáfora da expressão “acender os olhos”?

Gabarito: Ficar feliz por alguma coisa ou se interessar por algo ou alguém.

**Questão 3** – Faça sugestões para tentar desvendar o que a menina descobriu.

Gabarito: Resposta pessoal.

**Questão 4** – O eu-lírico faz uma pergunta “que conclusão incrível alcançou a pequenina?”. Aponte que conclusão é essa.

Gabarito: Resposta pessoal. Mas espera-se que o/a estudante seja capaz de indicar que a menina se descobriu feliz por ser pretinha também

**Sugestões extracurriculares:** É interessante pesquisar sobre esses temas que contribuem para o empoderamento e valorização da identidade negra, por meio de poemas, músicas, textos em geral, vídeos, dentre outros.

### **Atividade da página 24**

A linguagem verbal das três páginas (24, 26 e 28) objetivam exaltar a conclusão da menina, comparando-a às virtudes de três personalidades negras, historicamente reconhecidas. Com isso, o eu-lírico valoriza a ideia da criança e resgata pessoas importantes na luta antirracista. Na página 24, a conclusão da menina é comparada a força do lutador de ringue Muhammad Ali:

**FIGURA 18 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Por que um lutador de ringue precisa ser forte?

Gabarito: Quanto mais forte um lutador, maior é a chance dele ganhar a luta.

**Questão 2** – A expressão “Forte como um lutador” sugere uma:

( ) comparação.

( ) diferença.

Gabarito: (X) comparação

**Questão 3** – O que é forte como o lutador, isto é, quais são os elementos comparados?

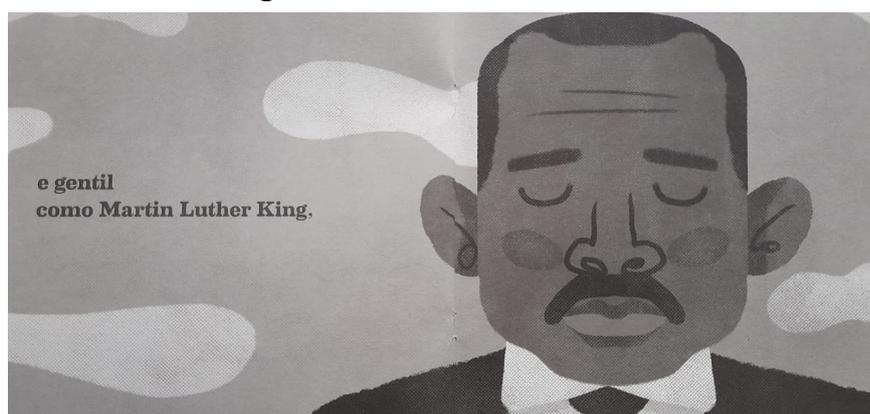
Gabarito: Os elementos comparados são a conclusão da menina e a força do lutador.

**Sugestões extracurriculares:** Apresentar a biografia de dois ou mais nomes de lutadoras e lutadores de ringue famosos, como Amanda Silva (Leoa), Mike Tyson (Estados Unidos) e Maguila (Brasil). Fazer uma pesquisa sobre o lutador Muhammad Ali, considerado um dos maiores boxeadores da história e era um homem negro.

## Atividade da página 26

Nesta parte, menciona-se o pastor Martin Luther King pela força nas palavras pela defesa das pessoas negras em seu discurso famoso: “I have a dream”, portanto é possível fazer um trabalho interdisciplinar com o inglês, levando-os a interpretar o discurso.

**FIGURA 19 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – O que é ser gentil?

Gabarito: Uma pessoa gentil, trata todos com respeito e dignidade.

**Questão 2** – Escreva pelo menos cinco palavras que definem uma pessoa gentil.

Gabarito: Resposta pessoal.

**Questão 3** – Pesquise quem foi Martin Luther King. O que ele representa, e por que ele ficou famoso no mundo todo?

Gabarito: Famoso ativista norte-americano que ficou famoso por seu discurso “I have a dream” – eu tenho um sonho.

**Questão 4** – O que é gentil como o pastor, isto é, quais são os elementos comparados ?

Gabarito: A conclusão da menina também é Gentil, sobretudo, com ela, porque possibilita a sua autovalorização, mas também com outras pessoas.

**Sugestões extracurriculares:** Ler o glossário no final do livro “Amoras” (p. 40), e pesquisar em outras fontes o momento histórico e a importância do pastor americano.

### Atividade da página 28

Nessa parte, há uma menção a mais uma personalidade negra de histórico valor. Pode-se inferir que a conclusão da menina, sua liberdade e sua visão crítica, remete a uma possível fala, atribuída ao Zumbi dos Palmares de “que nada foi em vão”.

**FIGURA 20 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – O pronome “ela” está se referindo a quem?

Gabarito: a menina (a filha).

**Questão 2** – No trecho do verso “ela apanha amoras dos galhos e do chão”, pode-se inferir que:

- ( ) ela pode fazer escolhas.
- ( ) ela não sabe o que pegar.

Gabarito: (X) ela pode fazer escolhas.

**Questão 3** – Você sabe quem foi Zumbi dos Palmares? Pesquise no glossário (na página 41) e escreva com suas palavras.

Gabarito: Foi um guerreiro negro, líder de Quilombo dos Palmares e lutou contra a escravidão.

**Questão 4** – A expressão “– Nada foi em vão” sugere que:

( ) toda a luta de Zumbi por resistência no Quilombo dos Palmares valeu à pena.

( ) a fuga de Zumbi para se esconder dos assassinos valeu à pena.

Gabarito: (X) toda a luta de Zumbi por resistência no Quilombo dos Palmares valeu à pena.

**Questão 5** – Pesquise quem foi Dandara dos Palmares.

Gabarito: Dandara foi uma guerreira negra do período colonial do Brasil. Cometeu suicídio se jogando de uma pedra ao abismo para não retornar à condição de escrava. Foi a companheira do Zumbi dos Palmares.

**Questão 6** – Explícite o significado da palavra “nada” atribuída à fala de Zumbi.

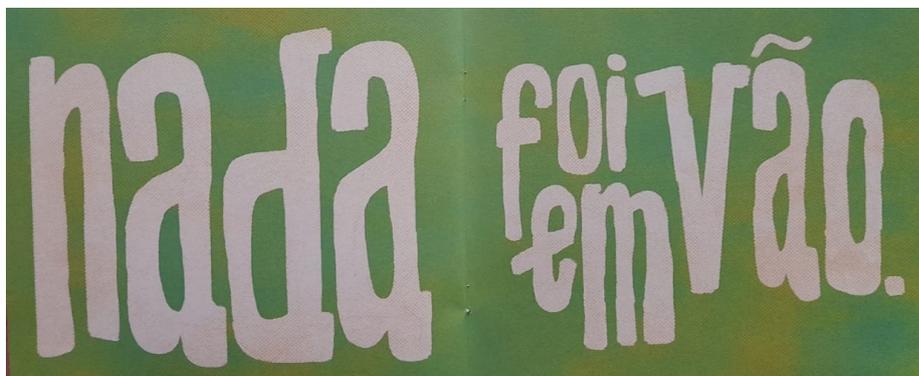
Gabarito: Nada foi em vão afirma que as lutas de Zumbi dos Palmares valeram a pena.

**Sugestões extracurriculares:** fazer um debate, seguido de um filme ou uma pesquisa sobre os quilombos, e explicar o que são quilombolas.

### Atividade das páginas 30 e 31

A repetição do discurso atribuído a Zumbi “nada foi em vão” visa à valorização da história de luta pela sobrevivência nos quilombos.

**FIGURA 21** – Imagem do livro Amoras, Emicida



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – O que significa a expressão “em vão”? Consulte o dicionário.

Gabarito: A expressão “em vão” significa de graça, sem valor, sem importância, de modo inútil, sem eficácia ou irrelevante.

**Questão 2** – Mais uma vez, a frase de Zumbi dos Palmares é repetida em letras garrafais. Por que o eu-lírico usa esse tipo de letra e duas páginas para escrever uma só frase?

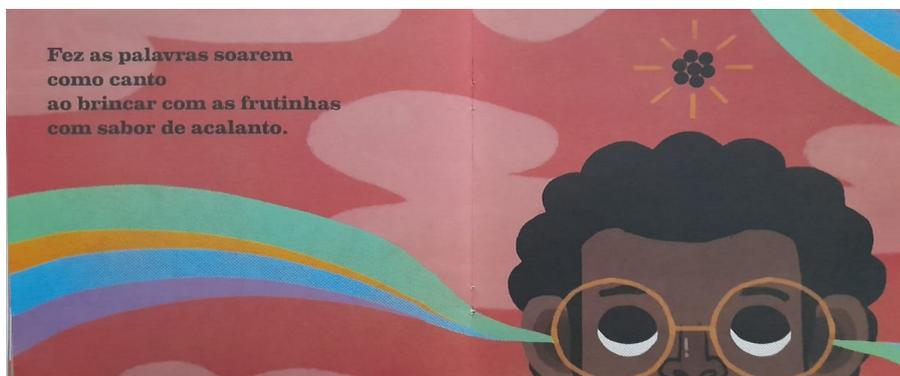
Gabarito: Para dar ênfase à frase. Para destacar a informação.

**Sugestões extracurriculares:** O professor pode elaborar um quebra-cabeça, usando as imagens das páginas 30 e 31, ou outras páginas da obra “Amoras”, para os alunos brincarem de montagem. Levar um texto sobre a história do Zumbi dos Palmares para que os estudantes entendam melhor a frase “nada foi em vão”, no contexto do livro “Amoras”.

### Atividade da página 32

Momento em que o eu-lírico fala das amoras na rima com a palavra “acalanto” em referência às frutas (amoras) de forma agradável e positiva. A conclusão da menina, ou seja, o fato de valorizar a sua cor traz esperança de um mundo melhor em que todas as pessoas possam “existir” e serem “livres”.

**FIGURA 22** – Imagem do livro Amoras, Emicida



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Você já está na página 32 do livro. Já foi notado que ele é cheio de rimas. Qual é o seu gênero textual ? Por que ?

Gabarito: Poema. Possui estrofes, versos e rimas

**Questão 2** – Quando as palavras soam como canto, significa que elas:

( ) são agradáveis.

( ) são desagradáveis.

Gabarito: (X) são agradáveis.

**Questão 3** – Por que em muitos momentos, no livro, o eu-lírico usa palavras no diminutivo? Nessa página, o exemplo é “frutinhas”.

( ) para agradar os adultos.

( ) para agradar as crianças.

Gabarito: (X) para agradar as crianças.

**Questão 4** – Existe sabor de acalanto? O que o eu-lírico quer dizer com isso? Se necessário busque a palavra acalantar/acalanto no dicionário.

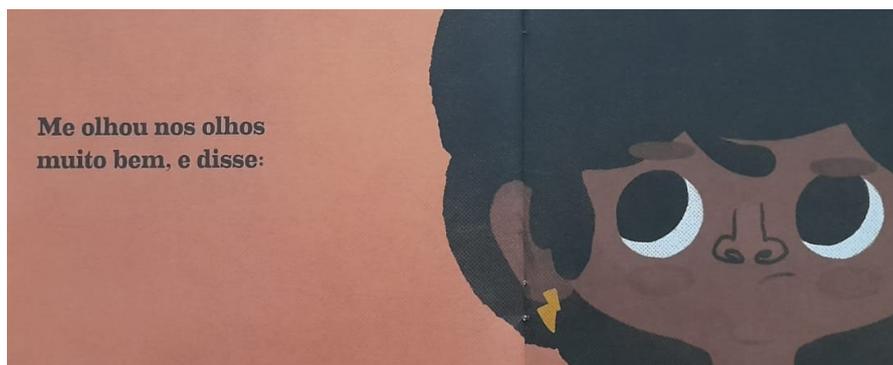
Gabarito: Não existe sabor acalanto. É uma forma figurada de escrever. Sabor acalanto pode representar a paz, a ternura, a calma. No caso da “frutinha”, o acalanto tem sabor de descoberta.

**Sugestões extracurriculares:** Conversar sobre o respeito e o amor entre as pessoas e em relação à natureza. Refletir que ninguém é melhor do que ninguém, e está na hora de mudar essa sociedade que ainda não respeita as pessoas negras como deveriam, nem a natureza.

#### **Atividade da página 34**

Após a experiência de observação da fruta amora e de conhecer a história de luta das pessoas negras, nessa estrofe, a menina fala em igualdade com o eu-lírico, que é um adulto. Na luta feminista negra, falar é existir, por isso a importância dada ao momento de fala da personagem. A quebra de hierarquia entre a criança e o adulto segue a perspectiva decolonial, que critica a hierarquização das pessoas.

**FIGURA 23 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – Observe o verso a seguir e explique: “me olhou nos olhos muito bem, e disse:”

a) Quem olhou nos olhos de quem?

Gabarito: A menina olhou para o personagem (seu pai)/eu-lírico.

b) O que o eu-lírico quis dizer quando afirma que “me olhou muito bem nos olhos”?

Gabarito: Que a menina (filha) olhou para o pai decidida.

c) O que você entende por “muito bem” no verso?

Gabarito: Com convicção, decidida

**Sugestões extracurriculares:** Os versos possibilitam algumas reflexões, como: qual a importância de se olhar nos olhos? Quem mente olha nos olhos? Qual a importância de se dizer a verdade? As crianças falam tudo o que lhes acontece para os seus responsáveis?

### **Atividade da página 36**

Nessa parte, ocorre a percepção do empoderamento por parte da menina, explicitada em seu discurso.

**FIGURA 24 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – O que a menina descobre?

Gabarito: Que ela é pretinha também e que tem qualidades também.

**Questão 2** – Ela está feliz ou triste pela descoberta?

Gabarito: Está muito feliz.

**Questão 3** – Se ela está feliz, em qual trecho podemos provar tal afirmação. Se ela está triste, qual palavra mostra isso?

Gabarito: Nota-se pela expressão “**Que bom**, porque eu sou pretinha também”.

**Questão 4** – Quando a menina diz que é pretinha também, a palavra “também” sugere que existe outra coisa pretinha, o que é essa outra coisa?

Gabarito: As frutas amoras.

**Questão 5** – Por que foram usadas letras enormes (garrafais) para a fala da menina?

Gabarito: Para enfatizar o discurso da menina. É como se a menina estivesse gritando ou falando bem alto por estar animada.

**Questão 6** – Ela fala com o pai da descoberta. Qual o elemento linguístico possibilita essa afirmação? Como esse elemento se classifica gramaticalmente?

Gabarito: Ela usa o vocativo (papai) para expressar o sentimento de alegria e entusiasmo.

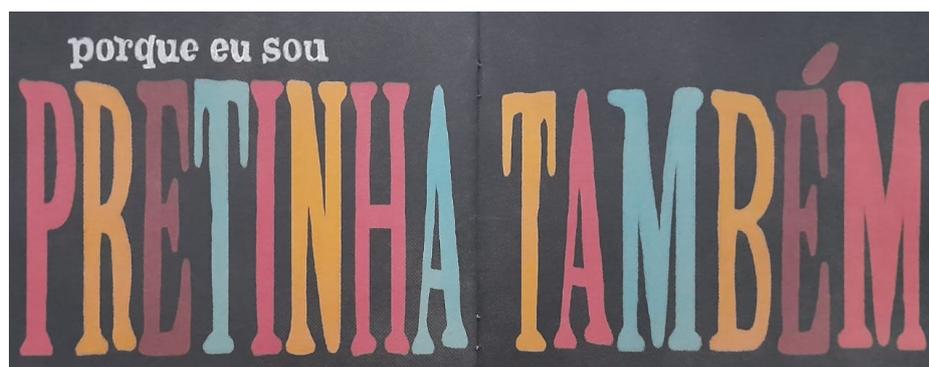
**Sugestões extracurriculares:** Apresentar o curta-metragem, *Hair love*, premiado no Oscar 2021. O vídeo está disponível no *Youtube*; Fazer o seguinte

questionamento: por que é bom ser pretinha também? É importante debater sobre a importância de nos amarmos exatamente do jeito que somos, como nossos defeitos e qualidades.

### Atividade das páginas 38 e 39

Nessa última parte, a menina demonstra realização. Ela afirma em alto e bom som as qualidades descobertas com alegria e certeza de suporte. O empoderamento da menina se torna explícito, em consequência da experiência individual, com as frutas, e dialógica, com base nas informações, ofertadas pelo pai (eu-lírico).

**FIGURA 25 – Imagem do livro Amoras, Emicida**



Fonte: Amoras, Emicida, 2018.

**Questão 1** – A menina exclama, em duas páginas, “porque sou pretinha também”. Agora, é possível perceber que ela estava muito feliz. Como podemos perceber isso?

Gabarito: Pelo exagero no tamanho das letras e pelas cores das letras. Ela realmente deseja mostrar a alegria pelo uso de letras garrafais e coloridas.

**Questão 2** – A palavra “pretinha”, usada no texto, sugere um tratamento:

- ( ) agressivo
- ( ) carinhoso

Gabarito: (X) carinhoso

**Questão 3** – As letras coloridas nas palavras “pretinha também” remetem a quê?

Gabarito: As cores remetem a alegria de viver, de estar. Os dias mais felizes são os da primavera e do verão. Também remetem à importância de todas as cores.

**Questão 4** – Quais as semelhanças entre as palavras “pretinha também” e a palavra “Amoras” encontrada na capa do livro?

Gabarito: Ambas estão grafadas com letras garrafais e coloridas.

**Questão 5** – Crie um verso valorizando as palavras pretinha/s e amora/s.

Gabarito: Resposta pessoal.

**Questão 6** – Se houvesse o feminino da palavra “amor”, como seria ?

Gabarito: amora

**Questão 7** – Descreva o que você entendeu do livro “Amoras”. Você gostou da leitura? Por que?

Gabarito: Resposta pessoal

**Sugestões extracurriculares:** debater sobre o racismo: mostrar como ele é prejudicial às pessoas e à sociedade como um todo; abordar como o respeito é importante na convivência social, e sobretudo, engendrar o empoderamento em sala de aula. Para isso, é importante o apoio de filmes, como Moana, Mulan, dentre outros. Apresentar o livro “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks, dentre outros.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretende contribuir para formação dos estudantes da escola pública, no que diz respeito aos conhecimentos étnico-raciais, com foco na análise, na leitura e na escrita – crítica e consciente – dos/as discentes. Esta pesquisa visa, também, promover novas formas de perceber os empoderamentos de pessoas negras, e combater o racismo enfrentado diariamente pelas pessoas negras.

A obra “Amoras”, do *rapper* Emicida, é o diferencial neste trabalho, pois possibilita uma abordagem didática que contribui para o empoderamento das crianças negras. A obra apresenta um projeto de influência do Emicida, sujeito-enunciador poeta, portanto, o eu-lírico, que visa à valorização as crianças de pele negra, numa abordagem positiva sobre o tema. Empoderamento é fazer com que um grupo de pessoas possa se identificar e sentir poderoso ou poderosa em seu íntimo, ser feliz com suas características, entendendo que todos têm defeitos e qualidades.

A investigação com base em uma obra literária possibilitou explorar a diversidade das ideias, melhorar a reflexão sobre diversos pontos de vista, a tolerância para com o diverso, possibilitar a capacidade de se colocar no lugar do outro – a famosa empatia – que embora ninguém, de fato, possa estar na pele do outro. Nesse sentido, a presente pesquisa mostra que a literatura está mais presente na vida dos indivíduos do que se imagina. O exame identificou que a Literatura é capaz de proporcionar o aprendizado eficaz, que pode acontecer de forma lúdica e agradável, assim como possibilita o acesso dos estudantes aos valores existentes na civilização contemporânea num processo de conhecimento libertador. A literatura pode inclusive melhorar a honradez, o respeito mútuo, o respeito a si próprio e ao outro, o valor à cultura, e por fim, os valores éticos. Não se pode esquecer, principalmente, do despertar para senso crítico dos estudantes.

No que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, esses podem contribuir para uma reflexão crítica no âmbito étnico-racial, e vice-versa, pois o debate da obra “Amoras” proporcionou a reflexão da língua na perspectiva morfológica, semântica, textual, discursiva e enunciativa. Além disso, verificou-se o desenvolvimento de habilidades para a leitura, escrita e interpretação do texto, a partir das atividades didáticas propostas pelo presente estudo.

O contrato comunicativo, presente na obra, revela os diferentes sujeitos reais (Emicida/filha) e enunciativos (eu-lírico/personagem filha), capazes de transformar um simples diálogo em um projeto de influência, baseado no gênero poesia, que resulta em uma multiplicidade de conhecimentos transmitidos de forma lúdica e atrativa, ou seja, para chamar a atenção dos/as discentes.

É esperado que, ao final da leitura, a realização das atividades e da análise da obra “Amoras”, e com isso os/as discentes possam perceber a importância da valorização das pessoas negras e sua autoafirmação positiva. O trabalho de empoderamento das crianças nas escolas e em casa deve ser efetivo e contínuo. A escola e os professores devem se preocupar mais com o ensino étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade social no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coordenação da equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: BARROS, Diana P; LARA, Gláucia, Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Orgs.). **Discurso e (Des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Singrid.(orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

.COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

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

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

FECOMÉRCIO-RS. **Vamos pensar no nosso vocabulário?: Racismo sutil**. Porto Alegre: novembro, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell. **A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22 (3), p. 935-952, setembro-dezembro, 2014.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola, 2016.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Ieda. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019a.

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

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SANTOS, V. M. **Notas desobedientes**: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 30, e200112, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.