



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

LUCIANA APARECIDA BRAVIM MACARINI

**LEITURA E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE COMBATE AO RACISMO PARA
OS SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCADEL – PR
2018

LUCIANA APARECIDA BRAVIM MACARINI

**LEITURA E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE COMBATE AO RACISMO PARA
OS SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagem e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) *campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
Diversidade Social e Práticas Docentes

Orientadora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira.

Co-orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernando Voss dos Santos.

CASCADEL – PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

MACARINI, Luciana Aparecida Bravim. Leitura e Literatura: uma proposta de combate ao racismo para os sextos anos do ensino fundamental / Luciana Aparecida Bravim MACARINI; orientador(a), Valdeci Batista de Melo OLIVEIRA; coorientador(a), Jefferson Fernando Voss dos SANTOS, 2018. 180 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Literatura Negra. 4. Racismo. I. OLIVEIRA, Valdeci Batista de Melo. II. SANTOS, Jefferson Fernando Voss dos. III. Título.

LUCIANA APARECIDA BRAVIM MACARINI

**LEITURA E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE COMBATE AO RACISMO PARA
OS SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de Concentração em Linguagens e Letramentos (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Prof. Dr. Jefferson Fernando Voss dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Co-orientador

Profa. Dra. Wilma dos Santos Coqueiro
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel-PR, 9 de julho de 2018.

*Àqueles cujos destinos foram
feridos pelas desigualdades raciais.*

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho foi, sem dúvida, um percurso longo, desafiador, mas muito prazeroso. Hoje, ao finalizá-lo, tenho a completa certeza de que foi construído coletivamente. As conversas amigáveis e esclarecedoras com a orientadora; o encorajamento e o exemplo de engajamento do co-orientador, as reflexões conjuntas com todos os professores do Programa, as críticas dos membros da banca, as sugestões das colegas, enfim, colaborações múltiplas que concretizaram momentos de crescimento profissional e humano inesquecíveis. A essa rede de pessoas e instituições, sem as quais os resultados aqui apresentados não seriam possíveis, dedico algumas palavras de agradecimento que, embora sinceras, são incapazes de simbolizar todo o sentimento que guardo comigo.

A Deus, meu socorro permanente, que me concedeu esta e tantas outras conquistas.

À minha orientadora, professora doutora Valdeci Batista de Melo Oliveira, pelo acolhimento, pela confiança depositada e, em especial, por ter me aberto caminhos teóricos e metodológicos para uma pesquisa que transformaria minha forma de viver e pensar o mundo. Minha admiração e sincera gratidão.

Ao professor doutor Jefferson Fernando Voss dos Santos, co-orientador desta pesquisa, pelo exemplo de amor à causa antirracista, pela dedicação calorosa nos momentos de incertezas, pelo direcionamento do arcabouço teórico e pelas sugestões valiosas, fundamentais para esta dissertação.

Ao professor doutor Gilmei Francisco Fleck, coordenador do PROFLETRAS da Unioeste, *campus* Cascavel, pela forma humana, prazerosa e sábia que transmite conhecimento, pelo sentido crítico e sensível com que fez as contribuições na banca de qualificação e pela generosidade em apresentar novas direções teóricas para a conclusão da pesquisa.

Ao professor doutor Antônio Márcio Ataíde e à professora doutora Lígia Karina Martins de Andrade, pela correção criteriosa e pelos apontamentos valiosos na banca de qualificação, que orientaram e enriqueceram o caminho para a versão final.

A todas as professoras do Programa, pelas experiências partilhadas acerca de todo o campo teórico que compõe o Mestrado Profissional.

A todas as colegas de curso, com as quais dividi experiências enriquecedoras e momentos inesquecíveis.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, que contribuiu significativamente para a efetivação da pesquisa.

Ao PROFLETRAS, por ter me concedido a oportunidade de alcançar essa importante qualificação profissional.

À secretária do programa, Cristina Nicolau, pela dedicação obsequiosa, competência e amabilidade com que conduziu as questões burocráticas do curso.

Ao professor Higor Miranda Cavalcante, pelo profissionalismo e dedicação com que conduziu as revisões deste texto.

Às professoras Renata Zucki e Rubia Carla Pozzebon, pelas trocas acadêmicas feitas com competência e prestatividade.

Aos diretores, professores, funcionários e equipe pedagógica do colégio onde a pesquisa foi aplicada, pela cooperação, estímulo e compreensão.

Aos alunos, sujeitos da pesquisa, com os quais aprendi lições importantes.

Aos meus pais, Maria Fátima Bravim e José Carlos Bravim, pelo exemplo de seres humanos, pelo apoio e pelo amor incondicional.

Ao meu marido, Anderson Carlos Macarini, por ser um parceiro fiel nas alegrias e nas diversidades da vida.

Aos meus filhos, Giovana e Gustavo Macarini, pelo amor que me sustém.

MACARINI, Luciana Aparecida Bravim. **Leitura e literatura: uma proposta de combate ao racismo para os sextos anos do Ensino Fundamental**. 2018. (180 p.), Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Linguagem e Letramentos), Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivos desenvolver e analisar práticas de leitura que procuram responder às determinações legais instituídas pela implementação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, não apenas oferece uma proposta de planejamento de atividades didáticas no intuito de responder a essas determinações, como, também, reflete sobre atuação do racismo na sociedade brasileira e suas consequências para a construção de identidades raciais positivas. Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica aliada a uma proposta prática de atividades em sala de aula. Em seus procedimentos técnicos, remete-se à pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. A abordagem teórica está voltada à concepção de língua como prática social, amparada em Bakhtin (1997/2003/2010) e na leitura humanizadora (CANDIDO, 1995). As estratégias de leitura, com base no método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1993), fundamentam-se na Estética da Recepção segundo Jauss (1994). Dispõe, ainda, do uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: análise documental de atividades de produção textual – relato de experiências e comentários crítico-reflexivos – conforme Unidade Didática elaborada para esse fim. Espera-se, com essa proposta, incentivar o debate sobre o racismo em sala de aula e motivar professores de Língua Portuguesa e Literatura – possíveis leitores desta dissertação – a experimentarem tal possibilidade de abordagem pedagógica para a implementação da lei 10.639/03 e, com isso, aprofundar o tema desta pesquisa em outros vieses.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura, Leitura, Racismo, Ensino Fundamental (anos finais).

MACARINI, Luciana Aparecida Bravim. **Reading and literature: a proposal to combat racism for sixth grade students**. 2018. (180 p.), Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Linguagem e Letramentos), Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

ABSTRACT

This research aims to develop and analyze reading practices that seek to respond to legal determinations established by the implementation of Law 10.639/03. In this sense, not only does it offer a proposal of didactic activities planning in order to respond to those determinations, but it also reflects on the role of racism in the Brazilian society and its consequences for the construction of positive racial identities. This is a bibliographical research combined with a practical proposal of activities in the classroom. In its technical procedures, reference is made to Action Research, with a qualitative approach. The theoretical approach is focused on the conception of language as a social practice, supported by Bakhtin (1997/2003/2010) and the humanizing literature (CANDIDO, 1995). The reading strategies, from the Receptive Method, proposed by Aguiar and Bordini (1993), are based on the Reception Aesthetics, according to Jauss (1994). Standardized techniques of data collection are also used: documentary analysis of activities of textual production – experience report and critical-reflexive comments – according to the Didactic Unit produced for that purpose. With this proposal, we expect to encourage the debate about racism in the classroom and motivate Portuguese Language and Literature teachers – possible readers of this dissertation – to experience such a pedagogical approach to the implementation of Law 10.639/03, thereby expanding this research topic in other biases.

KEYWORDS: Literature teaching, Reading, Racism, Elementary School (final years).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Montagem de painel com anúncios publicitários.	76
Figura 2 – Leitura do conto <i>Racismo</i> e roda de conversa.	77
Figura 3 – Leitura do conto <i>Boneca</i> e roda de conversa	80
Figura 4 – Visualização do filme <i>Vista Minha Pele</i>	81
Figura 5 – Leitura do conto <i>Negrinha</i>	86
Figura 6 – Leitura das produções textuais.....	89
Figura 7 – Montagem de painel com dados sobre racismo	90
Figura 8 – Exposição do painel no saguão da escola	90
Figura 9 – Leitura comentada da obra <i>Pretinha, eu?</i>	96
Figura 10 – Atividade de reescrita do conto <i>Racismo</i>	102
Figura 11 – Declamação dos poemas de autores negros	105
Figura 12 – Exposição dos poemas produzidos (1).....	106
Figura 13 – Exposição dos poemas produzidos (2).....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 O MEU LUGAR NAS RELAÇÕES RACIAIS	15
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	18
2 RACISMO: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE .21	
2.1 RACISMO NO BRASIL.....	22
2.2 DADOS ESTATÍSTICOS DOS EFEITOS DO RACISMO BRASILEIRO	25
2.3 O RACISMO E EDUCAÇÃO: DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO À IMPLANTANÇÃO DA LEI 10.639/03.....	29
3 LINGUAGEM E LITERATURA: UM CAMINHO PARA O ENFRENTAMENTO36	
3.1 O PRECONCEITO E A LINGUAGEM ESCOLAR	40
3.2 A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM LITERÁRIA	47
3.2.1 A Literatura como fator de humanização.....	52
3.2.2 A Literatura Negra com fator de subversão.....	55
4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS	60
5 UNIDADE DIDÁTICA E ANÁLISE DE DADOS	67
5.1 DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	71
5.1.1 Atividade 1: introdução à recepção dos textos	71
5.1.2 Atividade 2: Buscando a significação das imagens	72
5.1.3 Análise da aplicação das atividades 1 e 2.....	72
5.1.4 Atividade 3: leitura do conto <i>Racismo</i>	76
5.1.5 Atividade 4: análise e compreensão do texto na roda de conversa.....	77
5.1.6 Análise da aplicação das atividade 3 e 4.....	78
5.2 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	79
5.2.1 Atividade 1: leitura do conto <i>Boneca</i>	79
5.2.2 Atividade 2: visualização do filme <i>Vista Minha Pele</i>	80
5.2.3 Atividade 3: análise e compreensão dos textos na roda de conversa	81
5.2.4 Análise da aplicação das atividades 1, 2 e 3.....	81
5.3 ROMPIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	84
5.3.1 Atividade 1: leitura do conto <i>Negrinha</i>	85
5.3.2 Atividade 2: análise e compreensão do texto na roda de conversa	86
5.3.3 Análise da aplicação das atividades 1 e 2.....	87
5.3.4 Atividade 3: reescrita do conto <i>Negrinha</i>	88
5.3.5 Análise da aplicação da atividade 3	89
5.3.6 Atividade 4: proposições para pesquisa na Internet e para roda de conversa.....	90
5.3.7 Análise da aplicação da atividade 4.....	91
5.4 QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	92

5.4.1 Atividade 1: leitura da obra <i>Pretinha, eu?</i>	96
5.4.2 Análise da aplicação da atividade 1	97
5.4.3 Atividade 2: reescrita do conto <i>Racismo</i>	101
5.4.4 Análise da aplicação da atividade 2	102
5.5 AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS	104
5.5.1 Atividade 1: leitura individual e silenciosa de poemas	104
5.5.2 Atividade 2: declamações e roda de conversa	105
5.5.4 Análise da aplicação das atividades 1, 2 e 3.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS	122
ANEXO 1 – Conto <i>Racismo</i> , de Luís Fernando Veríssimo	122
ANEXO 2 – Conto <i>Boneca</i> , de Cuti.....	123
ANEXO 3 – Conto <i>Negrinha</i> , de Monteiro Lobato	124
ANEXO 4 – Reescrita do conto <i>Negrinha</i>	128
ANEXO 5 – Paráfrase do conto <i>Racismo</i>	151
ANEXO 6 – Poemas.....	153
ANEXO 7 – Poemas produzidos pelos alunos	161
ANEXO 8 – Relato pessoal produzido pelos alunos	165

INTRODUÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (Hanna Arendt).

Estudiosos do Brasil e do mundo denunciam o preconceito racial como uma das razões para a existência de desigualdades sociais (HASENBALG, 1979; GONZALES, 1982; MUNANGA, 1986; GUIMARÃES, 1999, JACCOUD, 2008; SCHUCMAN, 2012), tornando a compreensão da categoria sociológica “raça” imprescindível para a interpretação das formas de representação e da distribuição de renda e poder. No Brasil, entretanto, o contexto multirracial propicia uma dissimulação desta diferenciação. Embora as marcas da desigualdade possam ser percebidas em toda a participação social dos indivíduos negros e os espaços públicos sejam marcados pela supervalorização da branquitude e pela preferência do branco em relação ao não branco (SCHUCMAN, 2012, p. 14), a crença na democracia racial ainda persiste como uma ideologia oficial que evita e enfraquece o enfrentamento ao problema na medida em que proporciona, simultaneamente, aos brancos a isenção de responsabilidade pelos problemas sociais dos negros e, aos negros, o senso de não pertencimento à sua raça, influenciados pela ideologia do branqueamento.

Ainda que, na perspectiva biológica, a distinção de raças não exista, é por meio de pressuposições falsas sobre elas que se sustentam práticas quotidianas, percepções, comportamentos e representações que garantem aos brancos a posição idealizada de padrão, como única identidade racial normal, que deveria ser pelos outros alcançada em níveis intelectuais, morais, estéticos, econômicos etc. (FRANKENBERG, 2004). Diferentes pesquisas desenvolvidas no país demonstram que há para os brancos mais facilidades no acesso à habitação, à saúde, à educação, à segurança, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações (FERNANDES, 1978; GUIMARÃES, 1999, 2002; HASENBALG; SILVA, 1988, 1992, 1999). Também o *Relatório Anual das Desigualdades Sociais no Brasil 2007-2008* (PAIXÃO; CARVANO, 2008), produzido pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais, aponta que:

Há indicadores relacionados às vantagens dos brancos em relação aos não brancos no que diz respeito aos índices de mortalidade da população brasileira; no acesso ao sistema de ensino; na dinâmica do

mercado de trabalho; nas condições materiais de vida e no acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais. O estudo constatou que os brasileiros brancos vivem em “um país” com IDH médio equivalente à 44.^o melhor posição no mundo, enquanto os brasileiros negros vivem “em um Brasil” onde o IDH médio é equivalente ao 104.^o lugar (SCHUCMAN, 2012, p. 25).

Pesquisas de Adorno (1995) demonstram que os privilégios da cor transcorrem, inclusive, pela distribuição da justiça brasileira. Embora brancos e negros cometam crimes em dimensões semelhantes, os réus negros tendem a ser mais acossados pela vigilância policial, arrostam maiores obstáculos de acesso à justiça e enfrentam mais dificuldades para usufruírem do direito de ampla defesa, conforme estabelece a legislação. Em decorrência, acabam por receber tratamentos penais mais rigorosos, representados pela maior probabilidade de serem punidos quando comparados aos réus brancos.

Os traços característicos das pessoas brancas relacionam-se, ainda, com a ideia de superioridade (FANON, 1980) que é fortalecida pelos meios de comunicação. Estudos como os de Liv Sovik (2004) sobre as relações raciais e mídia evidenciam que há prevaricamento da exibição de brancos em relação a negros, o que contribui para a elevação do valor estético. Por conseguinte, desde a tenra infância, os brancos já são premiados com a exibição midiática de características que promovem sua identidade racial, enquanto aos negros restam a exclusão ou as categorizações menos valorizadas.

Embora expressivos quando estudados isoladamente, esses dados são reflexo das práticas quotidianas que naturalizam a desigualdade racial a ponto de os indivíduos, tanto brancos como negros, perceberem como normalidade o fato de que a maior parte dos moradores das periferias urbanas seja de negros e a dos bairros centrais, de brancos; que nos restaurantes aqueles que estão sendo servidos sejam brancos e aqueles que servem, negros (SCHUCMAN, 2012, p. 29).

Ainda hoje, há exatos cento e trinta anos depois da abolição da escravatura, formam-se acirradas discussões quando a temática da implementação de políticas públicas antirracistas é abordada pela academia. Enquanto estudos apontam para a possibilidade de compensação ao acesso de bens públicos e o favorecimento da identidade racial branca (SCHUCMAN, 2012), outros defendem o ideário da democracia racial como fato positivo e responsável pela constituição de uma identidade nacional brasileira (FRY, 2005; SANSONE, 2003). À medida que alguns

argumentam sobre a necessidade de reconhecimento da categoria “raça” para a construção de políticas públicas de reconhecimento de grupos minoritários; outros atribuem à distinção racial o fortalecimento de posturas preconceituosas e divisoras.

A discussão aproximou-se legalmente da escola pública, com a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em instituições de ensino fundamental e médio do país. Além de combater o significado pejorativo, racista e preconceituoso atribuído ao negro na constituição da humanidade, a lei trouxe à tona a necessidade de professores e gestores conhecerem e refletirem sobre estudos e estatísticas que, por um lado, questionam a visão do ensino como democrático e igualitário e, por outro, comprovam importância da educação no combate ou na persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Pesquisas de autores como Telles (2003), Hasenbalg e Silva (1992) e Klein (1997) apontam para as desigualdades raciais na educação, demonstrando que, embora os indicadores educacionais dependam de fatores múltiplos (região, instrução dos responsáveis, condições financeiras, entre outros), o critério “raça” persiste como justificativa de acesso e sucesso na escolarização, uma vez que os negros apresentam fortes desvantagens em relação aos brancos, tanto em anos de escolaridade quanto nas trajetórias escolares (KLEIN, 1997, p. 512). Sob outra perspectiva, pesquisadores como Coleman et al. (1966) e Barbosa e Randall (2004) relacionam o sucesso educacional com as expectativas familiares e revelam que as crianças negras são avaliadas de maneiras menos positivas inclusive por parte das próprias famílias quando comparadas com crianças brancas, tanto no que se refere à obtenção de boas notas quanto aos anos de escolarização. Há que se acrescentar, ainda, que o preconceito racial interfere, também, nas atitudes e práticas dos professores. As pesquisas de Telles (2003) e Barbosa e Randall (2004) sinalizam para a existência de diferenças de tratamento dispensado pelos docentes a alunos brancos e negros, tanto em atitudes menos afáveis quanto na concretização de avaliações de capacidades acadêmicas.

Tais estimativas denunciam com nitidez a relação entre as desigualdades sociais e a educação e destacam a necessidade de a escola assumir, de vez e de fato, a discussão sobre a questão racial brasileira, atentando para a premissa de que o sucesso escolar não se constitui apenas pelo acesso às instituições, mas a partir das condições concretamente oferecidas para que haja participação e permanência

dos indivíduos negros na construção de um ensino que promova, efetivamente, a igualdade de direitos nos processos de socialização.

1.1 O MEU LUGAR NAS RELAÇÕES RACIAIS

Diante das revelações dessas pesquisas, assumir posicionamento na luta contra o racismo aparenta ser a escolha natural para qualquer profissional da educação que esteja consciente da opressão existente em uma sociedade tão desigual como a brasileira, sobretudo no que se refere às relações raciais. No entanto, a construção de uma pesquisa que se propõe a abordar o preconceito racial implica que o professor pesquisador conheça o lugar social e carregado de subjetividades do qual observa, pensa, fala, escreve e age, pois é esse lugar que determinará a sua capacidade de interpretação, tendo em vista que a multiplicidade de fatores que influenciam sua formação (gênero, escolaridade, classe social, raça, orientação política, faixa etária, crença, entre outros) podem impedir que seja criada uma percepção aprofundada dos conflitos inerentes àqueles que são vítimas do tratamento desigual.

Assim, sendo eu mulher, branca, heterossexual, casada, mãe e professora de escola pública, é deste lugar que falo. Um lugar de privilégios que me dispensaram da obrigação de refletir sobre as decorrências do racismo que sempre esteve à minha volta. McIntosh (1990) afirma que as pessoas que obtêm vantagens ou benefícios geralmente não as percebem, devido a perspectivas “monoculturais” que promovem visões únicas de interpretação e excluem as diferenças. Para a autora, “[...] o monoculturalismo, como toda forma de ‘sistema único de visão’ é cego à sua própria especificidade cultural. Ele não consegue perceber a si mesmo” (MCINTOSH, 1990, p. 79) e reproduz a sensação de inexistência de um problema do qual, ilusoriamente, não se faz parte.

Inserida nessa conjuntura, recebi todos as regalias que o pertencimento à raça branca me oportunizou. Na infância, a preocupação com a minha cor inexistia no meu convívio escolar. Ao presenciar colegas sendo hostilizados, adjetivados com apelidos depreciativos, preteridos ou ridicularizados em razão de sua cor, minha postura era de distanciamento ou, eventualmente, de participação nas práticas discriminatórias. Na juventude, apesar de o meu círculo de amizades ser composto tanto por negros quanto por brancos, os relacionamentos amorosos nunca se concretizavam com

rapazes negros, não pela ausência de atração física, mas pela certeza de que surgiriam críticas e chacotas por parte da família que, inconscientemente, sujeitada à cultura de branqueamento, incentivava que os filhos se relacionassem com pessoas brancas “para deixar a família mais bonita”.

Minha alienação percorreu, também, pelos âmbitos econômicos. Nos momentos de galgar vagas de trabalho, não precisei me preocupar em ser preterida por causa de minha aparência, assim como não me foi necessário cogitar a proibição de adentrar algum estabelecimento público ou privado. Também sempre estive segura em utilizar meus cheques e cartões de crédito sem que me sentisse acusada por outrem de tê-los roubado. Assim como nunca me foi necessário cogitar que a raça à qual pertencia poderia ser um fator que aumentava minha segurança física. Nessa condição, desfrutava da minha branquitude – vista como “[...] um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (BENTO, 2002, p. 5). E essa postura levou-me a, durante muitos anos, minimizar as questões raciais e, até mesmo, a negar a existência de racismo em minhas próprias atitudes e concepções.

Quando iniciei minha formação acadêmica, a perspectiva de senso-comum começou a ser confrontada pelos saberes históricos, de modo que começaram a se delinear contradições internas que me obrigaram a, primeiramente, rever conceitos e, em seguida, abolir as práticas das quais hoje me envergonho. O conhecimento teórico me fez reconhecer as vantagens simbólicas e materiais que, injustamente, estavam a minha disposição por ser branca e, a partir de então, comecei a compreender a importância da luta contra a desigualdade racial e a necessidade de romper com a postura racista que, muitas vezes, se utiliza da negação do preconceito para garantir a sua manutenção.

Ao assumir meu posto de trabalho no magistério, minhas expectativas eram de aprender com os colegas experiências de práticas pedagógicas que fomentassem minha formação teórica. No entanto, descobri, nas escolas, muitas posturas que frustraram minhas perspectivas. Embora a promulgação da Lei 10.639/03 tenha desafiado os profissionais a adaptar e rever seus conteúdos a fim de privilegiar as questões étnicas, havia falta de letramento racial, também, para aqueles colegas. Desse modo, muitos não se reconheciam como sujeitos racistas e racializados e acabavam por adotar práticas pedagógicas que eram insuficientes para a

emancipação e fortalecimento identitário do negro. Nesse contexto, presenciei e participei de diversos eventos escolares nos quais a orientação didática limitava-se à efetivação de pesquisas biográficas de figuras icônicas nos esportes, artes ou ciências, elaboração de cartazes com as respectivas imagens e interpretação de textos de escritores afro-brasileiros ou africanos. Embora houvesse relevância naquelas atividades, mais importaria à escola a função de conscientizar a sociedade sobre a desigualdade de tratamento dispensado à comunidade negra brasileira – fortemente afetada pelo analfabetismo, encarceramento, drogadição, violências, exclusão social etc. – para, assim, efetivamente combater essas discrepâncias.

O fato é que, sendo a escola uma pequena célula do corpo social, nela também está incutida a naturalização do racismo, que faz com que muitas pessoas, inclusive, professores e alunos, não se percebam como racistas e apenas repitam aquilo que ouviram dos pais, protagonizando práticas que são, pelas suas perspectivas, normais e isentas de preconceito. A título de exemplo, durante as reuniões pedagógicas e nos momentos de formação continuada coletiva, muitas vezes, presenciei o tema do preconceito racial sendo minimizado. Mesmo quando a discussão sobre o *bullying* alcançou projeção nacional, muitos professores alegavam que os apelidos, as agressões físicas e o achincalhamento sofrido pelos negros eram “coisa de criança”, “que todos haviam de passar por aquelas situações para se tornarem mais fortes” e, ironicamente, que “não se devia dar muita atenção aos casos para que as práticas não se multiplicassem”. Durante os conselhos de classe (ocasião em que é comum que os professores não se lembrem dos alunos pelo nome, fazendo com que a descrição deles seja feita pelo lugar de assento e pelas características físicas ou comportamentais), em algumas oportunidades, assisti colegas se referindo aos alunos negros como “Aquele pretinho que senta na fila...”, “Aquele neguinho malandro”, “É um tiçãozinho malcriado”, “Parece uma globelezinha” e tantos outros termos mais ou menos agressivos que causavam em alguns profissionais, prazerosas gargalhadas e, em outros, silêncios acovardados.

Em contrapartida, era possível notar que o tratamento destinado aos alunos brancos, geralmente, caminhava em um sentido oposto. Além dessas crianças, muitas vezes, serem descritas por características positivas – beleza, simpatia, cor dos cabelos, dos olhos –, quando precisavam de notas, parecia haver uma disposição maior em facilitar-lhes o encaminhamento para o ano seguinte. O tratamento desigual era perceptível, também, na atividade dos profissionais administrativos, merendeiras,

zeladoras, bibliotecários, que demonstravam afeição pelos alunos “mais bonitos” com abraços, elogios e maior grau de tolerância.

Um fato marcante a esse respeito ocorreu em um dia que uma colega, de outra disciplina – por quem tenho carinho e admiração –, questionou-me, com sincera preocupação, o que o futuro reservaria para um determinado aluno para o qual lecionávamos: negro, extremamente pobre, sem pai e com dificuldades de aprendizagem. A pergunta da colega fez nascer em mim um sentimento de negligência e, a partir de então, diante daquelas circunstâncias corriqueiras, mas perversas e cruéis, inúmeras vezes me perguntei como seria ser negra dentro de um ambiente de brancos e como poderia ajudar aquelas crianças a reclamar igualdade de tratamentos, de direitos e condições. Naquele momento, cresceu a constatação de que, apesar de não fazer diretamente parte do objeto de discriminação, não estava desobrigada da discussão sobre o racismo. Pelo contrário: era necessário tomar um posto na luta antirracista, pois o fato de o preconceito recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios estarem associados aos brancos (SCHUCMAN, 2012, p. 14). E a existência do que foi, por muito tempo, chamado pelos sociólogos de “[...] o problema do negro” (RAMOS, 1957, p. 150) era, na verdade, um problema criado pelo branco. Portanto, cabia também a mim, branca, especialmente por ser professora, romper com aqueles mecanismos que reforçavam as desigualdades e têm papel fundamental na hierarquização social, que tanto contradiz o falso ideal liberal de igualdade de oportunidades propagado como verdade por setores da sociedade.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre o tema foi concretizada quando assumi uma vaga do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Com a orientação e o auxílio da ilustre orientadora desta pesquisa, enfrentei o medo de falhar e iniciei a busca pelos instrumentos que poderiam me ajudar a tratar do assunto das causas raciais com todo o respeito que lhe é devido. Portanto, esta dissertação é uma consequência deste esforço. Nela, nos propusemos a buscar respostas para alguns questionamentos:

- Em que medida uma proposta de trabalho com Leitura e Literatura poderia minimizar as consequências do racismo na escola?

- Seriam os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental capazes de experimentar no texto literário sua função social e humanizadora, tal como é sugerida por Antônio Cândido (1972)?

- Inserir assuntos pertinentes à vida social dos alunos como tema das aulas de Língua Portuguesa poderia estimular a participação efetiva nas práticas de leitura, oralidade e escrita?

As respostas a essas questões nos forneceriam os subsídios para avaliar a eficiência da Unidade Didática que elaboramos, no que se referia à desconstrução de mitos de superioridade e inferioridade projetados pela cultura racista, não somente em alunos de descendência negra, mas, sobretudo, nos de etnia branca, que tiveram suas estruturas psíquicas contaminadas pela educação preconceituosa e discriminatória disseminada pela sociedade e, também, pela escola.

Sendo assim, esperando que os resultados deste trabalho possam oferecer a outros professores a oportunidade de refletir sobre como introduzir, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura, a discussão sobre o racismo no Brasil, passamos à apresentação da pesquisa.

No capítulo *Racismo: conhecendo o passado para compreender o presente*, são apresentados os condicionantes históricos que possibilitaram a formação do preconceito racial no Brasil, suas influências na distribuição de oportunidades e as políticas públicas criadas para combatê-lo, enfatizando a aplicação da lei 10.639/10 e as lutas do Movimento Negro nesse processo.

O capítulo *Linguagem e Literatura: um caminho para o combate ao racismo* apresenta as fundamentações teóricas que permeiam esta pesquisa, tais como concepções de Linguagem e de Literatura, salientando as peculiaridades do texto literário e suas funções humanizadora e iconoclasta.

No quarto capítulo, *Abordagens Metodológicas*, são elucidadas as noções metodológicas que sustentam o trabalho, abordando, retomando e contrapondo conceitos de pesquisa qualitativa e pesquisa-ação. Sequencialmente, estão apresentados os embasamentos teóricos relativos à Estética da Recepção e ao Método Receptional, aliados à apresentação dos sujeitos da pesquisa e do local de aplicação.

A *Unidade Didática* formada para aplicação desta pesquisa será abordada no capítulo quarto e homônimo, no qual estão descritas as atividades elaboradas e os objetivos pretendidos em cada ação.

Derradeiramente, serão apresentadas as *Considerações Finais* seguidas pelas Referências Bibliográficas, que promoveram as reflexões ora fomentadas, e pelos Anexos que compõem o trabalho.

2 RACISMO: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

Aprendemos a ser racistas, logo podemos aprender a não ser. Racismo não é genético. Tem tudo a ver com poder (Jane Elliot).

As grandes viagens do século XV provocaram a descoberta de novos territórios e propiciaram o encontro entre europeus, africanos, asiáticos e americanos. O contato entre os diferentes fenótipos impulsionou a necessidade de se classificar e definir o que e quem era a humanidade e, desse contexto, emergiu o conceito de raça. No decorrer dos séculos seguintes, as discussões sobre quem eram os homens diferentes da civilização europeia se bifurcaram em direção a dois conceitos diferentes de evolução: a cultural e a biológica. Na perspectiva cultural, as sociedades humanas se dirigiam para um mesmo caminho, embora em estágios diferentes. Na perspectiva biológica, as diferenças raciais seriam determinantes naturais para o atraso sociocultural e degeneração de um povo (SCHUCMAN, 2012, p. 32). A partir de então, o termo raça adquiriu o sentido a ele hoje conferido, como “[...] significado social [atribuído] a certas características biológicas (normalmente fenotípicas) na base das quais aqueles que dela são portadores são designados como uma coletividade distinta” (MILES, 1989, p. 74) e tornou-se justificativa para a hierarquização, classificação e dominação de grupos humanos.

A partir da consolidação do corolário racista, muitos discursos imperialistas/colonialistas se fundamentaram, atribuindo superioridade ao branco europeu em relação aos não brancos e apregoando a necessidade de se evitar a degeneração da humanidade proveniente da miscigenação. Sobre o receio dos efeitos da fusão entre raças, Schucman (2012) afirma que

[...] as instituições médicas e jurídicas, entre outras, dos Estados-nações fizeram funcionar no corpo social o discurso da luta de raças como princípio de segregação, eliminação e normalização da sociedade. Tratou-se, dessa forma, de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos das raças inferiores ou da mistura destas com a raça branca. Segundo as teorias de degeneração, a raça branca se tornaria fraca ou, ainda, infértil com a miscigenação, como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol *mulo*, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento (SCHUCMAN, 2012, p. 35).

Embora pesquisas científicas do século XX tenham comprovado a inexistência de marcadores genéticos que diferenciasssem racialmente brancos, vermelhos, negros

e amarelos, o conceito de raça ainda se perpetua e faz estragos na contemporaneidade, estando, hoje, mais atrelado à perspectiva social. Conforme Guimarães, os juízos raciais modernos se apoiam em “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 153). Dessa forma, as diferenças fenotípicas são tidas como responsáveis pela situação de grupos em níveis de valores desiguais em diversos países do mundo.

2.1 RACISMO NO BRASIL

Também no Brasil, fatores como cor e raça foram preponderantes para a formação de conflitos e desigualdades sociais. A escravização de negros africanos perdurou por três séculos e meio no país, e sua revogação ocorreu, muito mais devido à pressão da economia capitalista inglesa que pela conscientização da população escravocrata (FAUSTO, 1995, p. 186). Após a abolição, a negligência de ações políticas para a inserção social dos escravos libertos e a preferência dos latifundiários pela mão-de-obra dos imigrantes europeus enxotou os negros livres para os piores lugares e os obrigou a aceitar postos de trabalhos mal remunerados do setor de subsistência, o que promoveu a continuidade da exploração da elite branca sobre a população negra, marginalizada e economicamente fragilizada. Se até então o racismo estava subsumido na escravidão, no pós-abolição, tornou-se um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997). Para Mário Theodoro – em estudos elaborados sobre as relações de trabalho brasileiras – o período posterior à libertação dos escravos foi fundamental para a instituição e fortalecimento do racismo no Brasil:

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As interpretações racistas, largamente adotadas pela sociedade nacional, vigoraram até os anos 30 do século XX e estiveram presentes na base da formulação de políticas públicas que contribuíram efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país (THEODORO, 2008, p. 22).

Desta forma, sob inspiração do ideário racista, mais que um processo de substituição de força de trabalho de negros para brancos, houve no Brasil, naquele

momento, uma tentativa de diluição de um grupo racial no contexto nacional, na qual o Estado teve participação direta e decisiva. Entre os instrumentos legais que reforçaram o intuito de apagamento esteve a Lei federal 601/1850 (a chamada Lei de Terras, que impedia ao negro a aquisição de propriedades); a Lei estadual 28/1890, aprovada pelo legislativo paulista (que garantia recursos para que o governo estadual financiasse a imigração) e o Decreto republicano número 528, de 28 de junho de 1890, (que instituiu a livre entrada de migrantes nos portos brasileiros e garantiu incentivos a todos os fazendeiros que quisessem instalar imigrantes europeus em suas terras). Assim, os aportes públicos além de impedirem que os negros recém-libertos adquirissem propriedades, também impulsionaram a vinda de imigrantes europeus e, conseqüentemente, “[...] fechou-se um espaço socioeconômico que de outra maneira teria estado disponível para os não-brancos e o resto da força de trabalho nacional concentrada fora e dentro do Sudeste” (HASENBALG, 1979, p. 161).

Sendo assim, embora o período posterior à abolição tenha sido caracterizado pela aceleração do desenvolvimento econômico, o racismo foi a explicação mais importante para que os trabalhadores negros não participassem desse processo. A difusão da crença da menor competência do negro em relação ao branco favorecia o acolhimento ao operário europeu, apontado como “disciplinado, responsável, enérgico, inteligente, enfim, racional” (AZEVEDO, 1987, p. 154), ao mesmo tempo em que a não inclusão dos recém-libertos no mercado de trabalho reforçava a interpretação de sua incapacidade e de sua inferioridade racial (COSTA, 1999, p. 341). Nesse contexto, consolidou-se um projeto de disparidade social no país cujas oportunidades desiguais foram as principais causas para a não ascensão econômica do negro no período posterior à abolição.

Mais expressivamente a partir da década de 30, o discurso racista começou a ceder lugar para o mito da democracia racial e, por meio dele, era promovida a ideia de um país racialmente pacífico e harmônico, aparentemente livre dos conflitos e dos atritos entre as etnias observados em outros países. Ao mascarar a desigualdade, as elites dominantes buscavam acreditar e fazer acreditar que a população brasileira de brancos e negros eram iguais. Essa arma ideológica focava o primeiro dos seus objetivos materiais na tentativa de eliminação da população negra por meio da miscigenação. Outro objetivo era – por meio do apagamento da memória coletiva de sequestro, dominação, violência, morte e humilhação vivenciados no período escravista – diminuir o custo da dominação, de maneira que os oprimidos aceitassem

a opressão e ensinassem seus filhos a serem também submissos. Esse ideal de nação continuou a ser propagado pelas décadas seguintes e, até os dias de hoje, suas marcas exercem influência sobre a formação do povo brasileiro. Para Hasenbalg (1979),

Num certo sentido a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo em que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição de raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção (HASENBALG, 1979, p. 246).

Com a implantação do regime militar, nos anos 60, mudanças políticas e sociais profundas começaram a acontecer no Brasil. Sob o pretexto de combater a corrupção, o caos e o comunismo, estabeleceu-se um novo modelo econômico pautado na abertura do mercado para grandes multinacionais e na repressão aos movimentos contrários ao novo governo e àqueles que lutavam contra a entrega das riquezas nacionais ao estrangeiro. A ofensiva capitalista prejudicou os trabalhadores, entre eles o grande contingente negro e as mulheres do país de maneira ampla e significativa, tornando-os, conforme expressão de Kurz, parte do contingente dos *perdedores globais*¹. Enquanto na zona urbana a entrada das companhias estrangeiras praticamente excluiu do mercado as pequenas empresas nacionais; na zona rural, os grandes latifúndios tomaram o espaço dos pequenos produtores que eram os grandes responsáveis pela inserção do negro no mercado de trabalho (GONZÁLES, 1982, p. 12). Diante da situação de miséria, uma das saídas encontradas pelos trabalhadores foi a migração para a região Sudeste, que naquele momento era beneficiada pela implantação de uma política que diferenciava os salários regionalmente. Por consequência do êxodo, iniciaram-se o inchaço das grandes metrópoles, a formação cada vez maior de favelas e o aumento da categoria de operários obrigada a desenvolver todos os tipos de trabalho para sobreviver a qualquer preço, até os mais aviltantes – a chamada mão-de-obra reserva.

¹ Expressão cunhada por Roberto Kurz pensador alemão e co-fundador da revista alemã EXIT <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/10/01/mais/16.html> <http://www.exit-online.org/-consulta> em janeiro de 2017.

Enquanto os profissionais com alguma formação alcançavam postos na indústria metalúrgica ou automobilística, o grande escoadouro para a força de trabalho não qualificada – e principalmente negra – foi o setor de prestação de serviços, por não exigir dela a qualificação da qual não dispunha. Assim, tornou-se comum para o empregado negro o desempenho de funções como limpeza urbana, serviços domésticos, segurança, transporte etc. O serviço braçal e mal remunerado, no entanto, não lhe garantiu condições de existência material satisfatórias, mas, sim, o projetou para ocupar os espaços que Aristóteles intitulou de *lugar natural*, responsável pela separação de dominadores e dominados:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujo modelo são os guetos dos países desenvolvidos) (GONZALES, 1982, p. 14).

Assim, as famílias negras cresciam e se aglomeravam em morros e baixadas, desprovidos de condições de higiene e saúde adequadas e sendo alvo de violenta repressão policial e de esquadrões da morte. Também o Movimento Negro do país sofreu as consequências do golpe: muitos militantes foram torturados e mortos, suas lideranças foram desarticuladas e muitos dos seus intelectuais foram enviados para o exílio.

A mudança de cenário se iniciaria na década seguinte com a abertura política, quando pesquisadores dedicados aos temas das desigualdades raciais começaram a publicar estudos e reflexões que contribuiriam expressivamente para a elaboração de dados relativos ao impacto do racismo na sociedade brasileira.

2.2 DADOS ESTATÍSTICOS DOS EFEITOS DO RACISMO BRASILEIRO

No início dos anos 70, alguns acontecimentos internacionais influenciaram a formação de jovens negros: as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e a guerra de libertação dos povos negro-africanos de língua portuguesa fortaleceram as lutas do Movimento Negro e impulsionaram intelectuais para a consecução de pesquisas sobre as desigualdades sociais no país. Sob diferentes bases de dados e

metodologias, os estudos inaugurados por Hasenbalg (1979) e de seus sucessores impuseram a reafirmação de um diagnóstico em que o negro estava associado à situação de miséria que predominava nas camadas de menor renda da população e, por consequência, com mais dificuldades no acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia, e às diferentes formas de bem-estar social.

A partir dessas novas perspectivas sobre o racismo, o enfrentamento das condições de pobreza, a oferta de melhores condições de educação, de trabalho e de cidadania foram sendo definidas como pautas importantes das demandas do Movimento Negro. Dava-se, também, ênfase à necessidade de reconhecimento (e condenação) da discriminação racial como um fenômeno recorrente no país, além da reavaliação do papel do negro na História do Brasil, da valorização da sua cultura, liberdade de organização e de expressão e extinção de todas as formas de perseguição, repressão, exploração e violência às quais sempre esteve submetido (GONZALES, 1982, p. 66). O fortalecimento do debate influenciou expressivamente a elaboração da Constituição de 1988:

A Constituição de 1988 significou efetivamente uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais. Garantiu a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); do atendimento dos serviços e benefícios da Assistência Social, a quem deles necessitar; e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ampliou os direitos previdenciários criando a Previdência Rural, fixando o piso geral em um salário mínimo e equalizando o tratamento de trabalhadores rurais e urbanos (JACCOUD, 2008, p. 58).

À época, célebres reclames surgiram nos discursos daqueles que – contrários à inclusão social e que por séculos se beneficiaram das desigualdades sacramentadas pelas leis anteriores – se opunham às determinações dispostas na Constituição cidadã. Os mais ferrenhos argumentos se encontraram na assertiva repetida à farta, que afirmava categoricamente que “com essa constituição, ninguém governa esse país” porque ela propunha mecanismos e normas de inclusão social e de diminuição dos escandalosos níveis de desigualdades sociais, especialmente referentes aos negros. Mesmo assim – apesar de toda a luta do Movimento Negro que agora, pela primeira vez, depois de 450 anos², detinha uma arma jurídica em suas

² A Lei Áurea foi promulgada em 1988; a Constituição Cidadã, exatamente 100 anos depois. Os negros foram escravizados no Brasil por 350 anos e transcorreram-se mais 100 anos para que fossem

mãos – passou-se mais uma década até que algumas políticas públicas efetivassem o disposto no novo texto constitucional.

Mais especificamente, a partir do final dos anos 90 é que o Movimento Negro começou a ter suas reivindicações consideradas pelo Estado brasileiro. Dois acontecimentos importantes pesaram sobre esse processo: a *Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em Brasília, no ano de 1995, e a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001. O primeiro evento foi uma estratégia do Movimento para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra. Também, naquela oportunidade, efetivou-se a entrega do Programa do Movimento Negro de *Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. No documento, cujo intuito era apresentar um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, estavam registradas reivindicações referentes a temas como educação, saúde, religião, terra, violência, informação, comunicação e cultura.

No segundo evento, a participação do Brasil foi considerada um momento de fixação da temática racial na agenda governamental, por reconhecer e apontar a necessidade de implantação de políticas afirmativas em áreas como saúde, educação e trabalho:

Art.108: Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (Declaração de Durban).

Nesse sentido, entre 1990 e o ano 2000, as demandas nacionais e internacionais do Movimento Negro começaram, cada vez mais, a pressionar os governos da social democracia. Embora o intuito estivesse mais voltado a implantar

promulgadas leis que lhes favorecessem. Fato é que por 450 anos, os negros tiveram o Estado brasileiro contra si em leis como a Sexagenária, que favorecia o fazendeiro dono de escravos a desprezar o corpo alquebrado do escravo com mais de 60 anos. Disponível em: www.geledes.com.br

políticas valorativas e menos à elaboração de políticas afirmativas, foi iniciado, durante esse período, um incentivo governamental para que inúmeros estudos produzissem diagnósticos para evidenciar a situação social dos negros no país.

Alguns dados provenientes dessas pesquisas contribuiriam para a compreensão de um cenário histórico de injustiças, tais como a distribuição desigual de renda:

Entre os negros, observam-se menores índices de mobilidade ascendente, e essas dificuldades são maiores nos oriundos de estratos mais elevados de renda. Esse último grupo também é exposto a maiores possibilidades de mobilidade descendente. Esses estudos apontam que os rendimentos derivados do trabalho são invariavelmente menores entre os negros, em todos os estratos ocupacionais estudados. [...] A industrialização não eliminou a raça como fator organizador de relações sociais e oportunidades econômicas, nem reverteu a subordinação social das minorias raciais (JACCOUD, 2008, p. 54).

A constatação de que o quesito racial impera, inclusive, no sistema judicial brasileiro emergiu, também, nesse período, com a investigação feita por Sérgio Adorno (1995). Ao comparar os julgamentos de réus brancos e não brancos no município de São Paulo durante o ano de 1990, o pesquisador concluiu que os não brancos receberam em torno de 10% a mais de sentenças condenatórias que os brancos que respondiam pelas mesmas infrações. Para o autor:

Embora brancos e negros cometam crimes em proporções semelhantes, os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir do direito de ampla defesa assegurado pelas normas constitucionais. Em decorrência, tendem a receber um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos (ADORNO, 1995, p. 63).

Nestes resultados, a desigualdade racial foi posta como causa primeira das desigualdades sociais e econômicas e, a persistência do racismo, como expressivo fator de determinação social, na medida em que o negro, embora conseguisse apresentar tantos ou mais esforços que o branco, tenderia a encontrar mais e maiores dificuldades de ascender economicamente, por estar submetido a rendimentos mais baixos e piores postos de trabalho. Embora dividisse os mesmos contextos geográficos que o branco, o negro se distanciaria nos índices mínimos de

desenvolvimento humano. Embora estivesse sujeito a praticar os mesmos delitos que o branco, seria mais penalizado pela justiça pelo fato de ser negro. Assim, a expressividade dos dados coletados nas pesquisas revelou que o mito da democracia, harmonia e igualdade racial acabou por esconder graves problemas de exclusão, violência e desvalorização enfrentados pela população negra brasileira e precisava ser enfrentado e combatido na e pela sociedade, tanto por meio da conscientização como pela legislação.

E, nesse contexto, aprofundou-se a percepção de que a mesma instituição que era apontada como uma das responsáveis pela manutenção da desigualdade racial no país (NASCIMENTO, 1968, p. 95) poderia ser também um espaço privilegiado para a problematização, desconstrução do racismo e das práticas preconceituosas e discriminatórias incrustadas no ideário brasileiro: a escola.

2.3 O RACISMO E EDUCAÇÃO: DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO À IMPLANTANÇÃO DA LEI 10.639/03

O silenciamento das diferenças e a manutenção da desigualdade social foram a base em que se firmou a história da escola brasileira, desde os primórdios. Ao privilegiar os sistemas de representação eurocêntricos, o recém-nascido sistema de ensino nacional implementou um monólogo cultural que pregava a desvalorização sistemática dos diferentes (índios e escravos), implicando a necessidade de superar a diversidade por meio da uniformização. Esse intento de supressão cultural impunha-se para o escravo negro logo na chegada aos portos brasileiros, quando era-lhe apagado o nome tribal do lugar de origem em lugar de um novo nome de branco e cristão. Para Brandão, a troca demonstrava a não aceitação daquilo que estava fora dos parâmetros culturais do colonizador, ao mesmo tempo que incluía o negro em um regime de submissão “[...] aos poderes ocultos da ordem social consagrada” (1986, p. 9). O mesmo se dava em relação aos povos indígenas:

Ao índio, se “reduzia”, se “aldeava”, se “civilizava”. Não para serem iguais aos brancos, mas para serem desiguais sem tantas diferenças e, assim, servirem melhor, mortos ou subjugados, aos interesses dos negócios dos brancos e, aos filhos dos índios, abriam escolas e cobriam seus corpos com roupas de algodão (BRANDÃO, 1986, p. 9).

Assim, a escola assumia a função de transformar o modo de ser do indígena, submetendo-o aos costumes e a moralidade europeus e cristãos. Essa função

permaneceu mesmo depois da expulsão dos jesuítas, sendo, inclusive, regulamentada por meio do *Diretório* de 1758, no qual o Marquês de Pombal prescrevia as diretrizes para as escolas públicas que deveriam ser organizadas para atender aos indígenas dispersos:

[...] será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e as Meninas que pertencerem às Escolas e todos aqueles Índios que forem capazes da instrução desta matéria, usem da língua própria de suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens (*DIRETÓRIO apud BEOZZO, 1983, p. 132*).

Nesse contexto, à medida que eram levados a esquecer o Tupi ou o Guaraní, abandonariam com mais facilidade a memória cultural (LANGER, 1997, p. 81). Entre outras instruções, o *Diretório* orientava a respeito da habitação, do aportuguesamento dos nomes, da promoção de meios virtuosos de se viver, além de incentivar os não brancos a utilizarem “[...] vestidos decorosos e decentes” (BEOZZO, 1983, p. 136). No documento de aculturação forçada, previam-se penalidades e castigos para aqueles que transgridissem as recomendações e benesses àqueles que denunciassem as transgressões. Desta forma, atingiam o âmago da cultura indígena ao eliminarem não só a sua língua, como sua identidade étnica.

Além do apagamento da memória coletiva dos povos não brancos, também ficou a cargo da educação o atributo de propagar discursos que relegassem aos negros e índios papéis inferiores no processo de desenvolvimento do país, principalmente por meio dos materiais didáticos. Estudos demonstraram que

[...] pelo menos desde a década de 1970, foram sendo realizadas pesquisas sobre livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e de literatura infanto-juvenil que evidenciam o forte preconceito racial aí veiculado, que se manifesta desde a menor representação de personagens negros a servirem de modelo, passando por sua desqualificação até a omissão quanto à contribuição do negro na formação cultural do Brasil (ROSEMBERG, 1998, p. 84).

A presença corriqueira da representação do negro associada à miséria, subserviência e submissão às mais diversas formas de violência, contribuíram ao longo dos anos para a formação de um ideário no qual o negro era preguiçoso e aceitava a escravização passivamente, relegando a um segundo plano os movimentos

de resistência que sempre estiveram presentes durante o período escravocrata, ou descrevendo-os de forma distorcida, como fora feito a respeito dos quilombos, por exemplo, cujo enfoque recebido pelos livros de história se restringia a abrigos de fugitivos, apenas:

Nesse sentido, o quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra o sistema (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 72).

Sempre de braços dados com a educação, a literatura também foi responsável pela caracterização do sujeito negro de maneira estereotipada e em patamar de inferioridade quando comparada a personagens brancos. Para Gouvêa (2005):

Existe quase um paralelismo nos textos em que as mesmas partes do corpo sofriam denominações diferenciadas de acordo com o “pertencimento” racial dos personagens. Assim é que, enquanto o branco tinha “cabeça”, o negro “carapinha, ou carapinha dura”, o branco tinha “cabelo” e o negro “pixaim”, o branco possuía “lábios” e o negro “beijo”, “é beijudo, tem gengivada vermelha”. O branco tinha “nariz” e o negro “ventas”. O branco tinha “pele” e o negro era “lustroso”. Da mesma forma, a branca “se sentava” a negra “se escarrapachava” (GOUVÊA, 2005, p. 88, grifos do autor).

A constituição desse modelo de educação enaltecendo a cultura branca em detrimento das demais não passou despercebida pelos que militavam por uma sociedade de integração cultural pautada na inclusão dos negros. Assim, em 1950, o Movimento Negro brasileiro já incluía assuntos ligados à educação na sua agenda de reivindicações junto ao Estado brasileiro e durante o *I Congresso do Negro Brasileiro*, promovido em agosto daquele ano, no Rio de Janeiro, já recomendava “[...] o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968, p. 293).

Entretanto, o desgaste sofrido pelos que lutavam pelas questões raciais durante o regime militar fez com que as pautas fossem retomadas com maior empenho somente a partir do final dos anos 70, como já citado anteriormente. Dentre as principais, destacavam-se: a reformulação dos currículos escolares visando à

valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares; o combate da discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas (HASENBALG, 1987). No período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988, em documento endereçado aos políticos participantes da criação do texto legal, exigia-se, entre outros quesitos, o respeito a todos os aspectos da cultura brasileira; inclusão do ensino da História do Negro no Brasil nos currículos escolares e a proibição da publicação de textos que promovessem preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe (CONVENÇÃO, 1986).

Também durante a já citada *Marcha* de 1995, as propostas antirracistas relacionadas à educação evoluíram, abrangendo questões como monitoramento dos materiais didáticos controlados pela União e o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores para habilitá-los a trabalhar conteúdos didáticos como a diversidade racial, sem os costumeiros preconceitos e, a identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996). A legitimidade da causa fez com que, embora lentamente, se reconhecesse a necessidade de reformular os documentos que regulavam o ensino.

Nesse contexto, pode-se dizer que o combate ao racismo foi assumido como possível conteúdo escolar a partir de 1997, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento elaborado para nortear a educação nacional naquele período fora constituído de maneira que as escolas das redes estaduais e municipais pudessem organizar seus currículos, adequando-os às peculiaridades regionais e culturais do país, por meio dos chamados temas transversais. A partir desse recurso pedagógico, os professores estavam legalmente livres para explorar em sala de aula assuntos que abordassem as questões raciais, étnicas e culturais brasileiras por meio das disciplinas regulares do ensino. Embora se constituíssem um avanço para as causas raciais, os PCNs não alcançaram resultados relevantes nesse sentido, posto que inexistia até o momento uma política efetiva voltada à formação de professores para a educação antirracista. Assim, como uma condição de possibilidade (que poderia vir a ser desenvolvida ou não), na maioria das

vezes, o racismo continuou silenciado enquanto conteúdo escolar devido ao preconceito naturalizado nos educadores. Para Munanga (2001)

O preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001, p. 8).

As consequências desse silêncio contribuíram, durante toda a história da educação brasileira, para que as diferenças fenotípicas entre brancos e negros fossem consideradas como desigualdades naturais, reproduziram e construíram o discurso de que os negros são seres inferiores, além de prejudicar o crescimento intelectual de todos os alunos, independentemente das origens étnicas. Em pesquisas sobre as consequências do racismo, preconceito e discriminação racial na educação, Eliane Cavalleiro (2005) confirmou que as práticas

[...] acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Passados mais de 50 anos do início do debate inaugurado pelo Movimento Negro, enfim, em 2003, o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, reconheceu as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e deu prosseguimento à construção de uma proposta de um ensino democrático que incorporasse na pauta escolar a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterando a Lei 9.394/96 (responsável pelo estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional), e sancionando a Lei 10.639/03. A partir de então, a Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 1996).

A promulgação da lei se constituiu em um incontestável avanço para a democratização do ensino. Embora o texto não aponte especificidades para a qualificação dos professores para trabalhar com o tema, não existe mais a possibilidade da isenção, da omissão e do silenciamento que ofereciam os PCNs. Não se trata de um convite, mas de uma obrigatoriedade. Assim, a partir desse marco legal, os profissionais da educação passaram a ficar, legalmente, obrigados a criar estratégias pedagógicas que habilitem seus alunos a valorizar a pluralidade cultural do Brasil e, principalmente, a se posicionarem contra qualquer forma de discriminação – seja ela cultural, social, religiosa, de gênero ou de raça.

A esse esforço devem, também, estar atrelados outros compromissos: de preterir livros e materiais didáticos que carregam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não provenientes do mundo ocidental; de reconhecer e combater os preconceitos que se concretizam no cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar; e, por conseguinte, de encarar a diversidade não como um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, como fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral. Agindo dessa forma, a escola estará apta a ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, “[...] sobretudo, quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p. 15)

A lei 10.639/03 afirma que “[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, mas eles poderiam e deveriam ser trabalhados em todas as disciplinas, o que não ocorre na

maioria dos casos, sendo que, para dar cumprimento à implementação da referida lei, geralmente são os professores da disciplina de língua portuguesa que dispõem de espaço privilegiado de atuação, justamente em virtude de objeto de ensino ser a linguagem.

A linguagem é uma das manifestações mais próprias de uma cultura. Longe de ser apenas um veículo de comunicação objetiva, ela dá testemunho das experiências acumuladas por um povo, de sua memória coletiva, seus valores. A linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância (DUARTE, 2011, p. 23).

Assim, se a língua é uma das formas utilizadas para que inculcar, reforçar, incorporar e difundir preconceitos na escola e nas relações sociais brasileiras, é também um instrumento que se pode utilizar para fazer papel inverso e promover o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, tão importantes para a formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

3 LINGUAGEM E LITERATURA: UM CAMINHO PARA O ENFRENTAMENTO

“[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre).

De acordo com Vygotsky (1987), os seres humanos, diferentemente dos outros animais, conseguiram, por meio da linguagem, criar instrumentos e sistemas de signos que lhes permitiram conhecer e transformar o mundo. Por meio dela, tornou-se possível comunicar experiências e desenvolver funções psicológicas que contribuíram para a criação de outros novos instrumentos e signos que resultaram num processo de produção e apropriação de conhecimentos sucessivo e constante. Graças à linguagem, a humanidade alcançou uma forma artificial de estabelecer interações, intercomunicações sociais e veicular significados instituídos. Foi, também, devido à linguagem que uma leitura da vida e da história humana pôde ser construída. Com ela, o ser humano percebeu-se capaz de imprimir sentidos que, por serem provisórios, demonstraram toda a transitoriedade da sua existência histórica e, tributado a isso, pode assumir-se como um ser social (LARAIA, 2000).

Social porque formado a partir da interação com um meio sociocultural, que constrói um mundo humano diferente do mundo natural: em cujo seio estão dispostos os conhecimentos e as experiências adquiridas e acumuladas pelas gerações que o antecederam. Depois de desenvolver as habilidades próprias das mãos humanas, é na esfera do simbólico da linguagem articulada que nasce a possibilidade de a humanidade entrar para a semiosfera, mundo dos sentidos que tem na semiose a ferramenta ideal para dar sentidos e socializar as práticas sociais, representações e pensamentos para, assim, compreender melhor o mundo ao qual o humano se integra e, por conseguinte, criar conjecturas que facilitem a interlocução, interação e práticas. Nesse sentido, à medida que o surgimento da escrita possibilitou o registro da história de tudo que se constitui como fato humano, a linguagem passou a assumir a centralidade na questão educacional, por ser a principal responsável pela constituição do sujeito, da história, da cultura e de todo o mundo propriamente humano como espécie.

Embora haja concordância sobre a importância da linguagem, nunca houve consenso sobre a definição do termo. As teorias sobre seus conceitos, funcionamento e funções são uma preocupação humana desde a Grécia Antiga. Na abertura de sua obra *Política*, Aristóteles afirmava ser o homem um animal político, social e cívico,

justamente por ser, somente ele, dotado de linguagem. Segundo o filósofo, embora a voz – *phoné* – também estivesse inserida na biologia dos demais animais, para que exprimissem suas dores ou prazeres, somente ao homem estaria disponível a palavra – *logos* –, para que, por meio dela, revelasse os valores que tornavam possível a vida social. Também Platão, em seu diálogo, *Fedro*, apontava a linguagem tanto como um remédio para o conhecimento – à medida que, por meio dela, poderiam ser sanadas as ignorâncias – quanto como um veneno – pela forma como as palavras poderiam seduzir, influenciar e mascarar determinadas verdades.

A partir do século XX, as discussões acadêmicas sobre esse complexo sistema de comunicação humana encontram respaldo nos estudos feitos por importantes teóricos que ofereceriam diferentes perspectivas sobre os conceitos e funções da linguagem, dentre eles Ferdinand Saussure. Com a introdução da obra *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916, a linguagem adquiriu *status* de objeto de estudo, a partir de um sistema estruturado, definido por leis e princípios próprios que lhe permitiriam uma ampla socialização. Nesse sentido, o professor genebrino buscou implantar nos estudos linguísticos um padrão metodológico que refletisse o rigor científico costumeiro às ciências naturais e, desse modo, desbravou um campo epistemológico que serviria de base para toda a produção teórica sobre a linguagem dos anos seguintes, tanto para desenvolver e reforçar seus teoremas, quanto para questioná-los. Na definição assumida por Saussure (1988), a linguagem humana seria uma abstração na qual os fatores físicos, fisiológicos e psíquicos permitiriam ao homem comunicar-se com seus semelhantes por meio de signos verbais. Para o autor,

[...] o signo linguístico resulta da união de um conceito com uma imagem acústica: O que o signo linguístico une não é uma imagem a um nome, mas um conceito a uma imagem acústica, tornando ambas, como entidades psíquicas e unidas em nossa mente, por um vínculo, também chamado relação. A imagem acústica não é o som material, coisa puramente física, mas é o seu correlato psíquico, aquilo que nos evoca um conceito (SAUSSURE, 1988, p. 72).

Nesse sentido, por meio dos signos linguísticos, fundamenta-se a condição para que relações entre uma palavra ou imagem acústica (significante) e um conceito (significado) se estabelecessem. Desse modo, a linguagem adotaria uma função indicativa, à medida que os signos linguísticos apontariam para os elementos que significariam, adquirindo, dessa forma, um caráter denotativo.

Em contrapartida, para Mikhail Bakhtin, autor contemporâneo de Saussure, a linguagem não seria um sistema estável e neutro, desvinculado de valores ideológicos. Embora houvesse concordância entre ambos sobre ser a língua um fato social fundado na necessidade de interlocução, para o autor russo, a linguagem não poderia ser concebida como um objeto abstrato, mas, sim, como interação social, pautada por uma natureza essencialmente dialógica. Na concepção de Bakhtin, a linguagem seria o lugar precípua da manifestação ideológica. Nele, a palavra se assumiria como um signo ideológico – carregado de valores divergentes, de sentidos que se contrapõem. Seria um produto de interação, um retrato das diferentes formas de significar o mundo empírico. Nessa perspectiva, a língua não existiria por si mesma, mas se consolidaria somente por meio da enunciação. As condições de comunicação verbal, as suas formas e os seus métodos estariam sujeitos às influências e conjunturas sociais de cada época. Logo, seria a língua um legado histórico e cultural da humanidade.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e retrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. No entanto, todo corpo físico pode ser percebido como símbolo: é o caso, por exemplo, da simbolização do princípio de inércia e de necessidade na natureza (determinismo) por um determinado objeto único. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade (BAKHTIN, 2006 p. 29).

Bakhtin revela, assim, as relações existentes entre a linguagem e a ideologia. Como ilustração, o autor utiliza o exemplo do caráter ideológico assumido pelos signos da foice e do martelo, adotados pela União Soviética. Nesse caso, os instrumentos ultrapassavam o sentido de desempenhar certa função produtiva para se assumirem como signos ideológicos – representantes do sistema político, do ideário e dos valores adotados por uma nação – e dela se tornaram emblema. Inserida nesse contexto simbólico, o filósofo apresenta a palavra como uma classe privilegiada de signos que

possibilitam a análise entre a consciência e a ideologia, tanto pela constituição do discurso interior, quanto pelas manifestações exteriores.

[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 2006 p. 36).

O autor ressalta que, embora nem tudo possa ser completamente suplantado por palavras (rituais religiosos, gestos, músicas, manifestações artísticas), ainda assim, não haveria signo ideológico que não se apoiasse ou estivesse acompanhado por elas para que se concretizasse o seu inerente ato de criação, compreensão e interpretação do mundo humano. Exatamente, por poder preencher toda e qualquer espécie de função ideológica, Bakhtin (2006) considerava a palavra como neutra. No entanto, para o autor, ao assumir-se como enunciado, ela nunca estaria desacompanhada de um conjunto de valores e de crenças. Pelo contrário: se assumiria como um indicador sensível das relações sociais, suas forças e transformações históricas, seria a responsável pelo retrato de um ser enunciador, marcado pelo horizonte social de sua época e atravessado pelos valores do grupo social no qual estaria inserido e ao qual representaria.

Pela perspectiva bakhtiniana, o signo linguístico, a linguagem, embora se materializasse em um único código de comunicação, acessível a todos os grupos sociais, é a “arena” do confronto de valores em confronto, de interesses sociais divergentes na luta pela posse dos bens do planeta. Os detentores do maior número desses bens usariam do seu poder para abafar o discurso dos não detentores, com vistas a perpetuar a apropriação e manutenção de poder que – por intermédio da linguagem – lograram êxito em tomar posse.

As relações entre linguagem e poder também foram destacadas por Barthes (1979), para quem, desde toda a eternidade humana, a linguagem seria a faculdade em cujo cerne se inscreveria o poder e, em sua estrutura, estaria implicada uma relação inevitável de alienação:

[...] a língua, como desempenho de toda a linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer (BARTHES, 1978, p. 14).

Assim, conforme apresenta o autor, a linguagem seria um lugar que não dispõe de um exterior em que as pessoas pudessem dela se esconder, isto é, ter a liberdade de escapar de seu périplo, pois no exato instante em que se efetiva, conscientemente ou não, assume-se como ferramenta que está a serviço do poder, com a função de construir subjetividades, não raro, de naturezas fabricadas por uma cultura – eurocêntrica, no caso da brasileira – que permeia vários campos de expressão semiótica da sociedade. Nesse sentido, seria possível afiançar que, ao passo que se apropria da linguagem, seja por meio da família, da escola ou dos artefatos culturais, o ser humano inicia um estabelecimento de relações e percepções que estão em conexão direta com as grandes instituições disseminadoras dos valores do poder, que definirão a forma como este indivíduo irá perceber o mundo.

Entretanto, se é por meio da linguagem que o sujeito constrói a vida social em que está inserido, é, também, por meio dela – fazendo uso dos contra valores do poder – que se torna possível vislumbrar a face oposta dessa mesma vida social, como o avesso de suas relações com a estrutura social.

Sendo assim, a escola – enquanto instituição empoderada para disseminação dos saberes historicamente constituídos – é, em potencial, um dos espaços mais profícuos para a construção dessa relação dialógica e dialética entre a construção do sujeito e a constituição da sociedade.

3.1 O PRECONCEITO E A LINGUAGEM ESCOLAR

Em 1970, ao ministrar sua aula inaugural no *College de France*, Michel Foucault já demonstrava preocupação referente à contradição existente entre a escola e o acesso aos discursos. Para o filósofo francês, “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de *manter* ou *modificar* a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que elas trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). O filósofo francês afirmava que, embora a escola fosse, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo poderia ter acesso a quaisquer tipos de discursos, a distribuição que ela faz deles estaria marcada pelo pertencimento do aluno a uma classe social, pelas oposições e lutas sociais de classe.

No caso da escola brasileira, à medida que essa se fundou sob os parâmetros de uma sociedade colonialista, assumiu e cristalizou na sua própria linguagem os valores e os ideais do colonizador e, a partir desse aspecto monocultural – que se privilegiava o branco em detrimento do negro e do índio – a escola ajudou a construir e projetar o sistema de desigualdades e preconceitos raciais que sempre operou no país.

E nessa atuação e condição que a instituição escola faz parte do que Althusser (2007) denominou por “Aparelho Ideológico do Estado”. Segundo o autor, todos os sistemas de dominação – dentre eles, o racismo – ambicionam reproduzir os meios e condições que permitam sua própria subsistência. E o desejo de manter o poder nas mãos de um determinado grupo encontra nos aparelhos do estado um potencial ponto de articulação e propagação de estratégias que garantam o sucesso de seu projeto, pois são nesses espaços que se constituem as culturas justificadoras da manutenção da superioridade do branco, aprofundando-as na trama social.

Sendo assim, a escola brasileira, não somente pela opressão, mas, principalmente, pela disseminação ideológica racista, contribuiu para que a ilusão da supremacia branca incida sobre o imaginário popular e nele se perpetue como evidenciam a durabilidade de seus efeitos nas notícias jornalísticas cotidianamente veiculadas e nas estatísticas já mencionadas no capítulo anterior.

Ao tomar para si a carga (supostamente neutra) da socialização dos saberes e tecnologias, a escola encontrou na linguagem uma das formas mais significativas de fortalecer os ditames racistas, sem que fossem, notadamente, percebidos. Sob a utopia de uma sociedade igualitária, representou os interesses do grupo branco dominante de maneira que, nem sempre, o grupo negro dominado se percebesse como sujeito passivo do assédio ideológico que, embora sutil, justificava, legitimava e alimentava as práticas racistas. Desse modo, ao mesmo tempo em que oferecia – mesmo que parcialmente – aos brasileiros os conhecimentos necessários para a superação de condições de analfabetismo, pobreza e dependência, simultaneamente, reforçava essas mesmas condições pelo racismo presente nas relações políticas, sociais e ideológicas da sociedade, por meio dos signos linguísticos, imagéticos e simbólicos dispostos tanto nos discursos de profissionais quanto na apresentação de materiais didáticos.

Na contemporaneidade, muitos estudos comprovam as cristalizações linguísticas dos padrões da classe dominante – colonizadores europeus – tanto na

literatura, como nos livros didáticos e nos dicionários de Língua Portuguesa (ROSEMBERG, 1998; MUNANGA, 1986). Nesses registros, a língua se assume como o que Rosenfeld chamou de “fato sociocultural”, pois no seu vocabulário e na sua sintaxe é possível constatar, em certa medida, a estrutura da sociedade e maneira como ela interpretou as condições materiais da vida social [racial brasileira] (ROSENFELD, 1976, p. 57). Em muitos desses materiais (cuja circulação pela escola é livre e, muitas vezes, oficialmente imposta), a representação da figura negra, escrita ou imagética, revela o caráter discriminatório que permeou a constituição da sociedade brasileira e, ainda hoje, reforça a percepção da raça como negativa e inferior à branca.

Nos dicionários, especificamente, a discrepância de representações pode ser reconhecida na leitura de verbetes como “negro” e “branco”, por exemplo. Na versão *online* do glossário *Michaelis*, as definições para o termo “negro” são dadas da seguinte maneira:

Negro: adj.: 1. Que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão. 2. Que se refere à pessoa de etnia negra. 3. Que não tem luz, completamente escuro e sombrio. 4. Que está encardido; preto. 5 {fig}. Que é triste ou lúgubre. 6 {fig}. Que anuncia infortúnios; nefasto. 7 {fig}. Que inspira medo ou pavor; tenebroso. 8. Que revela crueldade ou sordidez; perverso. 9. Que absorve toda a luz que nele incide. Negro: sm: 1. A cor do piche ou do carvão, preto. 2. Indivíduo de etnia negra. 3. Aquele que vive sujeito a um senhor; escravo. 4. Pessoa que trabalha muito (MICHAELIS, 1998, s.p.).

Em contrapartida, para o verbete “branco”, encontram-se significados relacionados à pureza, tais como: cândido, limpo, inocente, sem malícia, até expressões impactantes como “pessoa importante ou que exerce o poder, padrão”.

Assim, diante de uma atividade escolar corriqueira de busca de significados para as palavras, o aluno pode ser convidado a reconhecer-se em dois grupos opostos: um, de carga pejorativa e vexatória; outro, de dimensões positivas e abonadoras. A partir desse exemplo, emerge uma justificativa para a histórica não aceitação racial, para a negação de pertencimento étnico e pelo desejo de branqueamento que vem se evidenciando entre os jovens brasileiros – que tentam esticar os cabelos, clareá-los, mantê-los eternamente presos, a fim de mascarar uma condição estética ilusoriamente inferior. Ao passo que o aluno branco é levado a

perceber-se como possuidor de atributos inacessíveis ao outro, tais como inocência, pureza, lisura, limpeza etc.

Para Eni Orlandi, há na linguagem uma simulação – ideologia – sobre a qual são construídas transparências que orientam a interpretação em uma determinada direção:

A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais, eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como naturais (ORLANDI, 1994, p. 57).

Dentro dessa configuração, por estar em um processo não finalizado de apropriação de conhecimentos, o estudante pode ser afetado em sua formação enquanto sujeito por conceber o conteúdo dos dicionários como representante de uma verdade neutra e absoluta, transparente e imutável, na qual há uma dualidade – de bondade (branquitude) e ruindade (negritude) – em que ele está, obrigatoriamente, inserido.

Essa possibilidade de interpretação progride à medida que, também, o sistema de signos visuais adquire uma função mediadora entre o simbólico e a efetividade que instiga a discriminação. Thompson (2001, p. 20) afirma que, na produção e na distribuição de formas simbólicas, o homem se serve de muitas fontes para construir ações que possam intervir no curso dos acontecimentos, com consequências diversas. Nesse sentido, todas as instituições que assumem o papel de formar, informar e comunicar, sobretudo o sistema educacional, exercem um papel fundamental na transmissão de formas simbólicas, conhecimentos, crenças, costumes, habilidades e competências que fomentarão ou não desigualdades raciais. Sendo assim, não somente por meio das palavras, mas, também, das pinturas, esculturas, desenhos e fotografias dos livros didáticos – nos quais a representação do negro é, muitas vezes, revelada em situações humilhantes, subservientes, violentas e opressoras – reforça-se o ideário racista com o desprezo a contribuição positiva do negro para a constituição da nação, fazendo com que o alunado negro tenha vergonha do seu passado oprimido e o alunado branco se orgulhe do seu grupo opressor.

Caso não lhes seja ensinado, muitos estudantes não poderão perceber sozinhos que a (re) produção de uma imagem jamais é gratuita (AUMONT, 2005), que quando uma imagem é escolhida para representar um fato ou um período, inúmeras

outras foram preteridas em benefício do objetivo de estabelecer entre aquele símbolo e seu receptor uma representação parcial e ideológica de uma condição social histórica passada, para exercer influência sobre a percepção e visão de mundo presente. Por conseguinte, os estudantes negros podem inferir que toda a vida social de seus antepassados está concretizada naquele conteúdo imagético, ignorando, portanto, outras condições que não foram dispostas simbolicamente.

A linguagem denota o preconceito racial, inclusive, naquilo que deixa de dizer. Quando os profissionais da educação se abstêm de incluir as questões raciais nos documentos escolares, nos planejamentos de ensino ou fazem alusão aos alunos negros com eufemismos como “indivíduo de cor” ou “moreno”, negam – conscientemente ou não – a existência dos afrodescendentes na composição da sociedade brasileira e remontam o seu grupo social como portador de uma identidade negativa que deve ser apagada pelas benesses linguísticas brancas, que não ofendem, mas confortam ou apagam.

A relevância da educação na construção dos sujeitos é indigna de contestações. Para Dewey (1980), a vida social se perpetua por intermédio da educação, pois é na escola que se constituem as principais trocas de experiência e de conhecimento que formam a vida comum dos homens, através de uma contínua reeducação. Cavalleiro (2005) corrobora essa afirmação ao apontar que a convivência com indivíduos exteriores ao meio familiar contribui para a socialização da criança e lhe possibilita novas leituras de mundo. Nesse sentido, o sistema educacional desempenha um papel importante nas construções identitárias de uma sociedade multiétnica e multicultural como a brasileira. No entanto, se esse mesmo sistema representa uma visão etnocêntrica, nele serão estimuladas as práticas preconceituosas que justificam a intolerância e a aversão às outras formas de ser, pensar e agir do mundo e, dessa conjuntura, continuamente emergirão as representações que fomentam o confronto entre os diferentes e estimulam a veiculação de concepções prontas sobre determinados grupos sociais, “imagens que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo” (CAVALLEIRO, 2005, p. 35), isto é, os estereótipos.

Refletido também na literatura, o racismo, presente nos diversos segmentos da sociedade, contribuiu para a repercussão de estereótipos em diversas obras, amplamente lidas e estudadas nas escolas. Propagando e reforçando a dificuldade de aceitação da figura do negro no Brasil, a menção estigmatizada da etnia, como era

representada, distanciava-se de ser um elemento implicador de fortalecimento da construção de identidade racial. Pelo contrário: em muitos textos, os estereótipos emergiam em figuras subalternas, infantilizadas, serviçais e animalizadas, intensificando a diminuição do negro com relação ao branco. Era o bobo, secundário, obediente e sem identidade, anseios ou representatividade social. Na obra *O cortiço* (1890), por exemplo, Aloízio de Azevedo denunciou essa dimensão ao caracterizar Bertoleza, parceira de Joao Romão, que muito lhe serviu enquanto amante e criada, mas que, a partir do momento em que o branco enriqueceu, fora abandonada, como traste velho, imprestável.

Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo: essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo: pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira. João Romão subia e ela ficava cá embaixo, abandonada como uma cavalgadura de que já não precisamos para continuar a viagem (AZEVEDO, 1997, p 150).

O excerto demonstra a habilidade de Azevedo em utilizar da poética da zoomorfização para delinear as figuras dos desgraçados, mas denota, também, as marcas notáveis que costumava inferir ao negro, tais como perversão promiscuidade.

A dimensão dos preconceitos pode ser aquilatada em romances como o regionalista *Os Brilhantes* (1906), por exemplo.

Grande crime cometia um homem de cor levantando os olhos para uma mulher branca [...] a vida do mestiço era muito pouca coisa para pagar tão grande atrevimento [...] a morte do mestiço nada era comparada à sua ofensa [...] Jesuíno tirar-lhe-ia cem vidas, se as tivesse, e talvez não se julgasse vingado (TEÓFILO, 1972, p. 352).

Ao se referir ao termo “cabra” como o resultado da mistura étnica, nesse mesmo romance, Rodolfo Teófilo profere, ainda:

O cabra é o produto do casamento de índios e africanos, inferior aos elementos que o formam [...] o cabra é pior do que caboclo e do que negro. É geralmente um indivíduo forte, de maus instintos, petulante, sanguinário, muito diferente do mulato por lhe faltarem as maneiras e inteligência destes. É tão conhecida a índole perversa do cabra que o povo diz: não há doce ruim e nem cabra bom! (TEÓFILO, 1972 apud MOURA, 2005, p. 75).

Em obras como *O bom crioulo* (1895), de Adolfo Caminha, e *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro, a exacerbação da sexualidade do negro tornou-se corriqueira e reforçou a imagem do negro sedutor, objeto sexual e desprovido de pudores, conforme evidencia Proença Filho:

O negro ou o mestiço de negro erotizado, sensualíssimo, objeto sexual, é uma presença que vem desde a Rita Baiana, do citado *O cortiço*, e mesmo do mulato Firmo, do mesmo romance, passa pelos poemas de Jorge de Lima, como "Nega Fulô", suaviza-se nos *Poemas da negra* (1929), de Mário de Andrade e ganha especial destaque na configuração das mulatas de Jorge Amado (PROENÇA FILHO, 2004, s.p.).

Desse modo, a instituição escola, ao se valer de textos literários como os acima citados, ao adotar materiais didáticos cujas ilustrações aludem a situações vexatórias, ao empregar termos que carregam em si cargas valorativas depreciativas em relação à população negra sem o necessário respaldo da criticidade, coloca-se diante de uma postura que privilegia o ponto de vista de apenas um grupo a respeito da vida social. Do mesmo modo, quando sua preocupação básica se restringe tão somente aos estudos metalinguísticos, sua contribuição educativa resulta em análises superficiais e incompletas, em estudos falseados, de interesses pontuais que, muitas vezes, negam as repressões sociais nela incutidas e, dessa forma, distanciam-se da compreensão da linguagem enquanto instituição social disseminadora de valores.

Para Fiorin (2002), não existe conhecimento neutro, mas sim, conhecimentos comprometidos com interesses sociais.

Há no discurso, então, o campo da manipulação consciente e o da determinação inconsciente. A sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vistas a convencer seu interlocutor. O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc. É em razão desse complexo jogo de imagens que o falante usa certos procedimentos argumentativos e não outros (FIORIN, 2002, p. 18).

Sendo assim, em toda sua dimensão (aparentemente neutra, mas profundamente manipulada), a linguagem produz e reforça formas de ver e pensar o mundo, de maneira que afirmações altamente opressivas parem como verdades

incontestes na grande maioria dos discursos: “o dinheiro não traz felicidade”, “limpar a casa é coisa de mulher” e “pobres sempre vão existir”, “os negros não enriquecem porque não gostam de trabalho”, “cariocas vivem de samba” etc.

Nesse sentido, é por meio da linguagem – sobretudo a utilizada na escola – que se definirão as ideias dominantes em uma formação social, que tanto podem privilegiar a aparência como a essência. Tanto podem proporcionar que o aluno perceba as desigualdades como um fator natural entre os homens – uma vez que “uns são mais espertos que outros”, “mais inteligentes”, “mais trabalhadores” – como podem despertar para a opressão existente nesses discursos, que se apropriam e disseminam conceitos e valores que favorecem exclusivamente a um determinado grupo.

3.2 A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM LITERÁRIA

Especificamente na literatura, há a linguagem que se atrela ao objetivo de ultrapassar a percepção e visões de mundo datadas como visão fenomênica, invariável e independente. Trata-se da linguagem enquanto construto humano, conscientemente manipulável e, por isso, reflexo de uma maneira de ver o mundo em uma dada formação social, nunca neutra, nunca isenta, mas carregada de valores e interesses não disponíveis a todos. Ainda que haja no texto literário – como já citamos – também a intenção de se disseminar ideias de grupos dominantes, prevalece nele, simultaneamente, o poder de subverter as maneiras de representação que justificam a exploração, à medida que denuncia e revela as mais escusas relações e interesses humanos.

No entanto, na medida em que foi adaptada para a educação escolar, assumindo o *status* de disciplina, a literatura recebeu um enfoque mais restrito aos estudos metalinguísticos. A respeito do uso do texto como pretexto, Lajolo (1988) faz o seguinte apontamento:

É exatamente como espaço de resistência, como libertação de dogmatismos, que a presença dos textos pode ser fecunda numa prática escolar que não se queira autoritária. E para isso torna-se fundamental que o professor não dilua a ambiguidade e abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, texto (LAJOLO, 1988, p. 54).

Embora, por meio do texto literário também seja possível aprimorar os conhecimentos linguísticos – fato que deve ser valorizado –, a fruição desta forma de arte pode oferecer inúmeros outros conhecimentos, tais como refinamento do senso estético, experimentação das possibilidades expressivas da linguagem, estimulação para o exercício da cidadania, do respeito às diferenças, da integração entre culturas, humanização, empatia e solidariedade, além da promoção da reflexão crítica sobre fatores sociais e históricos, como o racismo, por exemplo.

Ao utilizar-se da literatura apenas como pretexto para o ensino de normas da linguagem, despreza-se a função formadora, validada pela sua especificidade, e impede-se que o leitor participe da descoberta dos sentidos atribuídos ao mundo empírico que o poder imagético do texto estético proporciona. Afinal, como reitera Bakhtin, inclusive, e sobretudo, na modalidade literária:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 123).

Nesse sentido, é possível afirmar que, embora sejam necessários os trabalhos de natureza teórica, mais relevante se torna à escola promover práticas de leitura que permitam compreender as relações existentes entre a literatura e as práticas sociais, entre o texto literário e a ética dos comportamentos humanos, mesmo porque, antes de ser um objeto de estudo, a leitura se converge em uma experiência pessoal que possibilita a transferência do conteúdo fictício para o plano concreto, do imaginário para a vida social.

Apesar de constituir-se, também, como uma forma de linguagem, “[...] que tem uma língua como suporte” (PROENÇA FILHO, 2000, p. 28), o texto literário movimenta um caráter específico de comunicação, colocado a serviço da fruição estética. Lembramos aqui dos conceitos de *poiesis*, *aisthesis*, *katharsis*, propostos por Jauss (2004). Há, portanto, peculiaridades na linguagem literária, traços que a caracterizam pela presença da fantasia e pelo recurso ao imaginário sem, contudo, dispensar a relação com a efetividade, com o presente histórico que sobre ela interfere tanto na produção quanto na recepção. Dessa forma, assim como as outras artes, a literatura

concretiza emoções, sentimentos, percepções, anseios, aflições e conflitos, por meio de suas representações simbólicas.

Embora seja fictício, o texto literário estabelece correspondências com a realidade factual e a produção artística, retomando o passado, antecipando o futuro, explorando a herança literária para transformá-la em ação criadora, visto que as representações poéticas trazem fragmentos da realidade, além de dialogarem com a tradição estética. Ao efetivar-se em texto, a literatura dá, portanto, à imaginação a roupagem das palavras para interligar tempos e espaços, autores e leitores em um gesto de comunicação solidária – que, todavia, se mostra como um discurso encenado (SARAIVA, 2008, p. 30).

A partir dessa perspectiva, embora seja essencialmente um fenômeno da linguagem – organizado em forma de discurso que emana de um sujeito-autor, dirige-se a um sujeito-leitor, faculta uma referência ao mundo e comporta marcas da situação em que emerge (LOPES; REIS, 2000, p. 110) – o texto literário diferencia-se de outras modalidades discursivas. Nele, a seleção de palavras, a organização dos períodos, as figuras de linguagem são fatores que possibilitam leituras múltiplas e variadas interpretações. Nele, a presença da ambiguidade não consiste em um elemento “[...] perturbador do processo comunicativo, mas antes um desafio à capacidade do leitor para apreender, no discurso literário, efeitos surpreendentes e sentidos múltiplos” (REIS, 2003, p. 126). Nessa modalidade discursiva, inclusive, as imagens metafóricas “desfazem as relações lógicas, entrechocam palavras de campos semânticos distintos e, com isso, desestabilizam o leitor, obrigando-o a pôr a imaginação em ação, a abandonar a forma de articulação da linguagem cotidiana” (MELLO *apud* SARAIVA, 2008, p. 72). Ao mobilizar o leitor como agente do processo enunciativo, o texto literário faz com que se estabeleça uma identificação entre seu receptor e o universo representado, como se nele estivesse inserido, como se dele fizesse parte.

Há, ainda, na literatura outra particularidade que a difere das demais práticas discursivas: a dinamicidade de um sistema que possibilita a construção de relações e interações entre as obras que se comunicam e, por isso, se ampliam para outras formas de enunciação. É esta característica que comprova ser o texto literário um diálogo em execução que prevê a participação de três elementos: “[...] o sujeito da escrita, o destinatário e os textos exteriores” (KRISTEVA; MARTINS, 1977, p. 148).

Na literatura, o autor concebe uma visão da existência humana relativa a um contexto social, político, histórico e estético de sua época e, assim, estabelece

relações com e entre outros textos, ainda que inconscientemente. O leitor assume o texto como ponto de partida na tentativa de reconstruir essa interação com base em seu próprio mundo e, desse modo, tanto carrega para o texto seu sistema de referências, quanto percebe no texto lido as leituras subjacentes a outros tantos textos para, então disseminá-lo em outras formas discursivas, explicitamente ou não, intencionalmente ou não. Nesse sentido, tanto o processo de produção quanto o de recepção se configuram como um:

Fenômeno comunicacional que integra três protagonistas: texto-leitor-mundo. Ele exige a participação efetiva do leitor, que deve transitar dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual para o sentido do mundo; da leitura crítica para a avaliação estética do texto (SARAIVA, 2008, p. 36).

Nessa concepção, a atividade de leitura se utiliza da expressão linguística e da estrutura do texto para evidenciar elementos que se insurgem sobre a percepção do leitor e lhe possibilitam instituir uma interpretação textual. Segundo Lajolo (2001), essa interpretação é variável, uma vez que o processo demanda do leitor experiências de leitura prévias particulares, seu “horizonte de expectativas”, construído a partir de seu contingente histórico que o possibilita reconhecer, ignorar ou subverter elementos da linguagem que orientam a significação. Desta forma, o texto “não se configura da mesma forma em diferentes leitores, ou em diferentes leituras de um mesmo leitor” (LAJOLO, 2001, p. 44). Essa variedade de interpretações possíveis se dá à medida que o texto fornece o que Iser (1979, p. 108) chamou de “vazios”, Ingarden (1965, p. 269), de “pontos de indeterminação” e Eco (2003, p. 37) de “espaços em branco” ou “interstícios” que permitem que o texto se torne aberto à pluralidade de sentidos. Assim, a multiplicidade de interpretações relaciona-se com a particularidade do leitor que, por sua vez, recebe influências dos valores sociais e estéticos de seu tempo e, a partir desse contexto, estabelece sua experiência de mundo. Entretanto, nem por isso, o texto se torna aberto a todo e qualquer tipo de interpretação. De acordo com Chartier (1996, p. 241), “[...] os textos inscrevem no interior de si mesmos os sentidos de que desejam ver-se atribuídos”, fornecem ao leitor “pistas” que beneficiam algumas interpretações em detrimento de outras (ISER, 1979, p. 108), recusando, assim, a apreensão de infinitas possibilidades. Desse processo de tentativas, acertos e erros, resulta a articulação entre texto e leitor e a comunicação entre seus mundos.

A comparação do discurso literário com atos comunicativos do cotidiano ressalta sua complexidade, tendo em vista que ele decorre de um ato deliberado, mediante o qual o autor busca sua emergência no campo institucional da literatura. Paralelo a isso, o ato de escrita como trabalho intencionalmente orientado, que visa reafirmar ou romper convenções estéticas, se sobrecarrega de conteúdos formais. Esses estão expressos na distribuição gráfica – sobretudo em se tratando de poesia -, na seleção lexical, na construção sintática, na composição global do texto, frequentemente concebida pela convergência de estruturas paralelas, bem como na polissemia de significações, na recorrência a imagens sensoriais, na ênfase prestada ao significante, na auto-referencialidade (SARAIVA, 2001, p. 30).

Nesse sentido, se o texto literário se configura como um objeto linguístico, é, simultaneamente – e sobretudo – um objeto estético, no qual o nível das informações ultrapassa o campo meramente semântico para se “[...] converter em algo tal, que sua comunicação se torna impossível através das estruturas elementares do discurso cotidiano” (PROENÇA FILHO, 2000, p. 37). A complexidade dos discursos, a predominância conotativa, em detrimento da denotação, a liberdade de criação, a variabilidade presente tanto nos discursos individuais, quanto na representatividade cultural são fatores que justificam o afastamento da linguagem literária do que Barthes chamou de *grau zero*, isto é: o discurso feito com plena clareza de comunicação, obediente às normas usuais da língua (BARTHES, 1978, p. 7).

Para Anatol Rosenfeld (1976),

[...] a meta do discurso literário é a comunicação intensa, vivida, da experiência que nele se organizou. Neste processo é fundamental o papel da língua que não só medeia a experiência, mas em certa medida a constitui. Todavia, a língua representa só um dos planos da obra literária, embora seja ela que projete os outros planos, tais como enredo, personagens, relações e conflitos de valores. É a totalidade desses planos que transmite a experiência e interpretação da realidade, graças à organização e composição específicas, no sentido vertical e horizontal, da obra (ROSENFELD, 1976, p. 53).

São, portanto, essas algumas das particularidades que fazem do texto literário mais que um simples produto da linguagem. Embora haja consenso de que a literatura mantenha em exercício “[...] antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10), a ela estão atreladas inúmeras outras funções que extrapolam as praticidades dos estudos linguísticos e contribuem significativamente para a (senão solução, ao menos) análise dos problemas humanos, entre eles, o racismo – tema desta dissertação.

3.2.1 A Literatura como fator de humanização

Como já mencionado no capítulo primeiro, uma árdua luta do Movimento Negro fez com que, atualmente, conste nos documentos oficiais da educação brasileira uma preocupação maior com as questões raciais, com o combate ao preconceito e ao racismo:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural 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 (BRASIL, 2000, p. 52).

Ao apontar os caminhos para a implementação dessas orientações, a literatura foi mencionada como uma disciplina privilegiada para se refletir sobre o assunto, devido a sua forte relação com a formação humana.

§ 20º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2003, s.p.).

Ao analisar a pertinência da literatura frente às demais disciplinas escolares, Roland Barthes evidenciou a importância do texto literário na formação do homem:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetiche nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa (BARTHES, 1978, p. 90).

Afora Barthes, muitos estudiosos apontaram para a literatura funções diversas, e nem por isso excludentes. Muitas correntes estéticas, sobretudo as marxistas, entenderam a literatura para além de código de expressão, mas como forma de conhecimento. Algumas posições significaram a literatura como um tipo de elaboração das sugestões de personalidade, enquanto outras apontaram para sua capacidade de preenchimento da necessidade universal de ficção inerente a todo ser humano. Para o respeitado sociólogo e crítico literário brasileiro Antonio Candido, a função mais importante da literatura está ligada a sua natureza de humanização:

Entendo por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1972, p. 180).

Nesse sentido, muito mais que um instrumento de transmissão do simbólico, de auxiliar no desenvolvimento linguístico e na autonomia intelectual, para o escritor, ao texto literário são inerentes elementos que conduzem a um processo de tornar o homem – enquanto sujeito, indivíduo – mais empático aos problemas de seus (des) iguais. Candido explica que o processo humanizador se efetiva, a princípio, pela capacidade que a literatura tem de organizar a visão de mundo do leitor, como um tipo de ordem que sugere um modelo para a superação do seu caos interior:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 1972, p. 176).

O crítico defende que, por meio da organização de um conteúdo, apresenta-se uma proposta de sentido que transforma em formal o informal, o inexpresso em estrutura organizada, à medida que permite que os sentimentos vagos, informados e sem consistência do leitor assumam a posição de matéria construída pelo autor, de

ordem definida, que a todos serve de padrão, que generaliza e para todos concretiza uma forma de percepção do mundo e, por isso, humaniza.

Além da capacidade de organização de sentimentos, Candido chama a atenção, também, para a capacidade de humanizar que a literatura tem por carregar intenções políticas, ideológicas, de crenças, adesões e revoltas, que ajudam o leitor a (diante delas) tomar posições. Como exemplo, é possível citar o famoso poema abolicionista do escritor Castro Alves:

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...
Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri! (ALVES, 1870, p. 10).

Ao abordar o poema *Navio Negreiro* em sala de aula, a literatura fornecerá ao professor possibilidades que extrapolam o objetivo da aprendizagem de questões referentes à organização formal do texto e seus elementos linguísticos. Ela permitirá que se retorne a um momento histórico no qual superabundaram formas de violência e miséria terríveis, nunca vistas, contra multidões de negros escravizadas por europeus, sob o aval da justiça e da igreja. Mais do que questões de rima e métrica, o estudo do texto pode coagir o estudante a refletir diante dos acontecimentos, sentimentos e percepções dos sujeitos representados nos versos, incitando o leitor a assumir uma posição ética, política e humanística diante de um elemento que, embora

estético e simbólico, representa um fato histórico que exerce influências sobre as condições da vida social contemporânea.

Nesse sentido, está implicada na literatura essa função humanizadora que, apesar de sua face insuspeita, é capaz de “incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas” (CANDIDO, 1972, p. 184), na medida em que penetra nos universos – da miséria, da violência, do questionamento às virtudes, aos dogmas e tabus, quando mistura os delinquentes com os honestos, a pureza com o vício, o sagrado com o profano – ela, assim, denuncia as contradições existentes e caladas da sociedade.

É certo, inclusive, que a literatura proporciona uma espécie de viagem, que carrega o leitor para situações não experimentadas, lugares nunca dantes vistos, culturas que jamais serão concretamente observadas. Mas essa característica do texto literário se aplica tanto para a tranquilidade quanto para a agitação. Pode-se, então, assim dizer que a percepção da miséria, dor, sofrimento, violência vivida pelo outro (mesmo que de modo fictício), pode fazer germinar no sujeito leitor um desmascaramento – da exploração econômica, da desigualdade (ou negação) de direitos e acessos, da opressão existente entre as classes, do enaltecimento de grupos raciais em detrimento de outros – por meio do qual pode-se se incitar uma tomada de posição até mesmo nas mentes mais desprovidas de sensibilidade e interesse pelos problemas sociais.

Nessa perspectiva de atuação, a literatura constitui um fator importante na transformação de uma sociedade. Sobretudo a literatura negra – da qual se tratará adiante –, pois carrega consigo a capacidade de infiltrar-se na história para registrar os acontecimentos sob o panorama daqueles que não dispunham de voz nem vez, protestando contra fatos, reivindicando direitos, transformando discursos e, assim, subvertendo as visões de mundo mais valorizadas.

3.2.2 A Literatura Negra com fator de subversão

O universo ficcional compreendido pelo texto literário traduz as extensões históricas, sociais e culturais da humanidade por meio do discurso encenado. Nesse sentido, justifica-se a conhecida frase de que “[...] a literatura ensina a verdadeira história”, pois é depositada nela uma “síntese e projeção da produção humana” já que “[...] exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO,

1972, p. 82). Durante alguns séculos, a história e a literatura escritas pelos sujeitos brancos registraram uma representação, no mínimo, parcial dos sujeitos negros.

Embora, nos anos finais do século XIX, os filhos de escravos ganhassem espaço nas narrativas ficcionais, somente no século XX, com o advento do Modernismo, o negro – assim como o pobre e o índio – começou a receber da literatura uma abordagem mais pautada pela criticidade. Para Proença Filho (2004), estudioso das questões raciais brasileiras e seus entrelaçamentos com a literatura, ainda que obtivessem algum destaque, as representações do negro eram marcadas pelo preconceito e pelo estereótipo.

Ao citar obras conhecidas como *Escrava Isaura* (1872) e *O mulato* (1881), o autor chama a atenção para a tentativa de branqueamento que caracterizava a representação das personagens, para a aceitação da submissão e para a construção de uma postura vitimizada do negro, embora houvesse nos autores uma aparente sincera simpatia para com os movimentos abolicionistas. Para Proença Filho, a intenção demarcada nos livros:

[...] não busca a especificidade cultural e psicológica do negro; ao contrário, assimilando-lhe o caráter aos ideais de comportamento da raça dominante, branqueia a figura moral do preto, facilitando-lhe assim a identificação simpática das plateias burguesas com os sofrimentos dos escravos (PROENÇA FILHO, 2004, p. 64).

Para o autor, os negros foram representados, pela visão de alguns escritores, por meio de diversos estereótipos: do negro heroico (por Fagundes Varela em *Mauro, o escravo*, em 1864); o infantilizado, serviçal e subalterno (em peças de teatro como *O demônio familiar*, de José de Alencar, em 1857; e *O cego*, de Joaquim Manuel de Macedo em 1851); o negro animalesco, fera ou demônio (como no romance *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, em 1900; *As vítimas-algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo, em 1873); o negro pervertido (no romance *O bom crioulo*, de Adolfo Caminha, em 1885) e de raça inferior (como em *O presidente negro*, de Monteiro Lobato, em 1926).

Provenientes de uma sociedade na qual a procedência europeia era apontada como um fator de superioridade, e à raça negra eram difundidas inúmeras inverdades morais e científicas, era natural que literatos célebres como os mencionados por Proença deixassem transparecer em seus escritos o preconceito racial ao qual estavam habituados. Sobre as influências sociais refletidas na literatura, Rosenfeld afirma:

É inevitável [...] que à obra se associem valores e ideias. A presença deles, a preponderância de uns sobre os outros e a maneira como são organizados, decorre da determinada visão de mundo, também do mundo social (visão religiosa, burguesa, marxista, etc.) e, em última análise, de determinada poção prévia, de determinada atitude valorativa em face do mundo, atitude não necessariamente raciocinada e que, na obra, certamente não se reveste de dogmatismo (ROSENFELD, 1976, p. 56).

Nesse sentido, ainda que hoje provoque alarde e revolta a menção estigmatizada que o negro dispunha nas obras literárias, é possível compreendê-la pela inserção dos autores em um contexto social no qual o negro era constantemente conceituado como um ser inferior – para a ciência –, desprovido de alma – para a religião –, e inútil ao mercado de trabalho – para a economia pós-abolição.

Logo, ainda que as obras formuladas nesse contexto tenham registrado o racismo em nossa história em um determinado período – e, simultaneamente, carregado para a atualidade práticas racistas que, ainda hoje, imperam –, são, efetivamente, a constituição de um modelo social a ser combatido e abolido sistematicamente, sobretudo por meio da educação.

Em contrapartida, a assunção do negro enquanto sujeito do processo da escrita delineou novos horizontes para a compreensão da questão racial brasileira, por apresentar-se em outro enfoque: do negro como sujeito humano, cultural, social e artístico, portador de uma identidade que começou, enfim, a ser destacada. Passou, então, a ser empoderada a literatura “[...] desenvolvida por um autor negro ou mulato que escreve sobre sua raça, dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem de se assumir como negro” (LOBO, 1987, p. 118) para, então, remontar a história a partir da sua perspectiva: suas formas de trabalho e vida, sua condição antagônica em relação ao branco, sua atuação no tempo e no espaço, suas relações sociais, seu universo e “[...] o modo como se pensam ou pensam o mundo” (PETIT, 2008, p. 62).

Com efeito, a literatura negra se coloca como redentora de um caráter de subversão da vida social, que coaduna com a concepção de literatura defendida por Anatol Rosenfeld (1976), para quem tal arte promove uma visão ampliada e enriquecedora das visões de mundo, na medida em que

[...] permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem em geral esta experiência ao mesmo tempo una e dupla. No primeiro caso estamos demasiado envolvidos para ter distância contemplativa, no segundo estamos demasiado distanciados para viver intensamente o conhecimento transmitido. A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vivida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. Na fruição da obra de arte literária podemos assimilar tal interpretação com prazer (vivendo-a e contemplando-a criticamente), mesmo no caso de ela, no campo da vida real, se nos afigurar avessa às nossas convicções e tendências. Embora não transmitindo nenhum conhecimento preciso, capaz de ser reduzido a conceitos exatos, a obra suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa imaginação e do nosso entendimento que resulta prazenteira, como toda fruição estética. Este prazer pode integrar, através da empatia, com as situações fictícias, emoções veementes, sofrimentos e choques dolorosos, sem que deixe de ser prazer, já que tudo decorre em nível simbólico-fictício (ROSENFELD, 1976, p. 52.).

Conforme bem apresenta o autor, o texto literário é capaz de nos levar a reavaliar determinados conceitos e posições, à medida que nos oferece ocupar o lugar do outro. Pelo fictício, encenado, simbólico, podemos vivenciar todas as benesses e os prejuízos vividos por uma determinada personagem, sem que isso nos traga implicação alguma, posto que é ficção. Nesse sentido, há na literatura negra uma possibilidade de promover a empatia com o próximo que à ciência é interdita. Para Compagnon (2009)

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Sendo assim, mesmo que a História proporcione ao estudante branco a visão de uma senzala, dos castigos e da exploração, talvez nada disso o comova ou impressione, em virtude do afastamento que o texto científico produz. No entanto, no momento em que o professor de Língua Portuguesa propõe a leitura de um texto como o poema já citado de Castro Alves, é possível que o leitor seja abstraído pela transcendência do simbólico, seja imbuído a “viver vidas alheias” (LAJOLO, 1997, p. 100) e alocue-se como a personagem, que sinta suas dores e medos, que descubra como foi ser uma vítima do período escravocrata, reconhecendo, também, como seus

os pavores daquele tempo. E, por consequência, estabeleça ou questione suas posições sociais, opiniões políticas, formas de assimilar e conceituar o mundo diante das desigualdades que atualmente o circundam, ainda que não se reconheça como uma vítima direta delas.

Nesse caminho, à medida que a literatura negra se destaca, não somente como arte em movimento ou como uma entre as múltiplas expressões da arte brasileira, mas como um dos elementos de conquista de respeito ao povo negro, tão importante e proporcionalmente relegado às margens da História oficial nacional, importou a essa pesquisa adotá-la como instrumento provocador de reflexão sobre os processos discriminatórios nos quais todos os brasileiros encontramo-nos envolvidos.

4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

*O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca.
E é preciso andar muito para se alcançar o que está perto (José Saramago).*

A coleta de dados que compuseram o *corpus* do trabalho – produções textuais, relatos de experiências, depoimentos, impressões e opiniões anotadas no diário de campo – efetivou-se durante a aplicação da Unidade Didática direcionada a alunos do 6º ano “A”, do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de Cascavel, no Oeste do Paraná. A aplicação das atividades aconteceu entre os meses de outubro e novembro de 2017 e teve a duração de 30 aulas de 50 minutos cada.

A opção pela adoção desses alunos como sujeitos desta investigação se deu em função do reconhecimento da necessidade de se explorar a questão do racismo na sociedade já nas primeiras séries da segunda etapa do ensino fundamental, e à hipótese de que alunos dessa faixa etária já estivessem preparados para debater com criticidade sobre o assunto – tema permanente e polêmico que tem na sala de aula um dos seus espaços mais profícuos para a discussão. A turma escolhida estava composta por 35 alunos, sendo 19 meninas e 16 meninos. Embora 3 deles (2 meninos e 1 menina) fossem, visivelmente, provenientes de etnia negra, no ato da matrícula, nenhum dos pais ou responsáveis confirmou esse pertencimento. Isto é, dos 35 alunos, 17 foram declarados como sendo/tendo cor/raça branca e 18 de cor/raça parda. Fato que apontou, já de início, como pertinentes a abordagem e a problematização de questões relacionadas ao racismo na escola, na medida em que permitiu pressupor o desejo de mascaramento de uma compleição fenotípica, por meio de falsas informações prestadas na ficha cadastral desses alunos.

A escolha pela Literatura como instrumento de fomentação das reflexões se deu em razão da contribuição que oferece para a compreensão do negro enquanto sujeito histórico, além de possibilitar a representação da vida social em determinadas situações e épocas da sociedade brasileira nas quais critérios como raça e cor foram fatores determinantes para a compreensão da opressão exercida/sofrida entre grupos humanos. Partimos, ainda, da premissa de que é – também e sobretudo – da escola a responsabilidade de permitir e propiciar a efetividade de práticas leitoras significativas, que promovam a formação do sujeito, que atuem como instrumento de

reflexão e, sobretudo, que possibilitem a compreensão e a transformação de sua própria vida social.

Nesse sentido, este trabalho procurou verificar e analisar – por meio de um estudo fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa, que tem por base o paradigma da interpretação – quais as impressões e de que forma a literatura que aborda o racismo será recebida e percebida pelos alunos pertencentes ao 6º Ano A do Ensino Fundamental.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, para Marli André (2008) a pesquisa qualitativa é adequada quando lançada sobre a educação, pois:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Sobre a pesquisa qualitativa, Arilda Schmidt Godoy (1995) afirma que, atualmente, essa modalidade de investigação “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). Sob a análise da autora, na pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, pois é analisado de forma integrada. Nessa modalidade, o pesquisador vai a campo em busca da apreensão do fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas que dele fazem parte. Desse modo, por meio da coleta de dados e da análise da dinâmica dos fenômenos, o pesquisador tem condições de considerar todos os pontos de vista relevantes.

No âmbito educacional, a abordagem qualitativa defende que a pesquisa desenvolvida deva se pautar na dinâmica das relações sociais permeadas pelas interações entre os sujeitos no espaço pesquisado. Nesse sentido, assume-se enquanto uma atividade de construção de representações e de significações efetivadas tanto pelo observador quanto pelos observados, sendo ambos considerados sujeitos da ação investigativa. Para tanto, utiliza uma multiplicidade de técnicas cujo intuito é apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação.

Inserida nessa perspectiva, a Pesquisa-Ação é reconhecida como uma das principais formas de pesquisa qualitativa, tanto devido ao seu caráter participativo, quanto pelo fato de promover interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados. Conforme Michel Thiollent (2008), a Pesquisa-Ação é um tipo de investigação social de base empírica na qual atores (sujeitos pesquisados) e pesquisadores se envolvem de modo cooperativo na compreensão do mundo social em que estão inseridos, pois é a partir desse viés que identificam os problemas coletivos e, coletivamente, buscam e experimentam soluções em situações reais. Para o autor, “[...] a dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados” (THIOLLENT, 2008, p. 14).

De acordo com Tripp (2005), existem quatro fases do ciclo básico gerador de dados que completa o processo de ação/investigação: planejar, agir, descrever e avaliar. O autor explica sobre esses passos:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 446).

Nesse sentido, a consecução da Pesquisa-Ação se efetiva em um espaço de interlocução, no qual os atores envolvidos contribuem de modo ativo para a resolução dos problemas e, por meio de saberes distintos, propõem soluções e, portanto, aprendem por meio da ação. Nesse espaço, a metodologia e a ética recebem a função de controle, na hipótese de haver necessidade de manipulações.

No caso da literatura, é sabido que o seu ensino pode estar integrado a diversas atividades escolares, mediante uma multiplicidade de metodologias. Nesse trabalho, no entanto, optamos por adotar e seguir os pressupostos da teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), pelo fato de nelas ser evidenciada a relação entre o leitor e a obra, a representação de mundo do autor em confronto com a representação de mundo do leitor, durante o ato – simultaneamente solitário e dialógico – da leitura.

O nascimento da teoria da Estética da Recepção ocorreu na década de 60, como questionamento aos preceitos disseminados pelas teorias formalista e

estruturalista, nas quais relegava-se o papel do leitor no ato da recepção a um caráter secundário e marginal. Pela perspectiva de Jauss, no entanto, a atuação do leitor na recepção seria o fator responsável pela existência da obra literária. Em sua teoria, Jauss apresenta sete teses cujo intuito é (re) escrever a história da literatura.

A relação entre o leitor e o texto é o assunto da primeira tese. Segundo Jauss (JAUSS, 1994, p. 25), “[...] a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se efetiva na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete”. Nesse sentido, a historicidade da Literatura não se efetiva como consequência da cronologia das obras, mas é oriunda de um diálogo dinâmico da obra com seu leitor que, na medida em que faz a leitura, simultaneamente, amplia seu universo de conhecimento e atualiza a obra lida a partir da sua experiência cultural.

Na segunda tese, Jauss chama a atenção para o conhecimento prévio do leitor, enquanto construto de um contexto social e histórico que condicionará a forma como se construirá a recepção da obra. Nesse sentido, embora a reação diante da leitura de uma obra seja individual e relativa às experiências de vida e conhecimentos de mundo do leitor, a compreensão do texto também estará atrelada a fatores sociais, como: “[...] uma medida comum localizada entre as ações particulares” (ZILBERMAN, 1989, p. 34).

A terceira tese refere-se à distância estética, isto é, o afastamento entre o horizonte de expectativas do leitor e horizonte de expectativas suscitado pela obra, que determinará a existência ou não de um valor estético. Para ser considerada qualificada, para Jauss (1994), uma obra teria que confrontar a normalidade e causar mudança no horizonte de expectativas do leitor. Do contrário, não passaria de *arte culinária*, que atende a “[...] demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis [...] as experiências não corriqueiras [...]” (JAUSS, 1994, p. 32).

A relação dialógica existente entre o texto e o leitor é abordada na quarta tese. Nela, Jauss segue afirmando que o sentido de um texto só pode ser fidedignamente dado ao longo da história, uma vez que o tempo histórico do leitor também influencia na construção desse sentido. À medida que compreende o contexto de produção do texto, as questões que o permearam, as teses que reforçou ou contrariou em seu período de produção, em contraponto com o período atual, o leitor tenta encontrar a

pergunta para a qual o texto se constitui resposta e, assim, compreende efetivamente a obra.

Na quinta tese, Jauss aborda o aspecto diacrônico das obras literárias, sempre abertas a novas interpretações e sentidos, e como são (re) produzidas e recebidas em diferentes momentos históricos. Nesse sentido, o poder de atuação de uma obra pode ser aumentado quando revisitada em outro tempo, na medida em que dessa nova recepção pode emergir uma reformulação da compreensão até então determinada.

A sexta tese abarca o corte sincrônico da obra, no qual seu caráter histórico é observado pelo viés atual. Dentro dessa perspectiva, uma obra antiga pode ser considerada pelo leitor como contemporânea, mediante comparação realizada entre obras atuais semelhantes.

A sétima, e última, tese do autor está relacionada com o caráter emancipatório da obra literária, capaz de transpor da experiência estética à atuação do leitor na sociedade: “[...] A relação dentre literatura e leitor pode atualizar-se no terreno sensorial como estímulo à percepção estética como também no terreno ético enquanto exortação à reflexão moral” (JAUSS, 1994, p. 53). Nesse sentido, há, para Jauss, na arte a possibilidade de transformação, primeiramente, individual e, posteriormente, social, na medida em que cria e dissemina regras e normas que tanto podem reproduzir os valores vigentes, como se contrapor a eles “[...] apresentando não o que é, mas o que poderia ser ou ter sido” (ZILBERMAN, 1989, p. 51).

Wolfgang Iser, contemporâneo a Jauss, corrobora com a percepção do leitor enquanto fator determinante para a significação do texto. Em sua teoria – Teoria do Efeito – o autor apresenta conceitos como “vazios do texto”, “estruturas de apelo” e “leitor implícito”, com o intuito de demonstrar como o escritor trabalha para que o texto seja compreendido de maneira mais ou menos coerente, não estando aberto a toda e qualquer interpretação. Nesse sentido, para Iser (1996, p. 73) “[...] a concepção de leitor implícito designa [...] uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”, isto é, o autor de um texto, ao elaborá-lo terá em mente um leitor ideal – o que nem sempre se concretizará na vida social – ao qual fornecerá subsídios, pistas, vazios que serão preenchidos de acordo com as experiências, conhecimentos, crenças e valores das quais dispõe o seu leitor.

Considerando que a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito pudessem servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne ao ensino

de literatura nas escolas, as brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) elaboraram o método recepcional – um instrumento pedagógico que facilita que a recepção da obra literária no aluno/leitor se concretize de maneira mais eficiente e sistematizada.

Adotado e defendido pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o método das autoras é constituído por cinco etapas. A primeira, denominada *determinação do horizonte de expectativas*, se constitui em uma breve pesquisa que o professor proporá para detectar a quais interesses os alunos estão voltados. Essa sondagem pode ser efetivada por meios diversos: observações, questionamentos, debates etc.

Na etapa seguinte – *atendimento do horizonte de expectativas* – o professor oportunizará aos alunos as leituras que atendam aos interesses demonstrados no primeiro passo do método.

A etapa terceira – *ruptura do horizonte de expectativas* – determina que sejam acrescentadas novas leituras e atividades que apresentem um grau de exigências cognitivas mais elevado que os abordados no passo anterior, sem, contudo, que a temática seja desprezada.

Na quarta etapa, designada *questionamento do horizonte de expectativas*, o professor encaminhará uma análise das fases anteriores. Nela, os alunos deverão rememorar, refletir e registrar as dificuldades encontradas.

O encerramento da aplicação do método recepcional se dá na etapa *ampliação do horizonte de expectativas*. Nela está a previsão de amadurecimento dos alunos, que deverão estar aptos e interessados a buscar novos textos e leituras de maior complexidade, adentrando, assim, em uma ampla e infindável volição para inovadoras descobertas e aprendizagens.

As orientações de Bordini e Aguiar (1993) se amparam em um caráter social da leitura, pois é por meio da participação, da postura receptiva, crítica e questionadora do aluno que emergirá a modificação dos seus próprios horizontes de expectativas.

Assim, as atividades contidas na Unidade didática disposta no capítulo seguinte procuram se envolver no método recepcional por compreendê-lo como um modelo profícuo para a concretização do objetivo a que este trabalho tem se proposto: que os alunos possam experimentar da força humanizadora fornecida pela literatura, capaz

de conscientizar, criticar, denunciar e modificar as práticas de racismo que estão diuturnamente ao seu entorno.

5 UNIDADE DIDÁTICA E ANÁLISE DE DADOS

Mas da ideia à realização, o caminho é áspero (Monteiro Lobato).

A Unidade Didática que será apresentada a seguir está dividida em 5 etapas, de acordo com os pressupostos do Método Recepcional, anteriormente exposto. Nelas, estão registradas as atividades feitas: leitura, escrita e práticas de oralidade, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná, cujo foco do ensino e aprendizagem da Língua implica

[...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão (NEVES, 2003, p. 89).

A promoção de textos sincréticos e de diferentes gêneros e esferas de circulação sociais (contos, filme, imagens, romance e poemas) intenta apresentar aos alunos/leitores a integração existente entre a linguagem verbal e as demais formas de linguagens, ultrapassando, assim, as atividades mecânicas que, embora garantam o conhecimento do código linguístico, mostram-se insuficientes quanto ao uso social da língua, em que o sujeito se posiciona e interage com as exigências da sociedade e demarca a sua voz no contexto em que vive. Ao tratar sobre a importância da presença das linguagens múltiplas na escola, Faraco (2002) aponta:

[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2002, p. 101).

Considerando essas afirmações, vemos que Soares (2004) também corrobora com a mesma ideia, salientando que o uso com propriedade dessas diferentes formas de linguagem proporciona ao aluno a condição de alterar “[...] seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2004, p. 18). Assim, este trabalho aborda a perspectiva de texto não como um objeto livre de um específico marco temporal, mas como uma atitude responsiva a outros textos com os quais estabelece relações

dialógicas devido a contração de uma mesma temática, conforme melhor justifica Faraco (2003):

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2003, p. 64).

Na visão de Bakhtin (1992, p. 354), “[...] mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano de sentido, revelarão relações dialógicas”. Desse modo, ao confrontar os diferentes textos, espera-se demonstrar a multiplicidade de vozes sociais que se manifestam sobre o assunto abordado – racismo – e, assim, favorecer discursivamente a constituição do sujeito aluno/leitor.

É importante salientar, também, que embora haja ciência de que as aulas de Língua Portuguesa são o espaço adequado para fornecer aos estudantes a formação sobre a norma culta da língua, nessa Unidade Didática as questões gramaticais foram abordadas sob uma perspectiva secundária, assim, as normas fonológicas, morfológicas e sintáticas, as nomenclaturas e as classificações foram preteridas em favor da necessidade de aprofundar, por meio da leitura de textos sincréticos e literários, a capacidade de pensamento crítico que, a partir das discussões iniciadas, pretende-se que seja efetivada para o longo da vida dos alunos. Para Silva (2005),

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2005, p. 24).

As atividades aqui denominadas *Roda de Conversa* foram elaboradas com o intuito de privilegiar a expressão da oralidade, visto que “[...] é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo

interativo” (PARANÁ, 2008, p. 55). Para efetivá-las, adotaremos a disposição dos alunos em círculos, por acreditar que, assim, será facilitada a explicitação das opiniões e visualização das impressões sensoriais dos sujeitos da fala e dos interlocutores.

Quanto à literatura paradidática, sabe-se que há uma série de critérios que subjulgam-na superficial quanto à qualidade estética. Contudo, havemos de ressaltar que por meio dessa modalidade de escrita está disposta uma ferramenta simples, mas capaz de apoiar o trabalho do professor na medida em que proporciona aos leitores conhecimentos, ideias e visões de mundo de uma dada época, possibilitando-lhes a construção de sentidos que facilitem o seu ver e viver no mundo.

No Brasil, há um elenco de escritores consagrados nessa modalidade literária, que, por meio de seus textos, permitem que temas pertinentes à vida social dos estudantes sejam abordados em sala de aula, tais como relacionamentos, violência, drogas, Aids etc. Desse modo, a opção pela obra paradidática *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (1997), foi efetivada, levando-se em consideração a leveza com que o texto aborda um tema polêmico e urgente – com uma linguagem acessível, compatível com o nível de escolaridade dos sujeitos da pesquisa. Observou-se, também, a pertinência de oferecer aos leitores em formação uma perspectiva de literatura cuja temática tenha condizência com as concretas condições de sua vida social, com seu contexto social, sobretudo em uma época em que a literatura de massa importada tem sido reverenciada e expandida pelo setor mercadológico.

Referindo-se à importância da leitura para a constituição da identidade, não somente dos brasileiros, mas, também, dos latino-americanos, Cortázar (1984) escreve o seguinte:

Enquanto latino-americano, afirmo, pois, não só que o leitor, do ponto de vista antropológico, precede sempre o escritor, mas que além disso, no caso peculiar dos países da América Latina, a leitura, sob o ângulo da invenção e da crítica, que é o que nos interessa aqui, constitui um dos aspectos essenciais no esforço lento e difícil que anima nossos povos com seu desejo de identidade nacional de confrontação com culturas mais antigas e mais aguerridas [...] e que os leve, enfim, a descobrir sua própria face sob as máscaras atávicas, máscaras vendidas ou compradas, máscaras impostas do exterior e do interior (CORTÁZAR, 1984 apud FLÔRES, 2001, s.p.).

Nesse sentido, procuramos apresentar um texto em que fosse possível um encontro entre o fazer literário e a vivência dos alunos/leitores, um texto que, para além de se constituir ferramenta facilitadora para apreensão de conceitos importantes

sobre o racismo, é capaz de despertar para o necessário sentimento de questionamento e resistência mediante situações opressoras, sobretudo pelo fato de serem os sujeitos alunos de escola pública, filhos da classe proletária, cujos interesses destoam dos interesses dos detentores de poder econômico. A literatura aqui apresentada confere com a concepção esboçada por Vargas Llosa, quando afirma ser a literatura um “[...] verdadeiro motor das mudanças históricas e melhor escudo da liberdade [...]. Porque toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos” (VARGAS LLOSA, 2010, s.p.).

Quanto à leitura do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, recorremos a ela em virtude da sua ação sensibilizadora que “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 81). Embora seja de amplo conhecimento a característica eugenista de Lobato – e se faz necessário que os alunos sejam informados sobre isso – há de se enfatizar a forte crítica à sociedade que o conto apresenta, inclusive pela perspectiva de um autor cujos interesses estavam distanciados da luta pela igualdade de direitos e tratamentos.

A Unidade Didática se encerra com apresentação de leituras inerentes à literatura negra, devido ao seu caráter subversivo, capaz de rever os sistemas representacionais e as práticas compartilhadas que organizam e regulam a vida social. Adota-se a perspectiva de Hall (2003, p. 346), que afirma “[...] é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos”, poderemos melhor definir a relevância de apresentar aos alunos/leitores – sobretudo, os negros – as narrativas que um indivíduo faz de si mesmo, e daquelas que lhes são impostas e expostas, pois será por meio delas que serão ajudados a se posicionarem no mundo, positivamente ou não. Assim, os poemas elencados para esta seção representam a perspectiva do grupo social negro, cujos saberes foram, por muitos séculos, suprimidos e, agora, podem devolver às salas de aula a cultura soterrada e silenciada pela maioria branca.

Com objetivo de retratar as atividades desenvolvidas pelos alunos (as interações, os comportamentos, os questionamentos, os comentários, a receptividade e demais fatores que podem ser relevantes para a compreensão da pesquisa aplicada) nos propusemos a apresentar a Unidade Didática em concomitância com as análises dos resultados, como intenção de facilitar a leitura e a compreensão desta dissertação.

Para verificar as análises das questões norteadoras da pesquisa, foram transcritas de duas a dez citações/respostas dos estudantes por assunto, por considerarmos amostragem suficiente para revelar o panorama das discussões. Nas transcrições, os desvios linguísticos apresentados na concretização dos discursos (quando existiram) foram corrigidos, a fim de evidenciar a análise do seu conteúdo – objetivo maior deste trabalho.

Finalizadas essas considerações, passemos à descrição das atividades constantes na Unidade Didática e à interpretação e análise das práticas propostas, assim como do *corpus* coletado.

5.1 DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 88), “[...] as estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado,” visam a determinar o horizonte de expectativas dos leitores. Nesse sentido, a orientação do Método Recepcional é de que, nesta etapa, por meio de conversas informais, observação de comportamentos e de brincadeiras em sala e na hora do intervalo, o professor faça um levantamento a respeito das curiosidades, dos gostos e das preferências dos alunos e, a partir dos dados colhidos, promova uma leitura inicial que contemple os interesses observados. A partir de então, se dará a recepção do texto e seu reconhecimento, assegurado pela relação dialógica estabelecida entre o autor, a obra e o leitor. Partindo desses pressupostos, organizamos esta primeira etapa, com o intuito de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos a respeito das questões raciais.

5.1.1 Atividade 1: introdução à recepção dos textos

Depois de concluir o trabalho sobre o gênero *anúncio publicitário*, a professora solicitou que os alunos coletassem de revistas de circulação nacional disponíveis na biblioteca da escola anúncios nos quais houvesse – além da apresentação de um produto, serviço ou ideia – a representação conjunta de uma figura humana, concreta ou ilustrada. Os alunos foram organizados em grupos e, ao final de uma aula, cerca de quinhentos anúncios haviam sido recortados. Em seguida, foi solicitado que os estudantes anexassem as imagens a uma porção de papel *kraft* que circundava toda a sala. Nos cinquenta minutos seguintes, todas as imagens foram dispostas no

ambiente, exibindo cenas diversas do cotidiano: refeições em família, jovens estudando, adultos trabalhando, crianças brincando, pessoas viajando etc. Ao final das aulas, a professora solicitou, como tarefa, que os alunos anotassem em seus cadernos observações sobre os anúncios expostos para a aula do dia seguinte.

Para conduzir a discussão, no dia seguinte, a professora provocou, no sistema *roda de conversa*, alguns questionamentos:

5.1.2 Atividade 2: Buscando a significação das imagens

- a) O que mais chamou a atenção de vocês nas imagens?
- b) É possível apontar algo que seja comum à maioria destes anúncios?
- c) Conseguiram identificar alguma diferença entre os anúncios recortados por vocês e aqueles que são exibidos pela televisão ou pela Internet?
- d) Quando vocês estão em casa, vendo televisão, lendo jornal ou revista, as imagens que vocês encontram se parecem com as que nós estamos vendo aqui?
- e) Falem a respeito das características físicas das pessoas que nós vemos nestas propagandas.
- f) Na opinião de vocês, por que quando se lê uma revista, um jornal ou assiste a um programa de televisão (filme, novela, desenho animado), percebe-se mais pessoas brancas que negras?
- g) Em quais situações geralmente pode-se encontrar a representação de pessoas negras? Por que você acha que isso acontece? Na sua opinião, existe racismo no Brasil?

5.1.3 Análise da aplicação das atividades 1 e 2

A aplicação da pesquisa foi iniciada no decorrer do mês de outubro de 2017. Logo, pelo fato de, geralmente, as discussões sobre a Consciência Negra só se iniciarem no mês de novembro, não houve suspeita dos alunos de que o tema das aulas seriam as questões raciais. A princípio, quando foi solicitado que recortassem os anúncios, houve muito tumulto e pouco entusiasmo, tendo em vista que o gênero já havia sido abordado anteriormente. Somente quando adotado o sistema de roda de conversa – com todos sentados no piso da sala, em formato de círculo – é que a ansiedade e curiosidade tornaram-se evidentes. Naquele momento, começaram a surgir afirmações como “Não vamos escrever nada” (aluno F) e “Hoje vamos ficar de boas” (aluno L). Por meio dessas declarações, foi possível perceber que ainda prevalece na escola a ideia de que a reflexão e o compartilhamento oral de análises sejam ações inferiores, elevando o registro escrito ao *status* de trabalho verdadeiro ou significativo.

Diante do círculo organizado, foram abordados os questionamentos citados. As respostas, em geral, convergiram para a beleza das mulheres representadas, para a preferência da mídia em exibir pessoas magras, loiras e altas. Nesse primeiro momento, o quesito *cor* ainda não havia sido mencionado:

ALUNO M: A beleza. É todo mundo bonito.

ALUNA R: O que eu vi de comum é que tem muito artista, as moças das novelas, do *Big Brother*, só tem gente famosa (Transcrição da pesquisadora).

A partir da quinta pergunta, o olhar dos alunos começou a se voltar para a diversidade:

ALUNA A: Eu não vi nenhuma pessoa assim, mais parecida com as mães da gente, tipo gorda, negra, de cabelo normal, elas são todas maquiadas, tipo perfeitas (Transcrição da pesquisadora).

Ao serem questionados sobre a razão da extrema maioria representada ser de pessoas brancas, algumas hipóteses começaram a surgir, refletindo a falsa ideia de que a população brasileira é composta por maior número de pessoas brancas, e que estas são um modelo, um padrão a ser seguido e imitado.

ALUNA F: Eu acho que é porque tem menos gente negra do que branca, por isso (Transcrição da pesquisadora).

Sobre a presença do negro nas mídias, houve posicionamentos que refletiram a percepção da ausência de representatividade racial, sobretudo na televisão.

ALUNA F: É difícil ver negro na televisão. Quase não tem.

ALUNO L: Tem mais quando é novela de escravo, daí tem (Transcrição da pesquisadora).

A observação do aluno L rememorou o período da escravidão, o que, por conseguinte, fez com que alguns colegas citassem as representações presentes nos livros didáticos.

ALUNA F: No livro de história tem! Eu já vi os escravos. Tem gente amarrada, apanhando (Transcrição da pesquisadora).

A observação da aluna chama a atenção para o fato de que os livros de história, quando abordam a questão da escravidão brasileira, o fazem de maneira parcial, pela visão unilateral eurocêntrica, seguindo uma ótica humilhante e desumana que pouco contribui para a formação positiva da identidade dos alunos afrodescendentes. Pelo contrário, reforçam no tecido social a noção de que não houve contribuição do segmento étnico negro para formação das riquezas econômica e social brasileiras.

Ao perceberem a ausência do negro na representação televisiva das cenas sociais, mesmo inconscientes do fato, os alunos estavam observando a marginalização existente desde o período posterior à abolição, a partir do momento em que a presença do negro se tornou incômoda e incompatível com o modelo europeu idealizado pela mentalidade dominante. Por outro lado, quando recordaram da participação de artistas negros em novelas que remetem ao período da escravidão, estavam denunciando a preferência de alocação da etnia negra em representações que dão continuidade à ideia de servidão.

Quando questionados se a ausência do negro poderia estar relacionada com o “possível” racismo na sociedade brasileira, não houve consenso. Iniciou-se uma discussão na qual alguns afirmaram haver, outros não, citando exemplos de casos expostos pela mídia. Houve quem perguntasse o que é racismo e, ainda, alguns que afirmaram serem os próprios negros os racistas, conforme representa a declaração do aluno F:

ALUNO F: Jogador de futebol, artista, que é rico, só casa com as loiras. Eles não gostam das pessoas da cor deles.

ALUNO D: Eu acho que eles estão levando muito a sério esse negócio de racismo, esses dias quando jogaram uma banana no campo para chamar um jogador de macaco, ele comeu a banana e nem ligou. Eu acho que todo mundo devia fazer isso, ignorar (Transcrição da pesquisadora).

O comentário do aluno D demonstra como está incutida no ideário popular a noção de que as vítimas de racismo devem “simplesmente ignorar” ou “não levar a sério” as violências que sofrem. Ele não sabia que o silêncio é uma das formas de se fortalecer a opressão, visto que nega a resistência. Nesse sentido, a fala do aluno permite recuperar a concepção dialógica bakhtiniana de linguagem, na qual ideologias são propagadas e assimiladas como verdades absolutas, na medida em que “todo discurso é, inevitavelmente, atravessado pelo discurso alheio” (FIORIN, 2006, p. 19). Diante de tais enunciados disseminadores de juízos, emoções e intenções mais ou

menos explícitos, destaca-se a necessidade de os professores estarem preparados para abordar a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela decorrentes. Assim como se refletiu na opinião do aluno, o preconceito vem sendo construído quotidianamente na sociedade brasileira, muitas vezes, de forma inconsciente. Justamente por isso é fundamental que os profissionais estejam dispostos a levar os alunos a perceberem que não há nenhuma espécie de texto, enunciado que não esteja embebido por marcas ideológicas. Por conseguinte, ao compreender que toda palavra dialoga e é formada a partir de outras palavras, o aluno estará mais atento aos discursos e, portanto, mais capacitado para tratar a diversidade étnica, não como um fator de inferioridade ou superioridade, mas como complemento e enriquecimento mútuos.

Foi interessante observar, novamente, nessa atividade, o fato de alguns alunos estarem intrigados por não cumprirem uma tarefa escrita. Enquanto as discussões ocorriam, um aluno (Aluno E) questionou se seria necessário escrever um texto sobre o racismo e se iria “valer nota”, evidenciando o quanto a prática discursiva escrita, mesmo se produzida de maneira superficial e acrítica, é marcada como fator de competência/rendimento escolar. Diante da pergunta do colega, outros mandaram que se calasse, demonstrando o receio de que a professora pudesse acatar a ideia, de modo que o período sem escrita fosse encerrado. A partir dessa constatação, não ficou evidente se os alunos estavam mesmo participando da discussão pelo interesse na temática ou se estavam alimentando a pauta unicamente pelo desejo de não fazerem atividades escritas.

Após provocada a reflexão de que o sujeito negro é menos considerado pelas mídias, sendo o branco ainda um padrão de representação da figura humana, sobretudo nas propagandas, o comentário tecido pela Aluna R (afrodescendente) provou que o preconceito racial, inclusive aquele que opera dentro das próprias estruturas familiares, tem um forte impacto sobre a formação psíquica das crianças negras:

ALUNA R: Eu sinto falta de ver pessoas como eu na tevê. Eu gosto de assistir os filmes das princesas, mas só tem uma que é negra e a minha mãe não deixa eu assistir porque tem demônios, um cara que faz vudu e conversa com os espíritos. É *A princesa e o sapo* o nome do filme (Transcrição da pesquisadora).

A fala da estudante desnuda o amplo espectro em que opera o racismo: de um lado, o preconceito religioso, responsável pela perseguição e morte de milhares de pessoas pelo mundo e pela História. De outro, a pouca visibilidade dada à criança negra pelos responsáveis pela produção de entretenimento e cultura.

Terminada a discussão, os alunos foram orientados a destacar os anúncios nos quais havia representação de pessoas negras. Com tinta guache e pincel, eles contornaram as imagens e demonstraram surpresa ao perceberem que somente 28, dos aproximadamente 500, valorizaram a diversidade étnica em seus informes. Em seguida, a professora solicitou que retirassem a colagem da sala e a realocassem no saguão da escola, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Montagem de painel com anúncios publicitários.



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.1.4 Atividade 3: leitura do conto *Racismo*

A professora deslocou os alunos para uma parte externa da escola, ao lado da quadra de esportes, e ali foi feita a leitura do conto *Racismo*, de Luís Fernando Veríssimo (Anexo 1).

O conto *Racismo*, embora curto e de linguagem simples, é bastante intenso. Nele é representado um discurso direto entre dois jovens, sendo um branco e outro negro, no qual ambos discordam sobre a existência ou não de racismo no Brasil. Trata-se de um texto provocador na medida em que evidencia a existência do racismo, paradoxalmente, pela personagem que nega a existência dele, isto é, ao mesmo tempo em que simula uma convivência pacífica entre ambos, a personagem branca vilipendia seu interlocutor de diversas maneiras. Assim, por meio da denúncia indireta, o autor destaca tópicos importantes da discussão antirracista, tais como o mito da

democracia racial, a proibição de ocupação de espaços públicos, o impedimento de integração racial e os estereótipos.

Observa-se, nesse conto, uma oportunidade profícua para despertar o interesse a respeito do tratamento dispensado à população negra brasileira, devido às estratégias utilizadas no diálogo que ora negam, ora tendem para a manutenção, ora para o enfrentamento ao racismo.

Para a efetivação da leitura, a professora escolheu dois alunos dentre aqueles que se dispuseram e, novamente, em formato de círculo, foi feita a atividade, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Leitura do conto *Racismo* e roda de conversa.



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.1.5 Atividade 4: análise e compreensão do texto na roda de conversa

Os alunos foram orientados a responder algumas perguntas, primeiramente, por escrito e em grupos de 4 ou 5 estudantes. Em seguida, retomariam o círculo para que as respostas fossem, oralmente, compartilhadas e debatidas.

- O texto *Racismo* é transcrição de diálogo (fictício) que acontece entre duas pessoas de opiniões contrárias sobre o racismo. Supõe-se que se trata de uma pessoa branca e uma negra. A pessoa branca (que afirma não existir racismo) usa algumas palavras para se dirigir a pessoa negra (que afirma existir). Vamos resgatar, do texto, as palavras que o branco usa para se referir ao negro.
- Com a ajuda do dicionário, vamos encontrar o significado das palavras a seguir: crioulo, beijola, negrice, tição.
- Na discussão, as duas pessoas apresentam argumentos para defender seu ponto de vista. Vamos relembra-los?
- Quem você acha que defendeu mais ferranamente sua opinião? Por quê?
- Depois de rever os argumentos apresentados, na visão da pessoa que nega o racismo, onde os negros deveriam trabalhar? Por que você acha que ele pensa assim?

- f) Que clubes deveriam frequentar? Você concorda com isso?
- g) A pessoa que nega o racismo afirma que, inclusive, defendeu o direito dos negros em um determinado momento. O que ele fez? Você concorda que ele tenha “defendido” o “amigo”?
- h) Com base nas informações encontradas nas respostas anteriores, o que podemos inferir sobre a pessoa que nega o racismo?
- i) Será que é possível se praticar o racismo, mesmo negando a existência dele?
- j) Quando alguém diz que alguns negros têm alma branca, o que quer dizer?
- k) Quando se afirma que “pra mim é tudo igual, mas eles lá e eu aqui”?
- l) O que significa dizer que “o negro tem que saber qual é o seu lugar”?
- m) Será que todos os negros estão mesmo “sempre prontos para cachaça e baile”?
- n) Você acha que todos os negros “tocam samba”?
- o) E agora, qual é a sua opinião: existe mesmo o racismo ou não?

5.1.6 Análise da aplicação das atividades 3 e 4

Com a efetivação desse debate, foi possível perceber que os alunos compreenderam que o racismo, mesmo negado, é muito comum na sociedade brasileira, e não está longe de nossas relações sociais. A partir das reflexões geradas pelo texto, foram compartilhados relatos de situações de racismo ocorridas dentro da própria escola, e alguns alunos afirmaram já terem praticado ações preconceituosas, enfatizando que a motivação era a brincadeira. Outros alegaram já terem sofrido discriminação e *bullying* por causas diversas (vestimenta, cor do cabelo, manchas na pele, estatura, peso, desempenho escolar etc). O comentário que mais se destacou, no entanto, partiu, novamente, da aluna negra:

ALUNA R: Há um tempo atrás, eu não queria mais vir pra escola. Eu mentia para a minha mãe que eu estava com cólica, mas, na verdade, eu não queria vir porque eu tinha vergonha da minha aparência. Algumas pessoas aqui desta sala ficavam zoando, tipo rindo do tamanho do meu nariz, do meu cabelo, me xingavam igual esse cara do texto xingou o outro: tição e tal. Na hora eu fingia que achava graça, mas no fundo, eu ficava magoada (Transcrição da pesquisadora).

Durante o comentário, a aluna afrobrasileira não pode conter a emoção. O silêncio constrangido de uns e os comentários de outros demonstraram ter havido a compreensão de que certas piadas e brincadeiras são, na verdade, atos criminosos causadores de sequelas difíceis de dimensionar.

ALUNA J: Eu percebi que, mesmo sendo próxima, tem hora para brincadeira, porque tem brincadeira que a gente faz, que a pessoa vai até rir e dizer “que legal”, mas no fundo, fica magoada.

ALUNA M: Às vezes a pessoa está rindo só para não demonstrar que ela está se sentindo humilhada (Transcrição da pesquisadora).

Nessa atividade, além de refletir sobre a proximidade do racismo vivido, praticado e sofrido na sociedade, foi possível, também, avaliar o foco que a professora de Língua Portuguesa procurou oferecer às aulas de literatura. Por entender que, se acompanhado somente o enfoque estrutural do texto e suas potencialidades quanto ao ensino da língua (certamente, também, necessários), pode-se repelir a um plano secundário a função literária de síntese e projeção da experiência humana. Nesse sentido, a abordagem dada ao texto de Veríssimo dispensou a visão de um simples objeto científico de estudo (estruturado, modelado e aprisionado em um período literário), sendo dada ênfase à sua força humanizadora que, ao exprimir os sentimentos de um homem fictício, atuou no processo de formação dos homens verídicos. Isto é, na medida em que proporcionou aos alunos brancos a vivência de situações de humilhação antes não experimentadas, acabou por provocar autorreflexão e desmascaramento da opressão existente entre os próprios alunos, fato que pode ter incitado mudanças de posição naqueles que perceberam que suas ações estariam causando problemas sociais.

5.2 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

5.2.1 Atividade 1: leitura do conto *Boneca*

Sucintamente, é importante lembrar que, de acordo com o Método Recepcional, na etapa relativa ao *atendimento do horizonte de expectativas* o professor deve ofertar aos alunos leituras e atividades que contemplem as dúvidas e interesses apresentados na etapa inicial. Com esse intuito, conforme ilustra a Figura 3, foi apresentado para leitura o conto *Boneca*, de Cuti (2008) (Anexo 2). O conto narra a angústia e as desventuras de um pai que procura uma boneca negra para presentear a filha. É um texto sucinto, escrito em terceira pessoa, com narrador onisciente, narrativa linear e, portanto, de fácil compreensão. Entre outros pontos positivos do texto está a possibilidade de despertar a atenção dos alunos para a dificuldade vivida pelas pessoas negras em encontrar brinquedos, em especial bonecas, que representem e valorizem sua identidade e sua história.

Figura 3 – Leitura do conto *Boneca* e roda de conversa



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.2.2 Atividade 2: visualização do filme *Vista Minha Pele*

Na atividade sequente, ilustrada pela Figura 4, os alunos foram convidados a prestigiar o filme *Vista minha pele* (2004), de Joel Zito Araújo e Dandara. O filme é uma paródia da vida social brasileira. Nele, apresenta-se a situação de racismo de forma invertida na qual a personagem branca é exposta a práticas discriminatórias dentro de uma comunidade negra. Os negros são a classe economicamente dominante, enquanto os brancos são os marginalizados e alocados nas periferias, assim como os países ricos são África do Sul e Moçambique, enquanto os países pobres são Alemanha e Inglaterra. O enredo resume-se ao fato de a personagem Maria – menina branca, pobre, que estuda na escola particular graças à bolsa de estudos conseguida pela mãe, faxineira do lugar – desejar concorrer ao posto de Miss Festa Junina. O filme demonstra a hostilidade sofrida pela criança (sujeita à toda sorte de humilhações), a supremacia racial (evidenciada pela exibição midiática e pelos modelos negros, sinônimos de beleza), o papel desempenhado pela família na construção positiva da identidade (o pai não apoia a iniciativa da menina, enquanto a mãe procura dar suporte) e os mecanismos enfrentados pela garota para vencer a opressão. Sendo assim, além de colaborar para a promoção da empatia, o texto foi considerado positivo por abordar o tema proposto a partir de um suporte mais dinâmico e atrativo.

Figura 4 – Visualização do filme *Vista Minha Pele*



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.2.3 Atividade 3: análise e compreensão dos textos na roda de conversa

Proposições para a roda de conversa:

- a) Compare *Boneca* com *Vista Minha Pele*, procurando identificar elementos semelhantes nas duas narrativas.
- b) Identifique como foram representados pela linguagem fílmica as práticas de racismo que se evidenciam no cotidiano.
- c) Compare as duas histórias, procurando identificar de que modo as personagens atuam para alcançar seus objetivos.
- d) Seria possível expressar quais foram os sentimentos que vocês experimentaram durante as leituras?
- e) *Raça* é uma preocupação para você?
- f) Você já se sentiu uma vítima do racismo? Se sim, gostaria de nos contar a respeito?
- g) Você já se deparou praticando racismo?

5.2.4 Análise da aplicação das atividades 1, 2 e 3

A leitura do conto foi feita, primeiramente, de forma silenciosa e individual e, em seguida, a professora refez o trabalho em voz alta, a pedido de alguns alunos que alegaram “querer compreender melhor”. O texto foi provocativo e vários alunos tentaram emitir suas opiniões logo ao final da leitura. Naquele momento, um dos alunos (Aluno B) fez, em tom de enfado, a seguinte afirmação para um colega ao lado: “De novo essa história de preto...”. A afirmação gerou certo tumulto por parte de alunos que defendiam a importância da temática. Depois de contidos os ânimos, a professora solicitou que aguardassem o momento adequado para compartilhar as impressões e opiniões, isto é, a roda de conversas.

A afirmação do aluno (pertencente ao grupo branco, a respeito do texto que aborda dificuldades enfrentadas pelo grupo negro) foi importante para comprovar o caráter social da linguagem, no qual “[...] a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (BAKHTIN, 2006, p. 14). Nesse sentido, do mesmo modo em que o texto representou os interesses de um grupo (quando se assumiu como um movimento de resistência, denunciador de relações de dominação), serviu de fomentador para a revelação do ideário e valores do grupo dominador, detentor de interesses antagonistas.

Na aula sequencial, preparada para a visualização do filme, houve alguns contratemplos. Embora a professora tivesse agendado previamente o aparelho multimídia disponível na escola, no momento da exibição, o funcionário responsável informou que um dos cabos havia sido extraviado, ficando impossibilitado o uso da ferramenta. Diante da situação, o filme precisou ser exibido no aparelho televisor convencional, o que diminuiu a qualidade sonora e imagética do material exibido e fez com que os alunos necessitassem se sentar no chão, muito próximos ao aparelho para que conseguissem compreender a trama.

Mesmo diante do imprevisto, a maioria dos alunos demonstrou estar envolvida com a transmissão da narrativa. Os comentários surgiram logo no início da transmissão, quando um dos alunos, negro e aitiiano, denunciou:

ALUNO J: Está tudo errado! Está tudo ao contrário! (Transcrição da pesquisadora).

Finalizada a exibição, os alunos retomaram o círculo para desenvolver as atividades da roda de conversa. Os comentários manifestados demonstraram ter havido percepção pelos alunos de que ambos os textos (literário e fílmico) discutiam sobre a mesma temática. Também foram capazes de identificar práticas racistas nas duas obras e conseguiram perceber a resistência das duas personagens diante da discriminação:

ALUNA F: Eles não abaixaram a cabeça. Eles foram até o fim (Transcrição da pesquisadora).

A participação do aluno J e da aluna R, ambos afrodescendentes, trouxe grande contribuição para discussão, não somente pelo fato de se posicionarem de

modo crítico e combativo, mas, também, por demonstrarem possuir uma percepção positiva sobre si próprios e confiança em suas próprias capacidades:

ALUNO J: Aquilo que fizeram com ela, eles fazem com a gente, tiram sarro, xingam. Eu não levo a mal, porque eu sei que não sou essas coisas.

ALUNA R: Quando eu estava na escola municipal, eu concorri como princesa da festa junina, mas tinha que vender votos, então ganhou outra menina, mas eu era a única negra que concorri. E fiquei em segundo lugar (Transcrição da pesquisadora).

Por outro lado, o comentário da estudante J revelou um sentimento contrário:

ALUNA J: Eu não sei explicar, mas a gente acaba achando as bonecas loiras mais bonitas. O meu cabelo é preto, mas na hora de escolher a boneca eu não penso nisso, eu gosto mais das loiras (Transcrição da pesquisadora).

Diante do exposto pela aluna J, pode-se inferir que o enaltecimento midiático dado à figura branca (em desenhos, programas infantis, brinquedos etc.) contribui para que haja um desejo de pertencimento ao grupo idealizado, provocando nas vítimas “[...] o não reconhecimento de suas identidades [...], subjugando-as através de um sentimento de inferioridade e desprezo contra elas mesmas” (SCHUCMAN, 2014, p. 37).

Algumas crianças conseguiram estabelecer relações entre o material exposto e situações da vida concreta, relatando situações de menosprezo ou desprezo de umas pessoas em relação a outras que, por falso senso de superioridade, acabam induzindo o outro a ter baixa autoestima. Por meio da afirmação do estudante M, foi possível avaliar que alguns alunos podem ter sido alcançados pelo sentido humanizador da literatura, na medida em que demonstrou o aluno “[...] estar mais aberto para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 1972, p. 180).

ALUNO M: Antes de falar sobre o racismo eu pesava: Ah, eu não sou racista. Só que depois que a gente começa a debater, a gente começa a entender o que é e vê que a gente também tem preconceito, mesmo que você não queira estar pensando aquilo, o preconceito desperta, mesmo que você não fale. Agora eu acho que eu ainda sou um pouco [preconceituoso], mas eu não quero mais fazer ninguém se sentir mal (Transcrição da pesquisadora).

Finalizada esta etapa, passamos para o passo 3, descrito a seguir.

5.3 ROMPIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Na etapa de ruptura do horizonte de expectativa, Bordini e Aguiar (1993) sugerem que o professor apresente algo novo: informações, imagens etc. É chegado o momento de ir além do óbvio, do já conhecido “[...] de modo que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89). Deste modo, neste ponto das análises é válido lembrar que, sobre as teorias tomadas como base das atividades propostas, levamos em conta os estudos de Jauss (1994) e Candido (2004) sobre a função social da literatura. Portanto, conforme já visto na fundamentação teórica, segundo a sétima tese da Estética da Recepção, o papel da arte vai de encontro ao conhecido e habitual para contrariar as expectativas do leitor e, assim, despertar nele uma mudança de comportamento social. Também Antonio Candido (2004) chamou a atenção para a relevância da atuação da literatura nas causas sociais, por se constituir um fator de desmascaramento das injustiças. A partir dessas perspectivas foram selecionadas para esta etapa três abordagens.

Na primeira, foi apresentado para a leitura o conto *Negrinha* (1920) (Anexo 3), de Monteiro Lobato. Seguindo uma estrutura linear e narrado em terceira pessoa do singular, o conto denuncia a crueldade humana durante o período pós-abolição. A personagem principal – Negrinha – é uma órfã de sete anos de idade, filha de escravos, que vive de favor na casa de uma rica senhora, solteira e sem filhos. Indefesa, a criança é vítima de toda sorte de maldades e violências praticadas pela dona da casa, que possui um sadismo saudoso da época da escravidão. Ironicamente, embora suportasse toda a espécie de crueldades, a criança vem a falecer depois de ter vivido um momento prazeroso e inédito, que a fez reconhecer-se, também, como um ser humano.

Ao descrever os horrores vivenciados por Negrinha, o conto permite que os leitores/alunos possam visitar um momento histórico brasileiro no qual sobejaram violências abomináveis contra populações de negros, na maioria das vezes, totalmente indefesos e desprovidos de qualquer amparo, tanto por parte da justiça, como da igreja. Desse modo, esperamos usar a face insuspeita da literatura, capaz de “[...] incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas” (CANDIDO, 1972, p. 84) para incitar os alunos tanto a assumirem uma posição

humanística e política diante do racismo, quanto a perceberem a continuidade de influências que ele exerce sobre a vida social brasileira.

No segundo momento, os alunos receberam um questionário com perguntas relativas ao racismo no Brasil, que deveria ser respondido em grupos de três integrantes, no laboratório de informática. Nele, as perguntas orientavam para dados que desmascaram o mito da democracia racial brasileira, pois comprovam a atuação do racismo de múltiplas formas. Era esperado que as novas informações causassem estranhamento e reflexão a respeito da desigualdade racial brasileira.

Diante da multiplicidade de informações disponíveis na Internet, para nortear a pesquisa, alguns *sites* foram pré-estabelecidos:

- www.geledes.org.br/tag/racismo
- www.seppir.gov.br
- www.ipea.gov.br
- www.portal.mec.gov.br
- www.racismo-no-brasil.info
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo_no_Brasil
- brasilecola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm
- www.infoescola.com/sociologia/racismo
- www.bloggers.com.br/racismo-no-brasil
- exame.abril.com.br/brasil/5-casos-de-racismo-que-chocaram-o-brasil

5.3.1 Atividade 1: leitura do conto *Negrinha*

Antes de realizar a leitura, a professora fixou nas paredes da sala diversas fotos do regime escravagista brasileiro. Nelas, o caráter mercadológico com que os negros eram concebidos pelos brancos e a representação das formas de trabalho vivenciadas pelos negros – as acomodações para o repouso, os castigos recebidos quando apresentavam atos de resistência, ou, simplesmente, quando não contentavam o seu proprietário etc. – foram evidenciados. Em seguida, alguns questionamentos foram realizados, com o intuito de despertar a curiosidade e o interesse pela leitura, tais como: *Sobre o que você pensa ser essa narrativa? Quem seriam as personagens? Onde você acha que a história vai se passar? Quando?* Em seguida, ainda em formato circular, a professora fez a leitura compartilhada do conto.

Figura 5 – Leitura do conto *Negrinha*



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.3.2 Atividade 2: análise e compreensão do texto na roda de conversa

- a) Vocês já conheciam esse conto? Já ouviram falar nas obras de Monteiro Lobato? [A professora teceu algumas considerações a respeito do autor, citando suas principais obras, suas características eugenísticas, contexto histórico de produção, sua atuação política etc].
- b) Embora a época do conto não esteja explicitada, podemos inferir o período em que se passa a história. Que elementos do texto nos auxiliam nessa compreensão?
- c) Como é chamada a personagem principal? Negrinha pode ser considerado apenas um diminutivo?
- d) Por que você acha que ela não recebeu um nome próprio?
- e) Como era vista Negrinha? Vamos buscar no texto as palavras que foram utilizadas para caracterizá-la.
- f) O narrador afirma que usavam esses nomes para “mimosear” Negrinha. O que é mimosear?
- g) Ao utilizar essa palavra querendo, na verdade, expressar o oposto, o autor do texto demonstra um recurso chamado ironia. Podemos dizer que o emprego desse recurso demonstra o posicionamento do autor diante do fato narrado?
- h) Nesse texto, Monteiro Lobato, o autor, faz indiretamente, alguns questionamentos sobre conceitos que nós conhecemos bem, como: crueldade, bondade, hipocrisia, piedade, gratidão. Como eles aparecem na história?
- i) Durante a narrativa, são apresentados muitos castigos aplicados à Negrinha. Eram somente físicos?
- j) Podemos dizer que eles se assemelham aos das imagens que visualizamos antes da leitura. As imagens retratam situações reais. Esse texto poderia ser verídico?
- k) O tratamento dispensado à Negrinha era o mesmo que recebiam as outras crianças da história?
- l) Segundo o narrador, o que há de semelhante entre Negrinha e as outras crianças?
- m) O que houve com Negrinha, depois que brincou pela primeira vez? Por que você acha que isso aconteceu?
- n) Mesmo que vivesse, você acha que Negrinha conseguiria superar o fato de ter sofrido tantas violências?
- o) Quais marcas podem ser deixadas pelo racismo na vida de uma pessoa?

5.3.3 Análise da aplicação das atividades 1 e 2

Antevendo a necessidade de um tempo maior para aplicar essa parte da proposta, foi solicitado a um colega que cedesse uma de suas aulas. Esta atividade, portanto, contemplou três aulas sequenciais, o que permitiu que a leitura fosse realizada de forma mais proveitosa.

A aula foi marcada pelo amplo desejo de participação. Muitos alunos se ofereceram para realizar a leitura e a fizeram, portanto, de forma compartilhada. Na medida em que dúvidas surgiam, eram realizadas intervenções que auxiliaram a compreensão do texto, sobretudo na questão lexical.

Como um dos objetivos da atividade era verificar a capacidade de humanização da literatura a respeito das causas raciais, a opção de relegar a leitura somente aos alunos foi considerada acertiva. Em primeiro lugar, pelo fato de oferecer a eles a experiência estética autônoma; em segundo lugar, pelo fato de que, dessa forma, as reações provocadas a partir da experiência puderam ser captadas pela professora com maior facilidade.

Embora os comentários tenham sido registrados somente ao final, a concretização de uma experiência verdadeiramente estética/literária foi evidente durante toda a leitura. Na medida em que a trama se desenvolvia, as expressões faciais tornaram-se mais tensas, as verbalizações de espanto mais frequentes e, ao cabo, alguns alunos haviam sido tomados pela emoção.

Durante a proposição da roda de conversa, muitos alunos exteriorizaram a intensidade dos sentimentos experimentados durante a leitura. De fato, ao serem confrontados com a percepção da crueldade, da dor, do sofrimento e da violência vividos por Negrinha, os leitores foram levados a experimentar o caráter perturbador da literatura, que confronta, questiona, denuncia, “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 183).

ALUNA F: Foi um sentimento muito ruim saber que ela estava sofrendo algo que eu também poderia sofrer, que poderia ser comigo. Eu imaginei tudo como se eu estivesse lá sofrendo aquela humilhação e foi *punk*.

ALUNO M: Eu fiquei imaginando as cenas e pensando que eu era escravo também. Eu não gostei da sensação.

ALUNA J: Eu me arrepiava toda, parecia que eu estava vendo. Era como se eu estivesse no lugar dela. Acelerou o coração. Eu tentei segurar, mas não consegui, daí eu chorei.

ALUNO W: Eu não gostei por causa da parte do ovo quente. Eu fiquei muito triste. Preferia não saber (Transcrição da pesquisadora).

A partir das reflexões fomentadas, foi possível verificar elementos tão ou mais importantes que os sentimentos de horror e de compaixão relacionados à personagem principal. Para além de despertar empatia, a obra literária abordada se configurou como “[...] um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1972, p. 122), como concretiza o comentário do estudante M:

Aluno M: Antigamente as coisas eram piores do que hoje em dia. Os pais e os professores, se castigassem a gente, não acontecia nada. Hoje eles podem ser presos...A gente pode chamar o Conselho Tutelar (Transcrição da pesquisadora).

Diante do exposto, consideramos atingidas as metas de captação de sentido e de interpretação, pois percebemos que a reflexão promovida pelo texto possibilitou, não somente a oportunidade de remontar um período histórico, mas, principalmente, promoveu uma visão ampliada da realidade contemporânea.

Deste modo, passamos, então, para a atividade seguinte.

5.3.4 Atividade 3: reescrita do conto *Negrinha*

Nesta atividade, os leitores foram dirigidos para a produção escrita: oportunidade para reescrever o conto *Negrinha* a partir das reflexões suscitadas pelo texto original (Anexo 4).

Figura 6 – Leitura das produções textuais



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.3.5 Análise da aplicação da atividade 3

Embora a maioria dos textos produzidos tenha replicado a narrativa original, ainda assim, os resultados foram satisfatórios na medida em que os estudantes demonstraram interesse e empenho no desenvolvimento da proposta, cada qual com sua subjetividade de representação. Ao se assumirem como protagonistas da narrativa encenada, abandonaram o posto meramente contemplativo para vivenciarem condições e experiências humanas avessas ao seu cotidiano. Dessa ação, foram suscitadas animosidades em sentidos múltiplos, conforme comprovam os excertos a seguir.

A replicação da violência e o desejo de vingança, pela aluna P:

ALUNA P: Dona Inácia foi sentenciada a sentir tudo o que Negrinha sentiu durante todos esses dias: chibatadas, ovo quente e tudo mais. E Dona Inácia morreu e Negrinha recebeu a posse da mansão [...] e viveu feliz para sempre (Transcrição da pesquisadora).

O anseio de fuga e o sofrimento psicológico foi evidenciado no texto da Aluna K:

ALUNA K: Quando Dona Inácia desceu, a porta de saída estava aberta e eu fugi para muito longe. Hoje em dia sou cheia de cicatrizes físicas e psicológicas, mas sou muito mais feliz do que era antes (Transcrição da pesquisadora).

A importância da adesão na luta antirracista foi citada pela aluna L:

Aluna L: Descobri que não precisava ter sido assim. Eu poderia estar num lugar melhor, não precisava ter sofrido o quanto sofri [...] e hoje eu luto contra o racismo. Agora eu ajudo as pessoas a não sofrer o que eu sofri, pois agora tem lei que protege as nossas crianças (Transcrição da pesquisadora).

A partir dos fragmentos citados, ficou evidenciado o caráter prazeroso da literatura que, ainda que fomentador de emoções veementes, não deixa de oferecer fruição, “[...] já que tudo decorre em nível simbólico-fictício” (ROSENFELD, 1976, s.p)

5.3.6 Atividade 4: proposições para pesquisa na Internet e para roda de conversa

Figura 7 – Montagem de painel com dados sobre racismo



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

Figura 8 – Exposição do painel no saguão da escola



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

- Diferencie os termos *racismo*, *preconceito* e *discriminação*.
- Quantos brasileiros pertencem às raças negra e branca, segundo o site do IBGE?
- O que é *estereótipo*?

- d) Encontre significado para política de branqueamento.
- e) Defina *lugar natural*.
- f) O que é *negação identitária*?
- g) Em nosso país, o racismo é crime? Previsto em que leis? Desde quando?
- h) Quais são as formas mais comuns de racismo? Cite alguns exemplos de comportamentos racistas na escola, na televisão, nos jornais, nas revistas...
- i) Como os comportamentos racistas podem prejudicar a sociedade?
- j) Se uma pessoa se sentir vítima de uma prática racista, como deve proceder para denunciar ?
- k) Busque dados referentes a relação existente entre o racismo e:
 - l) Distribuição de renda.
 - m) Acesso à moradia.
 - n) Mortalidade.
 - o) Encarceramento.
 - p) Educação.
 - q) Índices de desenvolvimento humano (IDH).
 - r) Representatividade política.

5.3.7 Análise da aplicação da atividade 4

Durante a busca por dados estatísticos e epistemológicos que se relacionam com o racismo houve intensa interação dos estudantes entre e si e, também, com a professora. A cada dado novo encontrado, as reações se mesclavam entre surpresa, indignação e incredulidade.

Infelizmente, essa aula foi marcada por um fato desagradável. Alguns alunos, que estavam em posições opostas do laboratório de informática, aumentaram o tom de voz para compartilhar os *websites* nos quais estavam pesquisando e essa comunicação foi interpretada pelo funcionário responsável pelo setor como um ato de indisciplina. Os alunos foram rispidamente coagidos a ficarem em silêncio e houve necessidade de a professora justificar ao profissional a necessidade da comunicação, o que gerou certo desconforto/constrangimento para todos. O fato relatado ressalta um aspecto importante sobre a perspectiva de aprendizado que ainda é adotada por profissionais da educação: a visão de que o conhecimento pode ser construído apenas em um sistema rígido, silencioso e ordeiro, no qual o aprendiz assume uma postura submissa, secundária e passiva.

Embora tenha havido o inconveniente, ainda assim a atividade alcançou seus principais objetivos: despertar nos estudantes a compreensão do conceito de justiça baseado na equidade de todos os cidadãos. E que o emprego de atitudes e políticas de respeito às diferenças e promoção da igualdade de direitos entre as pessoas – tão necessárias em um país pluralista como o Brasil – é um dever de todos e que, embora

previsto pela Constituição Federal de 1988, tem sido historicamente negligenciado no país.

Durante a discussão na roda de conversa, foi possível perceber que os alunos atenderam suas próprias expectativas e questionamentos sobre o racismo de modo satisfatório. Estavam aptos a abandonar a discussão baseada no senso comum para assumir uma posição mais ativa – embasada por dados fidedignos – diante das práticas de respeito à cidadania e à democracia, conforme comprovaram alguns dos comentários:

Aluno W: Eu pensava que o racismo não era só por causa da cor. Eu pensava que era por outras coisas. Eu achava que os negros só faziam coisa errada.

Aluna M: Eu achava que as pessoas negras só sabiam reclamar, que ficavam exagerando, se fazendo de vítimas, de coitados.

Aluna A: Esse negócio das leis é importante a gente saber, porque se um dia acontecer com a gente, a gente sabe que pode se defender, tomar uma atitude...E até para aprender a não fazer com as outras pessoas também.

Aluna M2: Eu não sabia que por causa da cor as pessoas recebem salários diferentes, que uns tem casa e outros não. Não sabia que esse tipo de coisa tinha a ver com cor (Transcrição da pesquisadora).

Embora inconscientes do fato, novamente, os alunos representaram nos comentários efetuados o carácter dialógico da linguagem, no qual os discursos são construídos sempre levando em conta os discursos de outros. Nesse caso específico, o discurso historicamente construído de que os negros são sempre e mais culpados, que produzem reclamações infundadas e que as diferenças sociais são meros frutos do acaso. Assim, sem perceberem, os estudantes estavam demonstrando como seus discursos foram atravessados por outros e elaborados tendo outros discursos como base, antes que construíssem seus próprios enunciados.

Depois que encontraram os dados, os alunos imprimiram as informações e organizaram um painel que foi exposto no saguão da escola.

5.4 QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Nesta etapa do Método Recepcional, os leitores devem estar aptos para refletirem sobre o trabalho até então desenvolvido, comparando com as etapas anteriores a fim de julgar qual delas exigiu maior grau de dificuldade e qual lhes

proporcionou maior satisfação. Sendo assim, os próprios alunos devem avaliar as mudanças que ocorreram no seu aprendizado, confrontando suas pretensões iniciais com as atuais. Para que esse questionamento se desenvolva de maneira mais adequada, cabe ao professor promover atividades que fomentem a auto avaliação, amplifiquem a discussão e ofereçam maiores oportunidades de participação.

Com base nesses pressupostos, a professora optou por desenvolver e promover os questionamentos a partir da leitura da obra paradidática *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz, pertencente à série *Diálogo* e publicada pela primeira vez pela editora Scipione, no ano de 1997.

A escolha da obra se deu pelo fato de apresentar os conceitos já abordados em sala anteriormente, que poderiam ser reconhecidos e ampliados pelo texto. Nela, o autor narra as dificuldades enfrentadas por uma garota negra, bolsista em uma escola da elite paulistana, e como uma outra jovem – que até então não se reconhecia negra – começou a agir e pensar diante do tratamento dispensado pelos demais alunos da turma à nova colega.

A narrativa se inicia com a chegada de Vânia à escola Harmonia. Ao demonstrar o espanto gerado entre os estudantes pela matrícula da recém chegada, Júlio Emílio Braz faz referência ao conceito de *lugar natural*, inauguralmente citado por Aristóteles, e atualmente retomado por Lélia González, sobre o qual afirma: “O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, [...] Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas [...]” (GONZÁLEZ, 1982, s.p.). Assim, ao apresentar o fato de uma negra rompendo as suas barreiras naturais para adentrar o espaço pertencente ao branco, Braz nos chama a atenção para a seletividade dos ambientes que, embora constitucionalmente abolida, ainda impera em muitas situações cotidianas do país:

Aquilo não podia estar acontecendo no Colégio Harmonia. Por quê? Porque, em cem anos de tradição, jamais alguém como Vânia entrara lá. Pelo menos, não como aluna. Por quê? Porque ela era... era... era... era preta, pretinha, pretinha, pretinha de parecer azul. O impacto foi tão grande que a primeira reação das pessoas – alunos, pais e alguns professores – foi de espanto. E dos grandes. Era algo surpreendente. Em seguida vieram os risinhos debochados. As brincadeiras sem graça. A implicância (BRAZ, 1997, p. 7).

Outra questão abordada na obra faz menção à negação da identidade, muito presente na protagonista Bel. Por meio da reflexão da menina, percebemos a

difficuldade de se reconhecer como uma pessoa negra, a comparação feita com as demais colegas e o desejo de ser como elas:

Eu era morena. Não tão preta quanto a Vânia, ou com o cabelo 'ruim' e os lábios grossos, mas eu era morena clara. Tinha os olhos negros. Os cabelos curtos, também pretos, também menos lisos do que gostaria que fossem, mas bem melhores do que os dela. Sei lá, Vânia me assustava. Eu nem sequer gostava de ficar muito perto dela. Era medo de que me notassem a semelhança há tanto tempo ignorada ou simplesmente despercebida. Talvez fosse por causa desse medo que eu mexia com ela como as outras meninas gostavam de mexer. Era assustador admitir que nós duas possuíamos alguma coisa em comum. Apesar de Vânia ser mais pretinha do que eu (BRAZ, 1997, p. 11).

Em outro trecho, Braz faz menção ao desejo de branqueamento provocado pela ascensão social, situação na qual o negro evita ser e agir como o seu grupo para ser aceito pelo grupo do outro:

De uns tempos pra cá, papai mudou. Foi se preocupando mais em ganhar dinheiro e ganhou, ganhou muito. A gente mudou de casa. Trocou de amigos. Esqueceu o que era. Quando insisto nisso, ele fala como minha mãe. Que sou moreninha... (BRAZ, 1997, p. 20).

A negação da identidade negra demonstrada acomete muitos dos brasileiros – inclusive os sujeitos desta pesquisa, que não quiseram se autodeclarar negros no momento da matrícula, mas, sim, pardos e brancos, como já citado anteriormente. No trecho a seguir, Bel, em seu fluxo de consciência, reflete sobre o mal causado pela presença de Vânia, que fez com que as pessoas notassem sua própria cor:

Medo. Fiquei com medo. Medo de quê? Não sei. Apenas medo, muito medo. Perder a amizade das outras? Ser também chamada de "pretinha"? Ser pretinha? Medo. Muito medo. Fiquei com raiva. Também não sei por quê, mas fiquei com raiva da Vânia (BRAZ, 1997, p. 13).

Na trama, o autor levanta questionamentos, ainda sobre o desejo de apagamento histórico, quando faz com que a personagem Bel perceba que as fotos de seus parentes negros não estão incluídas no álbum de família. Ao revelar nas personagens negras o desejo de aproximação à cultura eurocêntrica, Braz chama a atenção para o modelo monocultural buscado pela sociedade brasileira, sobre o qual afirma Sodré:

[...] as elites brasileiras sempre fantasiaram em torno da Europa como espaço simbólico superior e adequado, tentando reprimir a divisão do “corpo” nacional próprio ou mesmo a simbolização do “outro” nacional, que advém do radical pluralismo étnico cultural, característico aliás de todos os países americanos (SODRÉ, 2000.p. 81).

Na passagem “[...] apesar de mostrar que era superinteligente – acho que era por causa disso – volta e meia tinha alguém implicando, mexendo com ela” (BRAZ, 1997, p. 8), Braz busca enaltecer as qualidades acadêmicas de Vânia e, com isso, embora de maneira implícita, apresenta uma contribuição para o desmascaramento do discurso científico sobre a desigualdade de raças que, por diferentes épocas e lugares, foi utilizado para relacionar a raça negra ao desprovimento de capacidade intelectual e, por isso, inferior, passível de dominação e escravizável.

A opressão econômica e social também é apresentada na obra em diversos momentos. Neste, Carmita, uma das alunas brancas e ricas, usa a condição de bolsista da colega Vânia para humilhá-la, para assegurar o pertencimento da garota a uma classe econômica inferior a sua: “‘Bolsista.’Essa era a palavra que Carmita vivia gritando ou sussurrando, usando a palavra com desprezo, para diminuir Vânia” (BRAZ, 1997, p. 16). Ao representar as atitudes da menina, Braz corrobora com as constatações de Cavalleiro (2003), nas quais afirma que “[...] o ambiente escolar é um espaço impregnado de um racismo silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas, presentes no imaginário social, do qual a criança negra é a maior vítima” (CAVALLEIRO, 2003, p. 21).

Em trechos como “[...] ela realmente acreditava no que dizia” (BRAZ, 1997, p. 19) e “Acho que ela dizia isso por dizer, por ter ouvido muitas e muitas vezes, ditas por muitas e muitas pessoas” (BRAZ, 1997, p. 39), o autor também chama a atenção para o preconceito naturalizado, que revela, por meio da linguagem, falsos preceitos, como os descritos na página 33: “Carmita disse que a mãe dela falou, e o pai dela concorda, que gente preta não é muito inteligente, não. Que gente preta é preguiçosa e só vive criando confusão” (BRAZ, 1997, p. 33). Os estereótipos também aparecem quando Bel descreve a aparência de sua colega. As afirmações da narradora-personagem corroboram as alegações de Brookshaw, nas quais o autor salienta que: “[...] é importante lembrar, contudo, que o jogo de estereótipos é um jogo de oposições. Implícito na mente de quem estereotipa está o estereótipo que ele faz de si mesmo e de sua categoria” (BROOKSHAW, 1983, p. 10). Desse modo, por

pertencer a uma classe social mais privilegiada e ser fruto de uma mistura de raças (mãe loira e pai negro), Bel via-se como superior a nova aluna:

Vânia tinha o cabelo duro preso num monte de trancinhas como aqueles cantores de reggae que a gente vê na televisão. Os lábios eram grossos e vermelhos. Nariz de batata. Os olhos, grandes e brancos. Os dentes iluminavam um sorriso enorme e brilhante como o sol (BRAZ, 1997, p. 8).

Na medida em que os conflitos vão emergindo na narrativa, o autor segue problematizando conceitos, sugerindo leituras e alertando para os problemas sociais causados pelo racismo. O enredo se encerra com uma importante questão: o autorreconhecimento e valorização etnicorracial. Quando Bel se torna amiga de Vânia, traz para si, sim, o preconceito que já pairava sobre a menina, mas demonstra interesse em se assumir como negra e, sobretudo, assumir uma postura positiva diante de sua recém-descoberta identidade

5.4.1 Atividade 1: leitura da obra *Pretinha, eu?*

Conforme ilustra a Figura 9, a leitura foi feita coletivamente e por capítulos. Ao fim de cada capítulo, os alunos foram instigados a reconhecer as práticas de preconceito e racismo inerentes ao trecho lido para relacioná-las com dados e informações anteriormente debatidos, compreendendo, assim, que a ficção pode servir como “[...] instrumento de educação por retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante” (CANDIDO, 1972, p. 83).

Figura 9 – Leitura comentada da obra *Pretinha, eu?*



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.4.2 Análise da aplicação da atividade 1

Nesta atividade, assim como nos demais debates e conversações, houve o atendimento do caráter social da linguagem, na medida em que possibilitou a interação dos alunos com seus pares e também com o professor. Os comentários dos alunos ao final de cada capítulo comprovaram que, por meio da leitura, foi possível identificar práticas racistas que ocorriam dentro da escola fictícia, mas também entre os próprios colegas de classe, reais.

Terminada a leitura no capítulo primeiro (*Alvorço*), os alunos comentaram sobre o fato de, assim como na história lida, ser mais comum que negros ocupem as profissões economicamente menos prestigiadas.

Aluno J: Todo mundo ficou espantado com a chegada da menina negra porque em escola de rico a maioria é branca. É difícil ver negro rico. É mais faxineiro, lixeiro, serviço ruim (Transcrição da pesquisadora).

A fala do aluno J foi conveniente para referendar o conceito de *lugar natural*, previamente debatido. Por outro lado, também foi possível resgatar a importância histórica do trabalho das pessoas negras para a constituição da sociedade brasileira. Em decorrência dos comentários da professora nesse sentido, alguns alunos demonstraram orgulho ao falar sobre a importância do trabalho desempenhado pelos pais em setores como limpeza urbana, rede de água e esgoto etc.

Nesta etapa, também chamou a atenção de uma das alunas a passagem que trata do cabelo da personagem Vânia como “cabelo ruim” (BRAZ, 1997, p. 11). Sobre o assunto a aluna declarou:

ALUNA R: A minha mãe sempre me deixou de cabelo solto. Um dia, quando eu ia na creche, a professora perguntou porque minha mãe não prendia o meu cabelo, porque cabelo ruim tinha que prender. E fez um coque em mim. A minha mãe ficou muito nervosa (Transcrição da pesquisadora).

A afirmação da aluna remonta, primeiramente, à presença da ideologia de branqueamento que atua, infelizmente, também pelas mãos dos professores. Nesse caso, a ação da professora reforçou a inferiorização que a sociedade brasileira pesa sobre os atributos estéticos negros. O impacto negativo que atitudes como essa geram na formação identitária, sobretudo, das meninas negras – que são diariamente

influenciadas a negar e rejeitar suas características em favor de modelos valorizados pelas representações midiáticas – neste caso, o cabelo liso, são incalculáveis, especialmente quando partem dos professores – daqueles que se espera que, em suas práticas pedagógicas, combatam todas as formas de desigualdades e de opressão.

Nilma Lino Gomes (2002) aponta, em seus estudos, que a escola é um espaço privilegiado para superar as representações negativas referentes às características fenotípicas negras. Para a autora, “[...] na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Podemos, também, aprender a superá-las” (GOMES, 2002, p. 50). A partir desta perspectiva, por meio do texto lido, foi possível ressignificar, ainda que minimamente, as dimensões negativas construídas historicamente sobre o cabelo crespo, estigmatizado e subjulgado pela ditadura da supremacia branca.

A leitura do capítulo 2 (*A história de Vânia*), no qual a personagem negra é hostilizada por ser bolsista, fez emergir uma discussão que está diretamente relacionada com as questões raciais: o preconceito de classes. Ao final do capítulo, um dos alunos (Aluno P) pediu permissão para falar e fez um relato bastante emocionado sobre o preconceito que sofria por ser filho de um coletor de material reciclável. Afirmou que, em virtude da aparência humilde de sua residência, tentava não deixar que seus colegas descobrissem onde morava, temendo ser ridicularizado. Na medida em que a observação do fictício promoveu a percepção e reflexão sobre a vida social, o aluno demonstrou ter experimentado a função humanizadora da literatura, que “[...] como representação de uma dada realidade social e humana, faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade (CANDIDO, 1972, p. 85).

Embora o relato tenha sido verbalizado por um aluno branco, por meio dele foi possível conjecturar que, além da exclusão provocada pela cor da pele, os negros que fazem parte das classes menos privilegiadas economicamente, são afetados, também, pela baixa autoestima provocada pela ausência de condições de possuir bens materiais ou simbólicos semelhantes aos de seus pares – o que dificulta ainda mais sua participação nos grupos sociais.

A leitura do capítulo 3 (*Mamãe*) deu ocasião para a problematização inerente aos benefícios simbólicos disponíveis aos brancos, tais como a despreocupação com a sua cor de pele, por exemplo.

ALUNO I: Eu nunca me preocupei com a minha cor, porque eu sou branco, então eu achava que “zoar” os negros era só brincadeira, não era sério. Agora, o livro me fez pensar sobre os meus atos, algumas coisas que eu faço, porque não é bom para mim, nem para as pessoas que eu estava fazendo (Transcrição da pesquisadora).

Outro comentário revelou a contribuição do texto para a promoção da visão afirmativa da identidade negra:

ALUNA R: Agora eu comecei a me aceitar do jeito que eu sou. Eu entendi que não sou eu que tenho defeito. É que essa pessoa que me discrimina tem um rancor dentro dela mesma e quer descontar em mim (Transcrição da pesquisadora).

No capítulo denominado *Maldade*, está relatada uma situação em que a personagem que não se reconhece negra (Bel) pratica uma atitude rude contra a personagem Vânia. A ação maldosa da garota suscitou um comentário que foi bastante útil para fomentar a discussão:

ALUNA C: Essa Bel é negra e racista. Parece que não se enxerga (Transcrição da pesquisadora).

A partir dessa afirmação houve ocasião para refletir como as associações negativas relativas à cor negra podem fazer com que as próprias pessoas negras se sintam inferiores, encontrando na tentativa de branqueamento uma “solução” para sua condição. Nesse sentido, à medida que é focado o olhar sobre o agir e reagir do negro diante das práticas de racismo, pode-se desviar a atenção ou, até mesmo, isentar os reais autores da desigualdade racial.

Os dois capítulos que deram sequência à trama (*Confissões e Indiferença*) fizeram menção à punição dada pela escola e pelos demais colegas às alunas preconceituosas. Ao final da leitura, alguns alunos relataram não encontrar apoio quando denunciaram ações de *bullying* na escola. Diversos estudantes afirmaram que não se sentiam respaldados quando solicitavam intervenção das pedagogas em práticas de violência física ou verbal. Nesse momento, uma das alunas (Aluna C) afirmou que estava ocorrendo na escola uma “brincadeira” na qual colegas tocavam suas partes íntimas e que sofria ameaças que a impediam de relatar o ocorrido à direção escolar. O comentário da aluna suscitou a confirmação de várias outras colegas que afirmaram estar sofrendo os mesmos abusos – diariamente e por um mesmo grupo de alunos. Foi necessário, diante do exposto, que o diretor da escola

fosse comunicado e, a partir de então, descobriu-se que “a brincadeira” ocorria, também, entre estudantes de outras séries no horário do intervalo e diversas ações precisaram ser adotadas para impedir que a prática se perpetuasse.

O fato de a discussão sobre o livro ter fomentado o relato de abuso sexual corroborou o conceito de Candido de leitura humanizadora na medida em que, por representar uma dada condição da vida social e humana de violência, facultou uma maior inteligibilidade das alunas a respeito da violência existente na escola. Nesse sentido, foi possível inferir que as leitoras se nivelaram à personagem negra (posta à mercê da violência racial), e se sentiram participantes da sua humanidade, trazendo à luz a violência de gênero da qual estavam sendo vítimas.

Nos capítulos seguintes (*A volta de Vânia* e *Carmita*) um dos alunos chamou a atenção para os estereótipos que o livro denunciava, estabelecendo relação com o texto estudado na primeira unidade, de Luís Fernando Veríssimo.

ALUNO M: Essa Carmita fala igual àquele cara do texto do racismo, que pensava que todo negro gostava de samba (Transcrição da pesquisadora).

O aluno se referia à parte do texto na qual a personagem Carmita afirma que “Gente preta não é muito inteligente, não. [...] Gente preta é preguiçosa e só vive criando confusão [...] Alguns são até uns pretos de muita confiança e bem legais [...] Pretos de alma branca.” (BRAZ, 1997, p. 33). É importante ressaltar novamente que tais afirmações foram disseminadas pelo discurso eurocêntrico ao longo de toda a história brasileira, inclusive, por meio dos materiais didáticos e literários adotados pela escola. Assim, é indispensável que o professor esteja disposto a desconstruir os discursos caricatos, sobretudo na escola pública que – na maioria das vezes – é um dos poucos lugares onde os estudantes de classes populares têm acesso a materiais de leitura.

Nos capítulos *Briga*, *Sozinha*, *Dúvidas* e *Perguntas embaraçosas* são abordadas as práticas racistas que a personagem Bel vivencia dentro da própria casa, por meio da atuação da mãe. Diante do exposto, diversos alunos afirmaram já terem visto os pais protagonizando ações de racismo. Alguns lembraram piadas e xingamentos peculiares (dispensáveis de reprodução), o que provocou risos em muitos e a sala precisou ser contida para que a discussão fosse retomada. O fato de a turma ainda se sentir enlevada pelo riso mediante a situações discriminatórias –

mesmo depois de tanto se debater sobre os malefícios do racismo – fez com que a professora fosse tomada por questionamentos sobre a validade da aplicação da pesquisa. No entanto, pelo mesmo fato, foi possível tomar consciência de que algumas poucas aulas e leituras não são capazes de desconstruir, sozinhas, mitos de superioridade e inferioridade que vêm sendo introjetados pela cultura racista há centenas de anos na sociedade.

Os capítulos *Festa* e *Amigas* fomentaram as características positivas da personagem Vânia – físicas, sociais e intelectuais. Tais características ofereceram subsídios para despertar o interesse dos alunos a respeito de outros escritores negros, responsáveis por retratar as contribuições significativas do negro na construção da sociedade brasileira, conforme atesta o comentário do jovem J:

ALUNO J: Tem mais livros que nem esse na biblioteca? (Transcrição da pesquisadora).

A leitura foi encerrada com os capítulos *Colando figurinhas*, *Uma aula diferente* e *Tempo ao tempo*. Neles, o autor reforça a importância de haver um debate aprofundado a respeito das questões raciais na escola e, nesta etapa, os alunos foram incitados a relatar suas impressões sobre a obra.

ALUNA J: É diferente ter uma personagem negra. Na maioria das histórias a personagem principal é branca.

ALUNA M2: Esse foi o primeiro livro que eu li inteiro. Foi massa. A menina vive coisas parecidas com a gente.

ALUNO M: O que eu achei mais legal foi fazer nesse sistema de ler junto, porque quando eu leio sozinho, tem coisas que eu não entendo e acaba perdendo a graça. Desse jeito foi mais legal, dava vontade de saber o que ia acontecer depois (Transcrição da pesquisadora).

O questionamento do horizonte de expectativas por meio da leitura revelou-se uma decisão acertada, pois, no decorrer do processo, em muitos momentos, os alunos demonstraram ter reconhecido questões sobre as quais já haviam construído conhecimento durante as etapas anteriores.

5.4.3 Atividade 2: reescrita do conto *Racismo*

A fim de aprofundar o questionamento do horizonte de expectativas e avaliar a compreensão dos textos e das discussões, os alunos foram novamente confrontados com o texto *Racismo*, de Luís Fernando Veríssimo, conforme demonstra a Figura 10.

Nesse momento, a professora solicitou aos alunos se organizassem em grupos de quatro estudantes e rememorassem, utilizando as discussões desenvolvidas ao longo das aulas, para desenvolver uma paródia para o conto, substituindo as respostas evasivas e simplificadas da personagem negra por réplicas mais consistentes e baseadas em fatos estatisticamente comprovados, e não somente opiniões (Anexo 5)

Figura 10 – Atividade de reescrita do conto *Racismo*



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.4.4 Análise da aplicação da atividade 2

A elaboração da reescrita se deu em uma área verde da escola, na qual os alunos costumam ficar no momento dos intervalos. A escolha do local prejudicou a concretização da tarefa por múltiplos fatores: a falta de lugares adequados para sentar fez com que os alunos demorassem para iniciar o trabalho; o fato de os alunos estarem ocupando um espaço, geralmente, ocioso durante o horário de aulas, provocou curiosidade e muitos (alunos, professores e funcionários) vieram observar o que estava se passando, o que prejudicou a concentração da turma; como agravante, o fato de a atividade ser aplicada na última aula do dia, somado à sensação de liberdade proporcionada pelo ambiente, fez com que alguns estudantes ficassem afoitos para ir para casa. Diante desse contexto de falhas da professora, somente dois quartetos finalizaram a proposta.

Embora de maneira parcial, os trabalhos apresentados demonstraram que houve fomentação de uma consciência mais atenta para as questões raciais, o enfrentamento aos estereótipos, a busca pela resolução dos problemas por meio do diálogo, a perspectiva positiva da identidade negra, conforme sugere o texto a seguir, elaborado pelas alunas J, C, K e M.

Quadro 1 – Texto elaborado pelas alunas J, C e M

O racismo

__ Escuta aqui, ó Crioulo...

__ Assim como você, eu tenho nome!

__ Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo?

__ Claro que existe. Eu disse e posso provar!

__ Isso é negrice sua. Eu que sempre te considerei um negro de alma branca...É, não adianta, negro quando não faz na entrada...

__ Mas aqui existe racismo! Muitas pessoas são mal-tratadas e excluídas por causa da cor. Cor não define o caráter de ninguém.

__ Existe nada! Vocês têm toda liberdade, tem tudo que gostam, tem carnaval, tem futebol, tem melancia...E emprego é o que não falta. Lá em casa, por exemplo, estão precisando de empregada. Pra ser lixeiro, abrir buraco ninguém se habilita. Agora para uma cachacinha e um baile estão prontos. Raça de safados! E ainda se queixam.

__ Não somos raça de safados! Somos trabalhadores como todos vocês, somos dignos como todos e não queremos só futebol e samba, nós queremos casa, escola e...

__ Prova! Então prova, Beijola! Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein, tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vai dizer que temos preconceito contra negros?

__ Mas eu tenho direito de falar com quem eu quiser, independente da cor.

__ Aonde tá o racismo, então? Fala, macaco!

__ Está aí nas suas palavras: macaco, beijola, crioulo...Inclusive nos clubes que vocês não deixam a gente entrar...

__ Bom, mas pera aí um pouquinho Aí também já é demais! Vocês não têm o clube de vocês? Tão querendo entrar pro nosso também? Pera um pouquinho!

__ Excluir as pessoas por causa da cor é racismo!

__ Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando as pessoas fazem diferença por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos, é uma coisa completamente diferente. Nós estamos falando do crioulo começar a frequentar o clube dos brancos, assim, sem mais nem menos, nadar na mesma piscina e tudo.

__ Sim, mas temos que ser pessoas unidas independente da cor, temos que aprender a viver juntos!

__ Não, senhor! Eu, por acaso, quero entrar pro clube de vocês? Deus me livre!

__ Pois é, mas temos que fazer a diferença no mundo, ser exemplo!

__ Não...Tem paciência! Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual, agora eles lá e eu aqui, há um limite.

__ Pois é! Você mesmo está falando que existe racismo! Se você não quer se misturar...

__ Você precisa aprender qual é o seu lugar.

__ Mas todos nós não podemos conviver bem, independente da cor das pessoas?

__ E digo mais: é por isso que não existe racismo no Brasil. Aqui o negro conhece o seu lugar.

__ É...sabemos o nosso lugar e é em um Brasil melhor onde podemos todos conviver juntos.

__ Enquanto o negro conhece o lugar dele, nunca vai existir racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca! Aqui existe o diálogo!

__ Mas será que você está me entendendo?

__ E agora chega! Você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem!

__ Nem todo negro sabe ou gosta de sambar. E nós não somos impertinentes, vocês é que são racistas demais para entender o nosso lado.

Fonte: dados da pesquisadora

Alguns comentários coletados na roda de conversa da aula seguinte demonstraram a percepção de que lutar contra o racismo é um dever de todos, não apenas das vítimas. Evidenciaram, também, a compreensão da vida escolar como momento de preparação para a participação no espaço público, de modo que se possa compartilhar e praticar os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária:

ALUNO F: É sempre bom falar, porque muitas das vezes a pessoa pensa 'Ah, isso aí eu tenho que aprender em casa', só que talvez nem os nossos pais aprenderam. E é bom aprender para ensinar para os nossos filhos, para as coisas não irem piorando.

ALUNA C: Nós precisamos mudar não só a nossa cabeça, mas de todo o mundo, para que a gente possa ter conversas mais verdadeiras (Transcrição da pesquisadora).

5.5 AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A quinta e última etapa do Método Recepcional, denominada *Ampliação do horizonte de expectativas*, prevê a modificação do sistema de valores e normas do leitor, de modo que ele possa estar mais amadurecido e se sinta estimulado a buscar obras que desafiem sua compreensão. Ter percorrido as etapas anteriores foi fundamental para alcançar essa posição, pois, na medida em que o nível intelectual demandado pelas leituras evoluiu, os leitores, gradativamente, abandonaram sua posição psicológica de conforto para alcançarem leituras que já não exigem “[...] um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

5.5.1 Atividade 1: leitura individual e silenciosa de poemas

Partindo dessa constatação, para finalizar a aplicação da proposta foram disponibilizados poemas de autores negros, tais como: Ricardo Aleixo (*Rondó Da Ronda Noturna*), Solano Trindade (*Sou Negro, Conversa, Canto Dos Palmares, Poema Autobiográfico*), Cuti (*A Palavra Do Negro; Quebranto; Passagem; Sobre as Cicatrizes; Ofício de Fogo e Arte; Oferenda*) e Castro Alves (*Navio Negreiro*) (Anexo 6). Os textos, mais amplos e profundos que os anteriores, abrem caminhos para novas aprendizagens, novas experiências lúdicas e estéticas, na medida em que (sendo

líricos) apresentam estruturas mais complexas, marcadas pela ausência de linearidade, pela linguagem simbólica e metafórica e pela externalização da sensibilidade dos poetas negros. Pela perspectiva educacional, é possível, ainda, prever que os poemas despertem nos leitores olhares mais atentos e inclinados para textos cada vez mais densos e complexos.

5.5.2 Atividade 2: declamações e roda de conversa

Diferentemente das rodas de conversa anteriores, nas quais foi seguido um roteiro de perguntas, esta atividade oral foi fomentada apenas para o registro das impressões construídas pelos alunos durante as leituras .

Figura 11 – Declamação dos poemas de autores negros



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.5.3 Atividade 3: Produção escrita

A atividade de produção escrita permitiu que os alunos optassem entre expressar seus sentimentos em relação ao tema do racismo por meio de poemas ou por meio de relato pessoal, contanto que registrassem as contribuições que a aplicação da pesquisa acrescentou ao seu modo de ver e pensar o mundo (Anexos 7 e 8, respectivamente).

Figura 12 – Exposição dos poemas produzidos (1)



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

Figura 13 – Exposição dos poemas produzidos (2)



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

5.5.4 Análise da aplicação das atividades 1, 2 e 3

Os poemas foram lidos no decorrer de duas aulas. Os alunos, dispostos em círculo, teciam seus comentários ao final de cada leitura. As percepções externadas foram as mais diversas: admiração, compaixão, raiva, revolta, tristeza, compreensão etc. O modo “diferente de falar” foi observado por uma das alunas, quando chamou a atenção para linguagem metafórica:

ALUNA J: O texto preto [*Rondó da Ronda Noturna*] falou as coisas que a gente pesquisou na Internet, tipo violência e tal, mas de um jeito diferente (Transcrição da pesquisadora).

Embora alguns dos textos anteriores tenham feito uso de ironias e linguagem figurada, nos poemas esses recursos ficaram mais evidentes, obrigando os leitores a por “[...] a imaginação em ação, a abandonar a forma de articulação da linguagem

cotidiana e, assim, penetrar no âmbito da poesia”(MELLO, apud SARAIVA, 2001, p. 72). De fato, é comum que os professores explorem o conceito, a classificação e a identificação de figuras de linguagem e estilo, com vistas, na maioria das vezes, na metalinguagem. Em sentido oposto, neste trabalho, optamos por valorizar os efeitos de sentido que seus empregos provocam no texto, voltando nossos objetivos para a literariedade.

A forma específica como a literatura “ensina” sobre os fatos históricos também foi percebida por outra estudante:

ALUNA C: Eu já tinha estudado sobre os escravos na escola, mas ouvindo assim o autor do poema [Castro Alves, *Navio Negreiro*], pareceu bem mais triste (Transcrição da pesquisadora).

A partir do relato da estudante, podemos retomar Compagnon (2009), quando afirmou que a literatura é mais impactante que outras formas de saber, pois “[...] ela percorre regiões da experiência que outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPAGNON, 2009, p. 50).

A posição empática diante das agruras representadas nos poemas foi assumida por diversos alunos:

ALUNO M: Eu fiquei imaginando ver minha família morrendo, apanhando só por causa da cor. É sinistro isso.

ALUNA R: Se eu tivesse nascido naquela época [escravidão relatada em *Navio Negreiro*] eu ia ser uma daquelas pessoas (Transcrição da pesquisadora).

Diante dos apontamentos apresentados – e outros de semelhante conteúdo, que por razões de síntese, foram suprimidos – concretizou-se a percepção candiana, na qual

[...] o leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade (CANDIDO, 1972, p. 90)

Ao final das leituras, foi possível aferir que os alunos compreenderam o discurso literário como um diálogo em execução, no qual o leitor deve tentar estabelecer ligações entre a obra lida e outros textos e discursos de áreas distintas

do conhecimento que abordam a mesma temática, pois, assim, poderá estabelecer melhores relações entre a ficção e a vida social. Na ingenuidade de suas tenrarias, os comentários dos alunos M e J se complementaram nesse sentido:

ALUNO M: Quando a professora falou que a gente ia passar várias aulas falando de racismo, eu achei que ia ficar chato, tipo todo dia a mesma coisa, mas não foi porque a gente teve chance de aprender muita coisa diferente que os outros professores não ensinam.

ALUNA J: Não só sobre a história, mas sobre a gente, mesmo (Transcrição da pesquisadora).

No que se refere à produção escrita, atividade que encerrou a aplicação da Unidade Didática, os alunos que optaram por redigir o relato pessoal registraram suas opiniões sobre os debates, o conhecimento adquirido sobre a temática, as impressões pessoais sobre os textos lidos etc. Citaremos aqui a transcrição de trechos de três deles, acreditando ser número suficiente para aferir as conclusões que chegaram. Os demais podem ser visualizados nos anexos deste trabalho.

ALUNA L: Nós não somos iguais na aparência, mas nos sentimentos somos. Não devemos julgar as pessoas pela aparência, porque, às vezes, as pessoas são feias por fora e maravilhosas por dentro.

ALUNA M: O preconceito me dá nojo! Tanto faz se a pessoa for branca, negra, gorda, magra, com problema... Isso não importa, porque a pessoa é a mesma, tem os mesmos sentimentos, é tudo igual. Essas pessoas são como você: filho de Deus.

ALUNA K: Temos que parar de julgar os negros, parar de dizer que só porque é negro é ladrão. Saiba que 54 por cento da população brasileira é de negros e todos surgimos graças a eles, pois os primeiros habitantes do mundo foram negros. Depois foram se modificando com o tempo. Chega de racismo! Mais amor! Mais respeito! (Transcrição da pesquisadora).

Os alunos que optaram por produzir o poema tiveram seus textos extraviados por conta de um infortúnio ocorrido na escola e pela imprudência da professora, que foi incapaz de prever tal situação. Como a última etapa da aplicação coincidiu com a semana da Consciência Negra e, por conta de todo o conhecimento que vinha sendo construído, os alunos demonstraram grande interesse em socializar com os demais estudantes da escola os poemas que haviam elaborado. Desse modo, depois que a professora corrigiu os trabalhos desenvolvidos em sala, os textos foram expostos em formato de varal, junto aos trabalhos desenvolvidas por outras turmas e disciplinas. A intenção da professora era de recolher os textos depois de encerrada a exposição para, assim, fazer os devidos registros. Contudo, no dia seguinte à comemoração da

Consciência Negra, todos os trabalhos já haviam sido retirados pelas zeladoras e jogados no lixo. Por consequência desse ocorrido, apenas os poemas que haviam sido fotografados puderam ser analisados posteriormente.

Desse modo, embora de maneira parcial, foi possível constatar que os alunos, cada qual com sua subjetividade, foi capaz de reproduzir as reflexões e as emoções despertadas no decorrer da aplicação da pesquisa, como bem exemplifica o trabalho da aluna J:

ALUNA J:

Oh Zumbi, este poema é uma homenagem a ti
Que tão bravamente lutou pelo teu povo
Trazendo a eles o nascer da esperança, conquista, respeito
E a certeza de um Brasil novo

Os negros são como todos
Tão dignos quanto o restante do povo
Eu não sei o por que da diferença
Mas cada cabeça é uma sentença

Por isso vamos mudar nossa mente
Negro, branco, pardo ou índio
Todos somos gente

ALUNA L:

Respeite, ame, valorize...Eles são iguais à gente
Temos de pensar antes de agir
Temos que ser conscientes
(Transcrição da pesquisadora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso (Fernando Pessoa).

Enfrentar as manifestações de discriminação racial e promover a convivência com a diversidade são, quotidianamente, alguns dos principais desafios vivenciados pela escola. Durante muitos anos, o preconceito incutido na cabeça do professor, aliado ao conteúdo depreciativo contido nos materiais didáticos, colaborou para que as relações sociais, sobretudo no espaço escolar, fossem marcadas por um falso ideário de superioridade e inferioridade entre grupos humanos.

Diante deste quadro, abordar a diversidade como um atributo de enriquecimento da natureza humana e atuar na desconstrução das visões unilaterais oriundas do eurocentrismo são objetivos dos quais os profissionais, conhecedores do seu papel na formação de futuros cidadãos conscientes, não podem mais lançar mão. Em conformidade com essa perspectiva, o objetivo principal deste trabalho foi utilizar a leitura e a literatura para a promoção desse tão importante debate com alunos de sextos anos do ensino fundamental.

A compreensão a respeito das forças históricas e contemporâneas que sustentam a atuação do racismo na sociedade brasileira e das estratégias antirracistas passíveis de serem adotadas nas escolas – sobretudo pela valorização da leitura e da literatura – foi construída por meio da pesquisa bibliográfica.

Na segunda parte do trabalho, com vistas na criticidade despertada pela leitura e na humanização oportunizada pela literatura, foram elaboradas as atividades práticas que compuseram a Unidade Didática.

A concepção bakhtiniana de linguagem e o Método Recepional nortearam a aplicação da pesquisa e proporcionaram a experimentação dos objetivos principal e específicos, já anteriormente mencionados.

Por meio das diversas ações desenvolvidas e das análises concretizadas, foi possível evidenciar que a inserção de assuntos pertinentes à vida social dos alunos – como o preconceito e a discriminação racial – como temas das aulas de língua portuguesa foi capaz de estimular a participação efetiva nas práticas de leitura, oralidade e escrita. A atuação e o desempenho dos estudantes, de uma maneira geral, foram intensos, positivos e válidos. Embora a hipótese de que os alunos tenham demonstrado maior interesse pelos debates na medida em que perceberam que a

metodologia adotada privilegiava a reflexão, em detrimento do trabalho manual pareça negativa, ao final, pode ser considerada como favorável, pois referenda um descompasso com a normalidade das aulas de literatura.

A experiência e a convivência com outros profissionais permitem perceber que, ainda hoje, alguns professores de língua portuguesa abordam os textos literários apenas por razões que são alheias à sua função formadora – exploração do léxico, pretexto para ensino de gramática ou instrumento para atribuição de notas – e, com isso, inculcam no ideário dos alunos e da comunidade escolar que a leitura voltada para o prazer da experiência estética é uma forma encontrada pelo professor de “matar o tempo”. Desse modo, se os alunos estimavam que desfrutariam de aulas vazias, a implementação do trabalho foi válida para demonstrar que a leitura pode ser mais que um objeto de estudo: pode ser um objeto de experiência pessoal, deflagrador de reflexões sobre os comportamentos humanos.

Como já visto nos capítulos anteriores, o discurso racista é proveniente de sistemas culturais e faz parte da história de todas as sociedades humanas. Portanto, seria ingênuo afirmar que as reflexões promovidas pela proposta de trabalho com leitura e literatura dizimariam o racismo na escola. Embora tenham sido oferecidos subsídios para o questionamento de mitos e mecanismos racistas que marcam a sociedade brasileira, a desconstrução deles consiste em uma luta de maior amplitude, mais duradoura, na qual a educação – infelizmente – é somente uma dentre as muitas frentes de batalha. É preciso ponderar que, se bastasse a educação, nos países em que os índices educacionais são elevados, não haveria racismo e apenas a constatação científica de que biologicamente não existem raças superiores nem inferiores seria suficiente para aniquilar o preconceito em sua raiz.

Portanto, para além da simples razão, o combate ao preconceito racial implica em modificar imaginários, inconscientes e representações coletivas embasados pelo afeto e pela emoção. Nesse sentido, a opção pela literatura como ferramenta humanizadora pareceu acertada, por diversas razões. Em primeiro lugar, porque permitiu aos leitores aprimorar seu senso estético, experimentando as emoções que se entrelaçam nas práticas racistas – de um lado o ódio, o desprezo e a maldade do discriminador; de outro, o medo, o sofrimento e a vergonha do discriminado. Em segundo lugar, porque promoveu a reflexão crítica sobre circunstâncias históricas que evidenciam a exploração, a segregação e o desrespeito à comunidade negra – igualmente importante para a formação da sociedade brasileira como às demais

etnias: indígena, europeia etc. Nesse sentido, embora a função humanizadora não possa ser mensurada, pelo menos numericamente, é válido afirmar que a sua valorização interferiu na compreensão de mundo dos alunos, estimulou seu senso crítico e favoreceu a dinâmica da escola da qual fazem parte. A consciência dessa mudança pode ser percebida, de um lado, por meio dos comentários e atividades desenvolvidos durante as aulas, de outro, pelo relato de colegas de outras disciplinas, que afirmaram terem percebido, na turma, um convívio mais fraterno.

A adoção do sistema *roda de conversa* foi surpreendentemente positivo para problematizar questões silenciadas pela escola. Na medida em que privilegiou o diálogo, a troca de experiências e ideias dos alunos com seus pares e, também com a professora – fato, infelizmente, pouco comum nas escolas – permitiu que os estudantes se percebessem como sujeitos do discurso, o que os aproximou emocionalmente, de modo que compartilharam com menos receios os preconceitos que faziam parte de seus inconscientes, mas que não tinham condições de percebê-los ou enfrentá-los sozinhos. A avaliação positiva desse modo de organização pode ser sintetizado pelo comentário de uma aluna que, durante uma das aulas, observou: “O bom de sentar de frente, é que a gente pode olhar nos olhos dos colegas e a gente vê que tem gente se arrependendo do que faz”. A afirmação ingênua da criança demonstrou que estava se efetivando o objetivo maior do presente trabalho: indicar caminhos para um convívio mais humano entre os indivíduos, por meio da reflexão e da integração da diversidade.

As atividades de pesquisa desenvolvidas pelos alunos fundamentaram as discussões e contribuíram para o reconhecimento de que a diversidade racial deve ser percebida a partir de uma perspectiva positiva, de complementaridade e enriquecimento da natureza humana. Conhecer as estatísticas que configuram as desigualdades raciais, evidenciou – por meio dos comentários coletados – resultados bastante satisfatórios. Em primeiro lugar, pelo fato de os alunos discriminados terem demonstrado perceber que é possível e necessário assumir com dignidade e orgulho os atributos de suas diferenças. Em segundo lugar, pela percepção revelada pelos alunos de ascendência branca de que a sociedade brasileira está contaminada com um espectro de discursos, estereótipos, ideários e valores que contribuem, quotidianamente, para que estruturas psíquicas sejam influenciadas pelo racismo e pela discriminação, em benefício de interesses escusos.

No que se refere às práticas de linguagem que se concretizaram pela utilização de recursos variados – como construção e exibição de cartazes, declamação e varal de poemas –, é possível afirmar que tais atividades contribuíram para a compreensão interdisciplinar de conteúdos escolares. Na medida em que foram abordadas a língua e a literatura como produtos de um contexto social e cultural, possibilitaram estabelecer relações entre os textos analisados (escritos, orais e imagéticos) com os conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Artes e Ciências, que também foram expostos na escola, em razão da Semana da Consciência Negra. A aproximação com outras disciplinas pode ser considerada um dado significativo, quando a experiência profissional comprova que os professores de diversas áreas não costumam ter oportunidades para articular seus conteúdos – o que resulta em uma disseminação de conhecimentos estanques, distanciados do cotidiano dos estudantes.

Outro fator positivo na aplicação da pesquisa se deu em função do emprego do Método Recepcional. Por oferecer uma fundamentação teórica centrada na relação entre texto e leitor, a metodologia facilitou a elaboração de atividades que, por sua vez, possibilitaram a exploração, a compreensão e a interpretação dos textos lidos. Contribuiu, também, para o desenvolvimento da criatividade, de habilidades e hábitos de leitura e de escrita, na medida em que impulsionou a expressão oral dos alunos – fundamental para uma melhor interação entre os colegas e, também, com a professora. Foi positivo, inclusive, pelo elo que estabeleceu com a concepção dialógica da linguagem, pela similaridade de interesses direcionados para o leitor, capazes de provocar criticidade, desenvolver autonomia, determinar posicionamentos e possibilitar questionamentos – não somente em relação ao texto, mas ao contexto, ao discurso e ao mundo.

Nas atividades de produção escrita, embora muitos dos alunos tenham sinalizado um posicionamento crítico em relação ao tema, nem todas as produções demonstraram rompimento com o ideário racista. De fato, alguns alunos, apesar de ativos nas discussões orais, no momento de redigir seus textos, acabaram por apresentar abordagens superficiais mais afinadas com as estratégias de dominação. Há que se considerar, é certo, que os leitores analisados estão, ainda, no início de seu processo de formação. Desse modo, é possível deduzir que tenham enfrentado dificuldades para compreender as explicações e os direcionamentos de forma mais apropriada. A tenra idade justifica, ainda, a insuficiência de conhecimento prévio, fato

que dificulta a consecução de inferências e associações necessárias para plena compreensão das leituras e das discussões.

Para finalizar, é importante registrar que no capítulo que contemplou as análises, procurou-se, com todo esforço, registrar – da maneira mais simples e abrangente possível – as informações que evidenciaram maior relevância para a demonstração do caminho percorrido. Do mesmo modo, as impressões colhidas por meio da observação pessoal buscaram relatar o envolvimento dos estudantes com a proposta e as dificuldades encontradas durante o percurso. Entretanto, ainda que tenham sido elaboradas as devidas anotações de campo e as análises fundamentadas pelas teorias que nortearam o trabalho, já era esperado que as poucas palavras que finalizam este texto não seriam suficientes para exprimir a riqueza e a totalidade das experiências vivenciadas por esta professora durante todo o período de desenvolvimento desta dissertação.

Embora se concretize um estudo singelo, espera-se que contribua para que outros mais aprimorados possam ser produzidos, até que a correção das desigualdades se transforme em uma candente questão nacional que envolva todos os integrantes da vida social e os empenhe na adoção de ações efetivas e desenvolvidas por todos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Discriminação Racial e Justiça Criminal Em São Paulo. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 43, p. 45-63. 1995.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- ALVES, C. **O Navio Negroiro**. 1870. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/CastroAlves/navionegroiro.htm>>. Acesso em: 14 mai. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escola**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ANDREWS, G. R. **Negros e Brancos em São Paulo, 1888-1988**. Edusc, 1998.
- ALVES, C. **Espumas Flutuantes**. v. 3. São Paulo: Atelie Editorial, 1997.
- ALVES, C. **O navio negroiro**. São Paulo: EX! Editora, 2016.
- AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2005.
- AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Klick Editora, 1997.
- AZEVEDO, A. **O Mulato**. São Paulo: Livraria Martins, 1972.
- AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda Negra, Medo Branco**: o negro no imaginário das elites-século XIX. São Paulo: Annablume, 1987.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, M. L. O.; RANDALL, L. Desigualdades Sociais e Formação de Expectativas Familiares e de Professores. **Caderno CRH**, v. 17, n. 41, p. 299-308. 2004.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BARTHES, R. **Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, Pronunciada Dia 7 de Janeiro De 1977**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BENTO, M. A. S.; CARONE, I. **Psicologia Social do Racismo**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.

BEOZZO, J. O. **Leis e Regimentos das Missões**: Política Indigenista no Brasil. São Paulo, Loyola, 1983.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura - A Formação do Leitor**: Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**: Construção da Pessoa e Resistência Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 maio 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade Cultural. BRASÍLIA: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, 20 dez. 1996.

BRAZ, J. E. **Pretinha, eu?** São Paulo: Scipione, 1997.

BROOKSHAW, D. **Raça e Cor na Literatura Brasileira**. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809. 1972.

CAVALLEIRO, E. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito, Discriminação na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: contexto, 2003.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da Leitura**. SP: Estação Liberdade, 1996.

COLEMAN, J. C et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COMPAGNON, A. **Literatura Para Quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: Mimeo, 1986.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CUTI. **Contos Crespos**. Mazza Edições, 2008. Disponível em: <<https://www.cuti.com.br/contoscrespos>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Victor Civita, 1980.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. S. (Orgs.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil** – Antologia crítica: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ECO, U. **Sobre a Literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e à Desigualdade Racial**: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FANON, F. **Em Defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FARACO, C. A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio** – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. v. 1. São Paulo: Ática, 1978.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2002.

FLÔRES, O. C. (Org.). **Ensino de Língua e Literatura**: alternativas metodológicas. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso (A)**. Edições Loyola, 1996.

FRANKENBERG, R. **A Miragem de uma Branquidade Não-Marcada. Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FRY, P. **A Persistência da Raça**: Ensaios Antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, N. L. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos e/ou Ressignificação Cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GONZÁLEZ, L. **O Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do Negro na literatura Infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, p. 103-117. 1999.

HALL, S. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 2003.

HASENBALG, C. O Negro nas Vésperas do Centenário. **Estudos AfroAsiáticos**, v. 13. p. 79-86. 1987.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. & LIMA, M. (Orgs.). **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

INGARDEN, R. **A Obra de Arte Literária**. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.

ISER, W. **O Ato da Leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. Costa. **A Literatura e o Leitor**: textos de estética de recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JACCOUD, L. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como Provocação a Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

- KLEIN, M. **Obras Completas de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KRISTEVA, J.; MARTINS, F. C. **Semiótica do Romance**. Lisboa: Veja, 1977.
- LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola**: As Alternativas do Professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988, p. 54.
- LANGER, P. P. **A Aldeia Nossa Senhora dos Anjos**. Porto alegre: Correio Riograndense, 1997.
- LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- LOBATO, M. Negrinha. In: LOBATO, M. **Obras completas**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- LOBO, L. **Crítica sem Juízo**. Rio de Janeiro: Garamond, 1987.
- LOPES, A. C. M; DOS REIS, C. A. A. **Dicionário de Narratologia**. Coimbra: Almedina, 2000.
- MCINTOSH, P. **Interactive Phases of Curricular and Personal Re-Vision with Regard to Race**. Working Paper n. 219, 1990.
- MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- MILES, R. **Racism**. Londres: Routledge, 1989.
- MOURA, C. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In. BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Cadernos Penesb**, 2001.
- MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e Sentidos, 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- NASCIMENTO, A. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1968.
- NEVES, M. H. M. **Que Gramática Estudar na Escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de Leitura**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. SEED: Paraná, 2008.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2007-2008**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/discriminacao/Desigualdades%20Raciais.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

PETIT, M. **Os Jovens e a Leitura: Uma Nova Perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PLANO de Aula – Um exercício sobre o texto “Racismo”, de Luiz Fernando Veríssimo. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-um-exercicio-sobre-o-texto-racismo-de-luiz-fernando-verissimo/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

PROENÇA FILHO, D. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 2000.

RAMOS, A. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957.

REIS, C. **O Conhecimento da Literatura**: introdução aos estudos literários. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo; Summus, 1998.

ROSENFELD, A. **Estrutura e Problemas da Obra Literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução de Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SARAIVA, J. A. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto alegre: Artmed, 2008.

SARAIVA, J. A. **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix 1988.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "Encardido", o "Branco" e o "Branquíssimo"**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese

(Doutorado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia: área de Concentração: Psicologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, P. V. B. da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SKIDMORE, T. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, V. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TELLES, E. **Racismo à Brasileira**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TEODOROV, T. **Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

THEODORO, M. (Org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VARGAS LLOSA, M. **Um Mundo sem Romances**. Seleções Reader's Digest, s.p., 2003.

VYGOSTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Leitura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1 – Conto *Racismo*, de Luís Fernando Veríssimo

Racismo

- Escuta aqui, ó crioulo...
- O que foi?
- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.
- E não existe?
- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considerei um negro de alma branca... É, não adianta. Negro quando não faz na entrada...
- Mas aqui existe racismo.
- Existe nada. Vocês têm toda a liberdade, têm tudo o que gostam. Têm carnaval, têm futebol, têm melancia... E emprego é o que não falta. Lá em casa, por exemplo, estão precisando de empregada. Pra ser lixeiro, pra abrir buraco, ninguém se habilita. Agora, pra uma cachacinha e um baile estão sempre prontos. Raça de safados! E ainda se queixam!
- Eu insisto, aqui tem racismo.
- Então prova, Beiçola. Prova. Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda a educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein, tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vais dizer que nós temos preconceito contra branco?
- Não, mas...
- Eu expliquei lá em casa que você não fez por mal, que não tinha confundido a menina com alguma empregadoza de cabelo ruim, não, que foi só um engano porque negro é burro mesmo. Fui teu amigo. Isso é racismo?
- Eu sei, mas...
- Onde é que está o racismo, então? Fala, Macaco.
- É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.
- Bom, mas pera um pouquinho. Aí também já é demais. Vocês não têm clubes de vocês? Vão querer entrar nos nossos também? Pera um pouquinho.
- Mas isso é racismo.
- Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. É uma coisa completamente diferente. Nós estamos falando do crioulo começar a frequentar clube de branco, assim sem mais nem menos. Nadar na mesma piscina e tudo.
- Sim, mas...
- Não senhor. Eu, por acaso, quero entrar nos clubes de vocês? Deus me livre.
- Pois é, mas...
- Não, tem paciência. Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual. Agora, eles lá e eu aqui. Quer dizer, há um limite.
- Pois então. O ...
- Você precisa aprender qual é o seu lugar, só isso.
- Mas...
- E digo mais. É por isso que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele.
- É, mas...
- E enquanto o negro conhecer o lugar dele, nunca vai haver racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca. Aqui existe o diálogo.
- Sim, mas...
- E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.

Luís Fernando Veríssimo

ANEXO 2 – Conto *Boneca*, de Cuti

Boneca

Nenhuma! Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo. Algumas vezes, reagira à escassa delicadeza de certos balconistas e mesmo às ironias finas. Em outros momentos fora levado à autocomiseração, depois de ouvir, por exemplo: Sinto muito!...

Ou:

Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe...

Desanimar? Não. Não havia por que desistir de encontrar o presente de Natal para a filha. Com os seus 33 anos, estava em plena forma física. Além disso, era como se a pequena o conduzisse pelas ruas do centro comercial. Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.

Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia! Aguardou pacientemente. Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido, indagou:

O senhor já foi atendido?

Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...

Temos várias. Olha aqui a Barbie, a Xuxinha... – e a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça? – e levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha. Mexeu-lhe os bracinhos e as perninhas e indagou: Não gostou de nenhuma?

É que estou procurando uma boneca negra...

...

Meia hora de espera.

Tem sim! – o dono da loja dirigiu-se à empregada. Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.

A moça subiu de novo a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento.

Desceu mais uma vez, recebeu novas instruções e tornou a sorrir. Em seguida, do alto do mezanino, mostrou o rostinho gorducho, marrom-escuro, de uma boneca. Radiante, a balconista empunhava-a como um troféu. Assim desceu a escada. Mas, descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram. As colegas de trabalho foram em socorro.

Nenhuma fratura. Apenas um susto. O patrão exasperou-se, mas logo conseguiu se controlar, vermelho como pimenta-malagueta. A loja estava cheia. Foi atender o cliente:

Peço desculpa pela demora e pelo transtorno. Espero que o senhor não tenha se chateado. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?

Sim.

Então... – o homem engoliu a frase e preparou a nota.

...

Já na rua, o pai, entre tantos pensamentos, alguns desagradáveis, lembrou-se da descontração a que fazia jus, depois de suar expectativas naquela manhã de dezembro. Respirou fundo. Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve. Seguiu, passos lentos, em direção a uma lanchonete.

Vai uma loura gelada aí, chefe? – pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto do balcão.
 Sorriu, confirmando com um gesto de polegar.
 Ao primeiro gole de cerveja, sentiu-se profundamente aliviado e feliz.

Fonte: Cuti (2008)

ANEXO 3 – Conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejava o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisco, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados! ...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu aboca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristas, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou

imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”?

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral —sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau! ... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã” ... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita? ... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara! ... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre! ...”

Monteiro Lobato

Fonte: Lobato (1968)

ANEXO 4 – Reescrita do conto Negrinha

Meu nome é negrinha, mas em uma casa bem grande, juntamente com uma mulher chamada Dona Minácia e suas empregadas, mas fúo em um cantoinho, ao lado do trono da gorda Dona Minácia, parecendo um maraúsa, de tão feia.

Sou bem quieto, pois se eu conversar eu ponho a Dona Minácia, pois sou negro, fúo o tempo todo de lugares vazando parada, e sem poder falar, sentado ao lado do trono da velha gorda, nunca fui abençoado de algo bom, apenas coisas ruins, como pesteira, diabo, diabinho, bruxa, palavras que doem em minha alma.

Quando chegou as festas, duas meninas, letas dos alhos quis, se hospedaram naquela sala, elas possuem uns objetos, sei lá, é meio estranho, coisas muito legais, chamadas, como que são chamados... eh... BRINQUEDOS! E... brinquedos... Quando vi... fiquei encantado, as duas meninas, olharam pra mim, o lindo negrinho, que se encontros doeste momento, mas, quando me ofereceram, beijar aquele brinquedo, meus olhos e rosto brilharam, fiquei paralisado com aquele sorriso em posse de minhas mãos, todo o meu medo sumiu, com uma felicidade.

Mas, dona Minácia viu aquela cena, mudou completamente, e inesperadamente, se comoveu! E, pela primeira vez, um negro, riu e riu dele como eu... ouviu suas palavras...

"Uma Tarde Feliz com Um final triste!"

Vi eu sou a nequinhão vim contar a minha história sou órfão morei em um lugar onde as condições e os castigos terríveis eram normal, para falar a verdade ainda não me acostumei levantar cedo fazer café tirar lição e várias coisas mas uns dos castigos piores foi engulir aquele ovo quente sem poder tomar água meu deus eu nunca vi uma coisa tão dolorida, Não queria um dia de alegria mas uma hora essa velha já de melhora (2 meses depois)

Hoje vai ser bem legal o dia em que vou ver os filhos dos vizinhos brincar comigo vou ver toda brinquedos lindos finalmente chegaram vou brincar senti no chão brinquei um monte como nunca tinha brincado mais vai foi percebido que não era humano essa tristeza tomou conta de mim entrei em um quarto escuro sem ventilação e desabei passei vários dias adormecido e só queria mas uma tarde de brincadeira só que foi diferente brinquei dona martália de peste aí me aconteceu algo terrível tirei que andar 2 metros na brasa quente ali passei todos meus pecados senti tristeza e dor maior. Mas um dia tudo vai mudar assim eu acredito. Mas hoje foi o dia Mas feliz os bonecos temem tudo em volta de mim fazendo festa contendo aquele lugar era lindo estava no céu.



Preparar foi mais difícil escrever esse texto não ~~é~~ tem muitos pontos realmente é uma história que me emocionou.

Negrinho

-Oli meu nome é Negrinho. Eu morei com a dona Juazina e por
contar como é minha vida. Segunda-feira hoje limpei toda
casa e arrumei porque a requisi do quarto da dona Juazina não encaixava
para passar e ela falou que eu não podia entrar mas não foi ela quem
falou. Terça-feira dona Juazina deu uma festa ontem e por isso que
fiquei todo dia com a roupa da dona Juazina e vim ontem e
muitos queriam saber onde fiquei na festa. eu fiquei no quarto da
dona Juazina falou que tinha o quarto da luz. Quarta-feira
Quis que subido ia vir subindo dela e hoje guardei
um pedaço de carne e como sempre limpei a casa os pratos
deveria um um porção. Quinto-feira dia de limpar a banheira
e fazer um pedaço de carne daí tive que fazer um ovo
e fizemos minha boca até de madrugada e aí foi Sexta-feira
Comunha os subindo da dona Juazina e ela falou para
deixar a casa uma bolacha minha costuraria de dona
Juazina não bateu com uma corda que ela chamou de cinto.
Sabado Hoje os subindo estão aqui e trouxeram
uma caixa. Eles tiraram um biscoito de madeira
e um negócio que eles chamaram de carvão e se passou um
tempo e eles falaram como é meu nome e respondi
Negrinho. eles não pararam de vir. Domingo
Soubi com a carvão e eu estava deitado no chão quando
acordei e vi dizer que não era só eu que sofria isso
17:30 Estou passando mal. 

FIM

Negrinho

— Oi meu nome é Negrinho, eu sou uma orfã e eu não vivo feliz, eu vivo muito triste porque eu só apóio por exemplo, segundo-feira eu limpi toda a casa e mesmo fazendo isso eu apóio porque não limpei o quarto do dono Inácio, mas depois parei para pensar ele falou que eu não podia entrar.

— Então os dias passaram e vou contar onde fiquei no dia do festa, o dono Inácio sem piedade de mim, ele me trancou no porão de casa o noite inteira, passei frio, passei muito mal então fiquei gritando, e o dono Inácio escutou e no outro dia ele abriu, eu saí e ele me bateu muito, e ainda mais um dia fui jogar o serrico, todo rachado e machucado, com muitos dores - fui lavar as roupas e o dono Inácio, estendendo roupa trocou nas roupas do chão de novo meu nas roupas, machucou e falou para mim assim:

— Menino negra porque deixou roupas no caminho agora vou ver. É a negrinha estava falando e pedindo desculpas e perdão olhada filha, e mesmo ela apalhou no milho, o dono Inácio bateu nela até rochar, os lábios e o corpo de estava descascando e os braços e as pernas, estava listrado como uma zebra, e depois de dias ela fugiu de lá e foi brincar, e o dono Inácio achou e bateu de novo, e falou:

— Você não vai brincar mais então a negrinha morreu de tanto tristeza, e o dono disse estava muito doente e a negrinha foi velado, e o Inácio nem foi no velório.

FIM

Eu a Negrinha

Eu negrinha morei na casa de dona Nastácio - meu avô escrava ninguém goste de mim. Minha alegria é um relógio suco, pois não posso brincar ela não deixa.

Numa tarde eu estava almoçando e guardando um pedacinho de carne para o final de meu almoço e uma nova criada o roubou de meu prato xinguei ela de um dos palavras que todos me xingavam e ela falou que ia falar para a dona Nastácio. Passou o almoço e dona Nastácio apareceu na cozinha pegou um ovo e pois ferver, eu como não sabia o que era eu fiquei encolado no contêiner com medo. De repente ela me chamou mandou eu abrir a boca e colocou o ovo quente em minha boca.

Nas férias de dezembro estava na sala no meu contêiner e de repente entrou na sala 2 anjos fiquei deslumbrada, dona Nastácio apareceu pensei que ia ligar com os anjos mais recebeu eles com alegria. Num instante chegaram os brinquedos dos 2 meninos e eles jogaram no

chão, e dona Martácio se afastou da sala por um instante eu megrinho me aproximou de uma boneca que estava no chão e os meninos saíram e eu podia pegar e lincar de repente dona Martácio voltou para a sala eu fiquei morrendo de medo com as pernas tremendo de medo mais pela primeira vez ouvi uma palavra de cariinho "vão lincar no jardim você também megrinho", linquei o menino inteiro até que acabou e os dois olhos foram embora levando consigo a boneca.

No outro dia sonhei com as bonecas fazendo uma rodinha para lincar comigo mais quando acordei senti um desgosto muito grande até que desmaiei mais eu mori quando cheguei ao céu encontrei uma roda enorme de anjinhos com bonecas me chamando para lincar.

para o fundo do quintal.

Mos teve um dia que não conseguiu
recorrer aos seus recursos quando a
corrigenta roubou meu peixe do coque
que havia guardado para o fim do almoço
mas me contolei e acabei chamando ela
de peste.

— Peste você foi um quem é a peste
chamou a D. Inácia e contou ao quinto
sida ele ficou falou alguma coisa cozinhar.

— Me descompe de mais pois nunca houve
nada esse tipo de coisa.

Depois de um tempo a velha me chamou
na cozinha. Ela retirou o ovo da panela com
uma colher. A mulher falou para mim
abrir a boca eu obedeci, a mulher colocou
o ovo dentro de minha boca. Eu tentei
gritar, por sorte, ela retirou o ovo e me
fez o segurar até ele esfriar.

Depois de um tempo de ter passado
aquele sofrimento chegaram 2 meninas
leiras, elas pareciam 2 anjos. Elas entra-
ram na casa dando e brincando com
umas bonecas, nunca tinha visto aquilo.

Elas me chamaram pra brincar. Depois
de alguns minutos D. Inácia apareceu na
sala ficou com medo daquelas bonecas.
no chão e algo inesperado aconteceu, ela
disse:

Eu me chamo Regynha tenho 7 anos moro com a dona Inácia. Minha mãe era empregada da Inácia, mas que ela morreu então a dona Inácia me adotou, mas que quando faço algo errado ela me dá muitas broncas.

Um dia eu xinguei ela e ela colocou um ovo quente na minha boca até esfriar, quando o padre vai lá conversar com Inácia ela fala que eu deu trabalho, e fala que cuide de mim tudo mentira!

Quando as sobrinhas de Inácia foi pra lá e abriram um pacote cheio de coisas bonitinhas eu fiquei emocionada e triste porque eu não sabia o nome daquelas então as meninas me perguntaram se eu nunca tinha visto uma "boneca" como elas falam, aí falei que não aí elas viram da minha cor, então depois elas deixaram eu pegar a "boneca" fiquei tão emocionada que dona Inácia viu e deixou nós irmãs no jardim brincar e foi pra lá e saiu correndo.

Quando as sobrinhas de Inácia foram embora fiquei tão triste, um dia por dentro que fiquei fraca mais consegui resistir então uma nova empregada entrou e cuidou de mim como

credeal

Eu sou negrinho sou muito triste
 todo mundo me chinga de peste de bo-
 rra ninguém digo pra mim.
 Tem uma mulher que se chama
 Inácia uma mulher muito má
 que me bate todo dia sem me
 tirar nem um nunca falei ma-
 da sempre quisinha me maltratava
 me batia com cinto puchava o
 minha orelha a té quase rancar
 e ouvida mandava eu ficar que-
 tinho numa cadeira por 5 horas.
 Quando chegou as férias duas meni-
 nas bem bonitas elas tinham mu-
 itos brinquedos cavalinho de pal-
 bonecas, e eu fiquei um pouco
 nada com uma boneca muito
 bonita as meninas riem de mim por
 nunca ver um brinquedo na vida elas
 mim emprestaram a boneca fiquei muito
 feliz mas de repente eu vi a Inácia se
 aproximando eu estava tremendo de me-
 do o coração disparado mas ela não
 falou nada acho eu estava molu-
 ca por que ela não me bateu pensei
 que ela estava com dó de mim
 sei porque mais ela não ficou brava
 no depois me contou ~~de~~ todo mundo
 os senhas ir para o jardim fiquei
 feliz mais quando as meninas

credeal

27/11/16 foram em hora fiquei
 triste a boneca foi junto nunca
 mais fui feliz fiquei tão tris-
 te sem ninguém com quem
 que fui as vezes me dando a dor
 me dando e agora sou um
 anjinho e estou contando essa
 estória para vocês.

Eu me chamo negando mais como nêgo
 e se no caso de Jesus trocas as mud-
 a. não mudas de figura com a? Inacua
 que me mudas com muito de
 carretas que duas mudas.

Um carretão foi quando ele ficou
 pelo o emprego ficou em casa e
 depois voltou. Eu sei que
 depois ficou e depois, em casa
 mudou mais e ficou o dia. Com
 uma casa e mudou no muito mais
 ali o meu espiao no muito mais
 e eu quero e experimento.

Um dia cheguei das garotas que
 tinham saltadas de dentro da casa
 para desesperar meu nome e
 negar. Eu não peguei das das coisas
 e eu de repente voltei para a casa
 e fui de Jesus e não medei as
 coisas. Eu não sei o que é
 linear e eles foram embora e fiquei
 triste e notei as coisas de casa.

Negrinho

Eu sou negrinho, tenho 4 anos
 sou muito pequeno, eu moro
 com uma mulher chamada Inácio
 ele era o antigo patrão do meu
 pai, mas eu não o conheço
 sentado no chão ao lado de sua
 cadeira com os braços cruzados sem
 abrir a boca ele não olha para
 mim, nem me fala, me chamo
 Tere, um dia que ele acabou
 um por no meu bolso, e de
 pois de alguns anos teve
 que fazer o teste duro de
 hora.

Em um dia de muito sol
 as crianças das brancas
 ruas, do lado da escola
 brincam e jogam o que
 quiser, o hora que ele sou
 pra arrumar o quarto das
 meninas eu fui lá ver uma
 boneca coisa que eu nunca tinha
 visto no meu quarto e elas
 tiraram do meu bolso e elas
 e quando o dono Inácio
 desceu o portão de saída estava
 aberto e eu fui pra muito
 longe hoje em dia sou cheio
 de cicatrizes brancas e picadas
 de insetos, mas sou muito mais

Eu, Negrinha

Me chamo negrinha sou uma menina na época de 7 anos. Preta? não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos arregalados.

Nasci na senzala, de mãe escrava, nos meus primeiros anos eu cresci nos portões escuros da senzala Dona Inácia não gostava de crianças principalmente das cores dela.

Dona Inácia era Gorda, rica, dona do mundo e amada dos Padres, com lugar certo na igreja e camarate de luxo reservado no céu. Entolada em bombas me trancou numa cadeira de balanço na sala de jantar, ali parada, recebia os amigos e a namorada "dona de grandes virtudes pedelipos".

Dona Inácia, me deu o pior castigo (tinha que ficar meio hora, amarrada em um árvore, no sal) por chomei a empregada dela de peste.

Mesmo sofrendo ainda tinha um caso que me alegrava, era ouvir caca do relógio cantar.

Cheguei dezembro e vieram passar as férias com santa Inácia, duas sobrinhas lindas

meninas louras, ruivas e ruadas em nuvens de plumas, um ruado abriu e tirou os brinquedos de um caixo, tirou um boneco, e eu me ~~encontrei~~ ^{encontrei} arregalando os olhos e fui em direção as meninas, em esperança de brincar um pouco.

- Nunca viu um boneco?
- Boneco? se chama boneco?
- Como é lobo

As meninas tiveram-se de ruir. Dona Inácia chegou e se encontrou ao ~~me~~ ^{me} ver brincando, então disse:

- Vão todos brincar no jardim, até você negrinho.

Então acabou as férias e as meninas foram em casa, então dona Inácia voltou a me tratar como antes. Alguns dias depois dona Inácia morreu de tanto rancor que criava dentro dela. Hoje em dia tenho 2 filhas e tanto das duas que não têm os meus filhos.

Eu negrinho

Oi sou o negrinho tenho 10 anos
 D. Inácio me criou como filho minha
 família não me gosta visto trabalhando
 em casa muito ~~pode~~ posso brincar no meu
 set faço serviços não só no meu ~~para~~
 Escola porque não tínhamos dinheiro
 suficiente para comprar material e
 meu uniforme e também se eu entrasse
 na escola só seria racismo porque eu
~~era~~ ^{era} negro e na ~~escola~~ ^{escola} ~~era~~
 tinha ^{essas} brancas e porque viro trabalhando
 em casa para a D. Inácia não
 conseguia dar a mim pensando
 que amanhã o dia seria mais difícil
 para trabalhar, na hora do
 almoço vi a família inteira e
 dei um pedaço de carne que veio
 do almoço e D. Inácio pegou a
 carne que eu tinha de dar
 no prato e ~~eu não podia dar~~
 e ela cozinhou um arroz muito quente
 mandou eu comer e a arde estava
 muito quente ~~deixei~~ ^{deixei} muito breca ^{com fígado}
~~quente~~, depois de 5 dias da D. Inácia
 deu um dia de férias na
 rua e foi ali que formei um
 monte de amigos e ~~foi~~ ^{foi} e meninas
 brancas e negras e brancas ficaram fazendo
 preconceito comigo porque eu era negro

credeal

e fiquei com aquela no
 calção e acabei me matando por
 causa daquele dia porque sabia que
 D. Inácio não ia deixar ~~deixar~~
 brincar e teve de aprender em casa o trabalho
 não muito mais ^{em casa} ~~morei~~ ^{morei} Deus me deixou
 por e eu e me vi com muitos
~~brancos~~ ^{brancos} em volta de mim.
 E binquedo.

Uá eu me chama negrinha, passei a minha "infância" toda num orfanato. Quando tinha 12 anos tive o privilégio de ser adotada pela Dona Inácia que era uma mulher rica, importante, responsável, bonita etc... Ela tinha uma mansão que ficava longe da área, ~~de~~ urbana, por isso podia maltratar as crianças sem ^{que} ninguém descobrisse. Quando comecei a morar na mansão descobri que uma das empregadas era, minha mãe, que infelizmente tinha falecido.

No ano novo, suas sobrinhas vieram passar as férias em sua casa.

Uma semana antes de suas sobrinhas chegarem em sua casa, Negrinha guardou um pedaço de carne para comer depois, mas uma empregada maldosa roubou o seu pedaço de carne. Negrinha ficou com muita raiva por isso, gritou: "Peste!"

Dona Inácia ficou muito brava, por isso deu mais um dos seus castigos ouvidos, mandou ceginhos um ovo e assim que o ovo ceginhos pegou o ovo fervendo e colocou em sua boca.

Uma semana depois suas sobrinhas vieram passar as férias em sua casa, elas tinham bonecas lindas, Negrinha foi ver uma, e ficou impressionada ~~com~~ as sobrinhas falando:

- Uá! nunca viu uma boneca?

E negrinha disse boneca?

- Isso se chama boneca?

1 / 1 Dona Inácio falou para seus
sobrinhos irem brincar e mandou Negrinha
ir junto, Negrinha ficou muito feliz pois
nunca havia brincado, por isso não agitou
de felicidade.

Depois de um tempo em ~~essa~~ ^{essa} casa
eles visitou e viu os marcos de ^{as} grama
por isso levou Negrinha para uma família
melhor onde poderia brincar, ir para a
escola etc... Depois de 9 anos se tornou
uma grande orelhada.

O meu nome é ^{Isaquiel} ~~Isaquiel~~ mas a minha patroa me
 chama de negrinho. O meu pai ~~me~~ largaram no rio
 e apareceu uma mulher gorda e me pegou fortemente,
 me levou para sua montão primeiro ela tratou, eu
~~muito bem e depois ela me~~ ~~que eu no alto de~~ ~~de~~
 t ~~de~~ muito Bem antes de descobrir que eu
 era apodreadante, e depois começou a me
 tratar muito mal me castigava se
 eu não fazia as tarefas de casa
 tipo: Lavar louça, passar pano, limpar
 móveis etc... Com o castigos severos
 ex: sou escaldante, bate das comidas,
 puxam o cabelo e etc... E como sempre
 o nome da minha patroa era ~~Juana~~ ^{Juana}. Chegaram
 3 pestinhas subinhas do juiseiro elas ficaram me
 martelando e me cutucando até que uma bato eu
 dei um chute em uma delas e a juiseiro fez eu
 lembrar a terra e depois pegaram as cabeças de vacas e
 começaram a me bater até ~~eu~~ ~~para~~ a juiseiro
 aparecer e mandar parar. ~~da~~ Um dia bati no quebo
 etário e ele ~~me~~ me colocou no banco por 60 segun
 dos e depois me obrigou então fui para meu cantinho
 e esperei todos dormirem e fugi e depois fui atrela
 para o rio depressa e fui atrelada, fui para o céu
 e encontrei a resto da minha família.

O Negrinho

Eu sou o Negrinho mas o meu nome é Joaquim eu vou para a Dona Inácia me ~~estudo~~ estudar mas inúmeras vezes eu quero ter fimado no ~~estudo~~ porque aqui eu estudo muito mas quando eu fico de castigo o relógio que eu tenho me ajuda mas isto não eu quero um pedrinho de sapato para o meu pai mas eu fui pago e a dona Inácia me amou e colocou um ovo na água quente e quando ela tirou o ovo estava pulquinho de quente e ela colocou o ovo no meu bico e o padre chegou e eu ~~comecei~~ comecei a espertar e a falar falar que é difícil estudar de ~~uma~~ uma vez e o padre falou eu se quiser ver de e a dona Inácia falou que ele estava dominado mas na verdade eu estava sabendo mas com o passar do tempo eu conheci meus muitos amigos que estão com muitos amigos mas a D. Inácia não gostava disso e por causa disso eu fiquei sem raiva e quando a D. Inácia foi pegar água no poço eu impurei ela e eu e os meus amigos fomos para longe e eu comecei a trabalhar e ganhei na laticia e eu comprei uma máquina com fonte e tudo e a D. Inácia me mais amou.

Negundo

Eu sou o negundo mais em um caso enarme com uma mulher gorda chamado Inacia, ele me maltrata diariamente desde que minha mãe morreu sou muito ~~maltratado~~ maltratado. A dona Inacia me obriga a sentar do lado do seu traseiro (que é um cadeiro de balanco) de bocas cruzadas sem falar nada por 4 a 5 horas ela vive me dando zafanões e besteiras.

Então ^{em} dezembro suas sobrinhas chegaram e traziam varias e varias objetos chamados loinguedas e tinha tambem uma vovó e um neto me apracimei dilo e perguntei para as meninas se podero pegar, elas disseram que sim, mas eu desaguetado como sou reguei o bano e todo a tarde as meninas viram de mim então a dona Inacio chegou e disse pode ir brincar com elas eu fiquei tão feliz e o tempo mudou. Então depois que as meninas foram embora fiquei triste de novo mais dona Inacio tinha parado de me maltratar como antes tinha até cantado como umpragado para cuidar de mim desde então não passo mais fome e nem frio e empregado tem vida como um moço para mim e ~~assim~~ assim que transpore de alegria de salvar que sou amodo novamente.

Racismo

Eu vou contra o racismo achava que era
 no trabalho das pessoas mais agora ficou
 como é errado fazer discriminação só pelo cor que
 a pessoa é, ^{negro} branco, negro, pardo, albino todos
 somos gente a cor não muda nada agente mas
 tem gente que acha melhor que o outro só por que
 é mais branco isso não pode acontecer eu não
 acho certa discriminação da cor mas não temo
 se lembrar de não fazer racismo apenas no
 dia do consciência negra mas por que não
 fazemos 365 dias de consciência negro sem
 racismo e preconceito

O nezinho

Meu nome é nezinho
 sofri muito por causa
 da minha, pelo trabalha
 ro na casa de um
 fazendeiro muito rico.
 Um dia ele comprou
 um belo rose, de ouro
 e um belo dia o rose
 sumiu e acharam, nas minhas
 coisas, e então apunhei
 até a morte e, depois me
 jogaram no meu corpo
 em um formigueiro e rido,
 que conheci por ele dor
 e sofrimento, e no final
 morte. ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~

O fazendeiro teve câncer e
 não resistiu e morreu.

ANEXO 5 – Paráfrase do conto Racismo

O racismo

- Escuta aqui, ó crioulo...
- O que foi, eu tenho um nome e não é crioulo para começo de conversa é Erick não se esqueça.
- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.
- Mas é claro que existe.
- Isso é negrice sua. Eu que sempre te considereei um negro de alma branca... E não adianta. Negro quando não faz na entrada...
- Mas é claro que sim, sempre existiu racismo.
- Existe nada. Vocês tem toda a liberdade, têm o que gosta. Tem carnaval, têm futebol, têm melancia... E emprego é o que não falta. Lá em casa por exemplo, estão precisando de empregada. Para ser lixeira, para abrir o buraco, ninguém se habilita. Agora, para uma cachacinha e um baile estão sempre prontos. Raça de safados! E ainda se queixam!
- Eu insisto aqui tem racismo, e cuidado com o que você fala senhor.
- Então prova beiçola. Prova. Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda a educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vais dizer que nós temos preconceito contra branco?
- Afinal eu converso com quem eu quero por que a vida é minha não sua, certo?
- Eu expliquei lá em casa que você não fez por mal, que não tinha confundido a menina com uma empregadoza de cabelo ruim, não, que foi só enganado por que negro é burro mesmo. Fui teu amigão. Isso é racismo?
- Então você realmente não sabe o significado de ser amigão.
- Onde é que está o racismo, então? Fala, macaco.
- Em primeiro lugar eu não sou um macaco, e outro dia quis ser sócio de um clube e não me deixaram, por que sou negro
- Bom, mais pera um pouquinho. Aí também já é de mais. Vocês não têm o de vocês? Vão querer entrar nos nossos também? Pera um pouquinho.
- Mesmo assim isso continua sendo racismo senhor.
- Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz a diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. É uma coisa completamente diferente. Nós estamos falando do crioulo começar a frequentar clube de branco, assim sem mais nem menos. Nadar na mesma piscina e tudo.
- Mas qual o problema dos negros nadarem na mesma piscina que os brancos? Problema nenhum senhor
- Não senhor. Eu, por acaso quero entrar no clube de vocês? Deus me livre.
- Mas se quisesse nós aceitaremos com o maior prazer
- Não, têm paciência. Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual. Agora, eles lá e eu aqui. Quer dizer, há um limite
- Se à um limite é por que à racismo
- Você precisa aprender qual é o seu lugar, só isso.
- Meu lugar é onde eu me sinto bem.
- E digo mais. É por que não existe racismo no Brasil. Por que aqui o negro conhece o lugar dele.
- Isso está errado.
- E enquanto o negro conhece o lugar dele, nunca vai haver racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca. Aqui existe o diálogo.
- Você ainda não se tocou no que fala?

O racismo

- escuta aqui,ô Crioulo ...
- oque foi?eu tenho nome
- você andou dizendo por ai que no Brasil existe racismo?
- Claro que existe!
- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considerei um negro de alma Branca...é,não adianta. Negro quando não faz na entrada...
- mas aqui existe racismo,a cor não define o caráter de ninguém
- existe nada vocês tem toda a liberdade ,tem tudo o que gostam .tem carnaval,tem futebol,tem melancia...e emprego é o que não falta .lá em casa ,por exemplo estão precisando de empregada. Pra ser lixeira,abrir buraco ,ninguém se habilita. Agora,para uma cachacinha e um baile estão prontos .Raça de safados!E ainda se queixam.
- Não somos raça de safados ,trabalhamos como todos vocês ,somos dignos como todos.
- Então prova. Beijola. Prova. eu alguma vez te virei a cara?naquela vez te encontrei conversando com minha irmã, não te pedi com toda educação que não aparecesse mais na nossa rua?Hein,Tiçãõ?quem apanhou de toda a família foi a minha irmã . Vai dizer que temos preconceito contra brancos ?
- Não ,mas eu tenho direito de falar com qualquer pessoa independente da cor .
- Aonde tá o racismo ,então ?Fala,macaco .
- Esta ai nas suas palavras macaco, crioulo , tiçãõ ,beijola...Inclusive nos clubes que não me deixaram entrar.
- Bom,mas pera um pouquinho. Ai também já é demais. vocês não tem o clube de vocês ? Tão querendo entrar pro nosso também ?pera um pouquinho!
- Mas isto é racismo
- racismo coisa nenhuma!Racismo é quando as pessoas fazem diferença por causa da cor da pele ,como nos Estados Unidos .é uma coisa completamente diferente .Nós estamos falando do Crioulêu começar a frequentar o clube dos brancos ,assim ,sem mais nem menos .nadar na mesma piscina e tudo .
- Sim ,mas ...temos que ser pessoas unidas independente da cor ,temos que aprender a conviver juntos !
- Não senhor. Eu,por acaso quero entrar pro clube de vocês ?Deus me livre
- Pois é ,mas ...Temos que fazer a diferença no mundo, ser exemplo!
- Não ,tem paciência .Eu não faço diferença entre negro e branco,pra mim é tudo igual ,agora ,eles lá .e eu aqui. Quer dizer , há um limite .
- Pois é você mesmo está falando que existe racismo .
- Você precisa aprender qual é o seu lugar
- Mas ...todos nós podemos conviver independente qual a cor da pessoa
- e digo mas .É por isso que não existe racismo no Brasil aqui o negro conhece o seu lugar
- É ...sabemos qual é o nosso lugar ,mas queremos um Brasil melhor onde todos podemos conviver juntos
- Enquanto o negro conhece o lugar dele , nunca vai existir racismo no Brasil .esta entendendo ?nunca ,aquí existe o diálogo
- Sim ,mas será que você esta me entendendo
- E agora chega ,você esta ficando impertinente .Bate um samba ai que é isso que tu faz bem
- Nem todo negro sabe sambar ,nós não somos impertinentes ,vocês que são racistas demais para entender o nosso lado .

ANEXO 6 – Poemas

Ricardo Aleixo**RONDÓ DA RONDA NOTURNA**

q uanto +
 p obre +
 n egro
 q uanto +
 n egro +
 a lvo
 q uanto +
 a lvo +
 m orto
 q uanto +
 m orto +
 u m

Solano Trindade**SOU NEGRO**

Sou Negro
 meus avós foram queimados
 pelo sol da África
 minh`alma recebeu o batismo dos
 tambores atabaques, gonguês e agogôs
 Contaram-me que meus avós
 vieram de Loanda
 como mercadoria de baixo preço
 plantaram cana pro senhor do engenho
 novo
 e fundaram o primeiro Maracatu.
 Depois meu avô brigou como um danado
 nas terras de Zumbi
 Era valente como quê
 Na capoeira ou na faca
 escreveu não leu
 o pau comeu
 Não foi um pai João
 humilde e manso
 Mesmo vovó não foi de brincadeira
 Na guerra dos Malês
 ela se destacou
 Na minh`alma ficou
 o samba
 o batuque
 o bamboleio
 e o desejo de libertação...

CONVERSA

- Eita negro!
 quem foi que disse
 que a gente não é gente?
 quem foi esse demente,
 se tem olhos não vê...

- Que foi que fizeste mano
 pra tanto falar assim?
 - Plantei os canaviais do nordeste

- E tu, mano, o que fizeste?
 Eu plantei algodão
 nos campos do sul
 pros homens de sangue azul
 que pagavam o meu trabalho
 com surra de cipó-pau.

- Basta, mano,
 pra eu não chorar,
 E tu, Ana,
 Conta-me tua vida,
 Na senzala, no terreiro

- Eu...
 cantei embolada,
 pra sinhá dormir,
 fiz tranças nela,
 pra sinhá sair,
 tomando cachaça,
 servi de amor,
 dancei no terreiro,
 pra sinhozinho,
 apanhei surras grandes,
 sem mal eu fazer.

Eita! quanta coisa
 tu tens pra contar...
 não conta mais nada,
 pra eu não chorar -

E tu, Manoel,
 que andaste a fazer
 - Eu sempre fui malandro
 Ó tia Maria,
 gostava de terreiro,
 como ninguém,
 subi para o morro,
 fiz sambas bonitos,
 conquistei as mulatas
 bonitas de lá...

Eita negro!
 - Quem foi que disse
 que a gente não é gente?
 Quem foi esse demente,
 se tem olhos não vê.

CANTO DOS PALMARES

Eu canto aos Palmares
 sem inveja de Virgílio, de Homero e de
 Camões
 porque o meu canto é o grito de uma raça
 em plena luta pela liberdade!
 Há batidos fortes
 de bombos e atabaques em pleno sol
 Há gemidos nas palmeiras
 soprados pelos ventos
 Há gritos nas selvas
 invadidas pelos fugitivos...
 Eu canto aos Palmares
 odiando opressores
 de todos os povos
 de todas as raças
 de mão fechada contra todas as tiranias!
 Fecham minha boca
 mas deixam abertos os meus olhos
 Maltratam meu corpo
 minha consciência se purifica
 Eu fujo das mãos do maldito senhor!
 Meu poema libertador
 é cantado por todos, até pelo rio.
 Meus irmãos que morreram
 muitos filhos deixaram
 e todos sabem plantar e manejar arcos
 Muitas amadas morreram
 mas muitas ficaram vivas,
 dispostas a amar
 seus ventres crescem e nascem novos
 seres.
 O opressor convoca novas forças
 vem de novo ao meu acampamento...
 Nova luta.
 As palmeiras ficam cheias de flechas,
 os rios cheios de sangue,
 matam meus irmãos, matam minhas
 amadas,
 devastam os meus campos,
 roubam as nossas reservas;
 tudo isto para salvar a civilização e a fé...
 Nosso sono é tranqüilo
 mas o opressor não dorme,
 seu sadismo se multiplica,
 o escravagismo é o seu sonho
 os inconscientes entram para seu
 exército...

Nossas plantações estão floridas,
 Nossas crianças brincam à luz da lua,
 nossos homens batem tambores,
 canções pacíficas,
 e as mulheres dançam essa música...
 O opressor se dirige aos nossos campos,
 seus soldados cantam marchas de
 sangue.
 O opressor prepara outra investida,
 confabula com ricos e senhores,
 e marcha mais forte,
 para o meu acampamento!
 Mas eu os faço correr...
 Ainda sou poeta
 meu poema levanta os meus irmãos.
 Minhas amadas se preparam para a luta,
 os tambores não são mais pacíficos,
 até as palmeiras têm amor à liberdade...
 Os civilizados têm armas e dinheiro,
 mas eu os faço correr...
 Meu poema é para os meus irmãos
 mortos.
 Minhas amadas cantam comigo,
 enquanto os homens vigiam a terra.
 O tempo passa
 sem número e calendário,
 o opressor volta com outros inconscientes,
 com armas e dinheiro,
 mas eu os faço correr...
 Meu poema é simples,
 como a própria vida.
 Nascem flores nas covas de meus mortos
 e as mulheres se enfeitam com elas
 e fazem perfume com sua essência...
 Meus canaviais ficam bonitos,
 meus irmãos fazem mel,
 minhas amadas fazem doce,
 e as crianças lambuzam os seus rostos
 e seus vestidos feitos de tecidos de
 algodão
 tirados dos algodoais que nós plantamos.
 Não queremos o ouro porque temos a
 vida!
 E o tempo passa, sem número e
 calendário...
 O opressor quer o corpo liberto,
 mente ao mundo
 e parte para prender-me novamente...
 - É preciso salvar a civilização,
 Diz o sádico opressor...
 Eu ainda sou poeta e canto nas selvas
 a grandeza da civilização
 a Liberdade!
 Minhas amadas cantam comigo,
 meus irmãos batem com as mãos,

acompanhando o ritmo da minha voz....
 - É preciso salvar a fé,
 Diz o tratante opressor...
 Eu ainda sou poeta e canto nas matas
 a grandeza da fé a Liberdade...
 Minhas amadas cantam comigo,
 meus irmãos batem com as mãos,
 acompanhando o ritmo da minha voz....
 Saravá! Saravá!
 repete-se o canto do livramento,
 já ninguém segura os meus braços...
 Agora sou poeta,
 meus irmãos vêm comigo,
 eu trabalho, eu planto, eu construo
 meus irmãos vêm ter comigo...
 Minhas amadas me cercam,
 sinto o cheiro do seu corpo,
 e cantos místicos sublimizam meu
 espírito!
 Minhas amadas dançam,
 despertando o desejo em meus irmãos,
 somos todos libertos, podemos amar!
 Entre as palmeiras nascem
 os frutos do amor dos meus irmãos,
 nos alimentamos do fruto da terra,
 nenhum homem explora outro homem...
 E agora ouvimos um grito de guerra,
 ao longe divisamos as tochas acesas,
 é a civilização sanguinária que se
 aproxima.
 Mas não mataram meu poema.
 Mais forte que todas as forças é a
 Liberdade...
 O opressor não pôde fechar minha boca,
 nem maltratar meu corpo,
 meu poema é cantado através dos
 séculos,
 minha musa esclarece as consciências,
 Zumbi foi redimido...

POEMA AUTOBIOGRÁFICO

Quando eu nasci,
 Meu pai batia sola,
 Minha mana pisava milho no pilão,
 Para o angu das manhãs...
 Portanto eu venho da massa,
 Eu sou um trabalhador...

Ouvi o ritmo das máquinas,
 E o borbulhar das caldeiras...
 Obedeci ao chamado das sirenes...
 Morei num mucambo do "Bode",
 E hoje moro num barraco na Saúde...

Não mudei nada...

CUTI

A PALAVRA NEGRO

a palavra negro
 tem sua história e segredo
 veias do São Francisco
 prantos do Amazonas
 e um mistério Atlântico

a palavra negro
 tem grito de estrelas ao longe
 sons sob as retinas
 de tambores que embalam as meninas
 dos olhos
 a palavra negro
 tem chaga tem chega!
 tem ondas fortessuaves nas praias do
 apego
 nas praias do aconchego

a palavra negro
 que muitos não gostam
 tem gosto de sol que nasce

a palavra negro
 tem sua história e segredo
 o sagrado desejo dos doces vãos da vida
 o trágico entrelaçado
 e a mágica da alegria

a palavra negro
 tem sua história e segredo
 é o bálsamo para o medo
 em chagas aberto no corpo de nosso país

a palavra negro
 sumo deste solo
 nos neurônios da raiz.

Cuti
 (Batuque de Tocaia)

QUEBRANTO

às vezes sou o policial
 que me suspeito
 me peço documentos
 e mesmo de posse deles
 me prendo
 e me dou porrada

às vezes sou o zelador

não me deixando entrar
em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

às vezes sou o meu próprio delito
o corpo de jurados
a punição que vem com o veredito

às vezes sou o amor
que me viro o rosto
o quebranto
o encosto
a solidão primitiva
que me envolvo com o vazio

às vezes as migalhas do que
sonhei e não comi
outras o bem-te-vi
com olhos vidrados
trinando tristezas

um dia fui abolição que me
lancei de supetão no espanto
depois um imperador deposto
a república de conchavos no coração
e em seguida
uma constituição que me promulgo
a cada instante

também a violência dum impulso
que me ponho do avesso
com acessos de cal e gesso
chego a ser

às vezes faço questão
de não me ver
e entupido com a visão deles
me sinto a miséria
concebida como um
eterno começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo
e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

PASSAGEM

de repente chegou o vento, água e fúria
e eu fui o dilúvio

depois a lua brotou
cheia
no céu do susto
quando fui o lobo e seu uivo
até que ela escorresse e
poça de luz
eu pudesse
saciar minha sede
amanhecer antes do inimigo
e tocar
este atabaque incrustado no umbigo.

SOBRE AS CICATRIZES

até mesmo o lamento
possa olhar nos olhos
sem se ajoelhar

não seja a poesia
o álibi
a quem imolou a dignidade
ao invés de se rebelar
contra a ridícula maldição etílica
de noé

sejamos mais felizes
ao desnudar as partes do livro
para que a beleza floresça mais fecunda
sobre as cicatrizes

é também um jogo de búzios
o poema
à beira deste fogo
onde no crepitar das chamas
a paixão responde ao “-que farás?”: - QUE
FAREMOS?

irmão, minha irmandade
nada tem de rosário
meu deus
é revolucionário

histórias libertárias ainda são narradas
na maciez do escuro
por isso da melancolia vamos extrair o mel
e não as cólicas místicas
que avalancham de silêncio e cal
nossas línguas
e nos rodeiam com fantasmas
de senhores de engenho
e anjos entoando

sabemos com o quanto de branco
se desfaz uma pessoa colorida
quando a cidade pobre de curvas
faz seu trottoir em nosso anseio
roda a bolsinha recheada de angústia
racismos
e pesadelos
exibindo seu titubeio

e de nada adianta
ofertares a outra face
traseira
porque os judas, eles, te chutam do mesmo
jeito
e dão normal seguimento
à liturgia
abençoando a mais-valia

teus cueiros borrados de alvuras
não se esfregam no cenho
não se lavam no pranto
mas nas ondas de um novo canto
brilhantes e puras
que nos vêm do âmago

e o poema
é também um ebó de sonho e sangue
na encruza do que se crê
(-laroiê!)
estamos libertando do pelourinho
a palavra
e com suas asas
tingiremos de alegria
o hesitante horizonte das metáforas
magoadas
e das metáforas medrosas.

Cuti
(Flash Crioulo sobre o Sangue e o Sonho)

OFÍCIO DE FOGO E ARTE

nossa é esta saga desenhando o silêncio
em cores
rebeldia e incenso

ainda que as batalhas
tenham talhado de tão-somente vermelho
lembranças de mar e terra
nosso é este futuro entre luz e sombra
este alto-relevo telúrico
agigantando-se no esboço de todas as
madrugadas e no mosaico das tardes

em ondulação muscular galopam as tintas

ao comando de corações pensantes
enquanto gritos vão-se fazendo cantigas
sábias
de ninar a memória e seus pincéis
incandescentes

se ácidos céus de aço abafam a singela
respiração onírica
um afro horizonte reabre seus vitrais
oxumarescendo a vida

nos cios dos séculos
banzaram aguadas lacrimais de anil
agora a mais sutil semelhança epidérmica
da história
é linha que realça o elo
do mistério
ousadas de gingar o belo e semear
vagalumes sobre as telas

oceânica
esta energia coletiva extrapola a cena de
naturezas-mortas
transfigura a moldura
colore a parede branca
e mergulha em vários planos a perspectiva
de seus vãos

verdeamarelas garatujas velhas
ranzinzando a liberdade
a mão infinitiza em multiplicidade
cromática, pele e paisagem de sobejos
desejos

tudo se emprenha de um incessante
movimento
vários tons de melanina e a pulsação de
um ritual aceso.

Cuti
(Sanga)

OFERENDA

leva
a lava leve de meu vulcão
pra casa
e coloca na boca do teu
se dentro do peito
afogado estiver de mágoa

o fogo de outrora
do centro da terra
virá sem demora

porque não há
por completo
vulcão extinto no peito

CASTRO ALVES

O NAVIO NEGREIRO

I

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
Brinca o luar — dourada borboleta;
E as vagas após ele correm... cansam
Como turba de infantes inquieta.

'Stamos em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de
ouro...

O mar em troca acende as ardentias,
— Constelações do líquido tesouro...

'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

'Stamos em pleno mar. . . Abrindo as
velas
Ao quente arfar das virações marinhas,
Veleiro brigue corre à flor dos mares,
Como roçam na vaga as andorinhas...

Donde vem? onde vai? Das naus errantes
Quem sabe o rumo se é tão grande o
espaço?
Neste saara os corcéis o pó levantam,
Galopam, voam, mas não deixam traço.

Bem feliz quem ali pode nest'hora
Sentir deste painel a majestade!
Embaixo — o mar em cima — o
firmamento...

E no mar e no céu — a imensidade!

Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!
Que música suave ao longe soa!
Meu Deus! como é sublime um canto
ardente
Pelas vagas sem fim boiando à toa!

Homens do mar! ó rudes marinheiros,
Tostados pelo sol dos quatro mundos!
Crianças que a procela acalentara
No berço destes pélagos profundos!

Esperai! esperai! deixai que eu beba
Esta selvagem, livre poesia
Orquestra — é o mar, que ruge pela proa,
E o vento, que nas cordas assobia...

.....

Por que foges assim, barco ligeiro?
Por que foges do pávido poeta?
Oh! quem me dera acompanhar-te a
esteira

Que semelha no mar — doudo cometa!

Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as
gazas,

Sacode as penas, Leviathan do espaço,
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

II

Que importa do nauta o berço,
Donde é filho, qual seu lar?
Ama a cadência do verso
Que lhe ensina o velho mar!
Cantai! que a morte é divina!
Resvala o brigue à bolina
Como golfinho veloz.
Presa ao mastro da mezena
Saudosa bandeira acena
As vagas que deixa após.

Do Espanhol as cantilenas
Requebradas de langor,
Lembram as moças morenas,
As andaluzas em flor!
Da Itália o filho indolente
Canta Veneza dormente,
— Terra de amor e traição,
Ou do golfo no regaço
Relembra os versos de Tasso,
Junto às lavas do vulcão!

O Inglês — marinheiro frio,
Que ao nascer no mar se achou,
(Porque a Inglaterra é um navio,
Que Deus na Mancha ancorou),
Rijo entoa pátrias glórias,
Lembrando, orgulhoso, histórias
De Nelson e de Aboukir...
O Francês — predestinado —
Canta os louros do passado
E os loureiros do porvir!

Os marinheiros Helenos,

Que a vaga jônia criou,
 Belos piratas morenos
 Do mar que Ulisses cortou,
 Homens que Fídias talhara,
 Vão cantando em noite clara
 Versos que Homero gemeu ...
 Nautas de todas as plagas,
 Vós sabeis achar nas vagas
 As melodias do céu! ...

III

Desce do espaço imenso, ó águia do
 oceano!
 Desce mais ... inda mais... não pode olhar
 humano
 Como o teu mergulhar no brigue voador!
 Mas que vejo eu aí... Que quadro
 d'amarguras!
 É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
 Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu
 Deus! Que horror!

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho.
 Em sangue a se banhar.
 Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a noite,
 Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais ...
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.
 E voam mais e mais...

Presas nos elos de uma só cadeia,
 A multidão faminta cambaleia,
 E chora e dança ali!
 Um de raiva delira, outro enlouquece,
 Outro, que martírios embrutece,
 Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
 E após fitando o céu que se desdobra,
 Tão puro sobre o mar,
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
 "Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
 Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais...
 Qual um sonho dantesco as sombras
 voam!...
 Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
 E ri-se Satanás!...

V

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados
 Que não encontram em vós
 Mais que o rir calmo da turba
 Que excita a fúria do algoz?
 Quem são? Se a estrela se cala,
 Se a vaga à pressa resvala
 Como um cúmplice fugaz,
 Perante a noite confusa...
 Dize-o tu, severa Musa,
 Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,
 Onde a terra esposa a luz.
 Onde vive em campo aberto
 A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão. . .

São mulheres desgraçadas,
 Como Agar o foi também.
 Que sedentas, alquebradas,
 De longe... bem longe vêm...

Trazendo com túbios passos,
Filhos e algemas nos braços,
N'alma — lágrimas e fel...
Como Agar sofrendo tanto,
Que nem o leite de pranto
Têm que dar para Ismael.

Lá nas areias infindas,
Das palmeiras no país,
Nasceram crianças lindas,
Viveram moças gentis...
Passa um dia a caravana,
Quando a virgem na cabana
Cisma da noite nos véus ...
... Adeus, ó choça do monte,
... Adeus, palmeiras da fonte!...
... Adeus, amores... adeus!...

Depois, o areal extenso...
Depois, o oceano de pó.
Depois no horizonte imenso
Desertos... desertos só...
E a fome, o cansaço, a sede...
Ai! quanto infeliz que cede,
E cai p'ra não mais s'erguer!...
Vaga um lugar na cadeia,
Mas o chagal sobre a areia
Acha um corpo que roer.

Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão!
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm'lo de maldade,
Nem são livres p'ra morrer.
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, lúgubre serpente —

Nas roscas da escravidão.
E assim zombando da morte,
Dança a lúgubre coorte
Ao som do açoute... Irrisão!...

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus,
Se eu deliro... ou se é verdade
Tanto horror perante os céus?!...
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
Do teu manto este borrão?
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão! ...

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira
é esta,
Que impudente na gávea tripudia?
Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...

Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilha que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélago profundo!
Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!

ANEXO 7 – Poemas produzidos pelos alunos

Negro Seu

Seu um negro
no tronco da democracia
levando chibatadas
de hipocrisia
preso na senzala
de indiferença
e transportado
no maré da ofensa e
o orgulho negro, não é supremacia
nem sinônimo de raça superior
é ter orgulho desta nobre etnia,
que aboliu todo o ronco...

Tem muitas pessoas que é xasista
Vai a xasista?

Se não for para com isso

Não seja xasista

Não pratique xasismo

Se você faz isso com uma pessoa

Outra pessoa pode fazer isso com você

Então não seja xasista

Oh Zumbi, este poema é uma homenagem a ti .
 Que tão bravamente lutou pelo teu povo.
 Trazendo a eles o nascer da esperança ,conquista,respeito.
 E a certeza de um Brasil novo

Os negros são como todos.
 Tão dignos ,como o restante do povo .
 Eu não sei o por que da diferença
 Mas cada cabeça é uma sentença

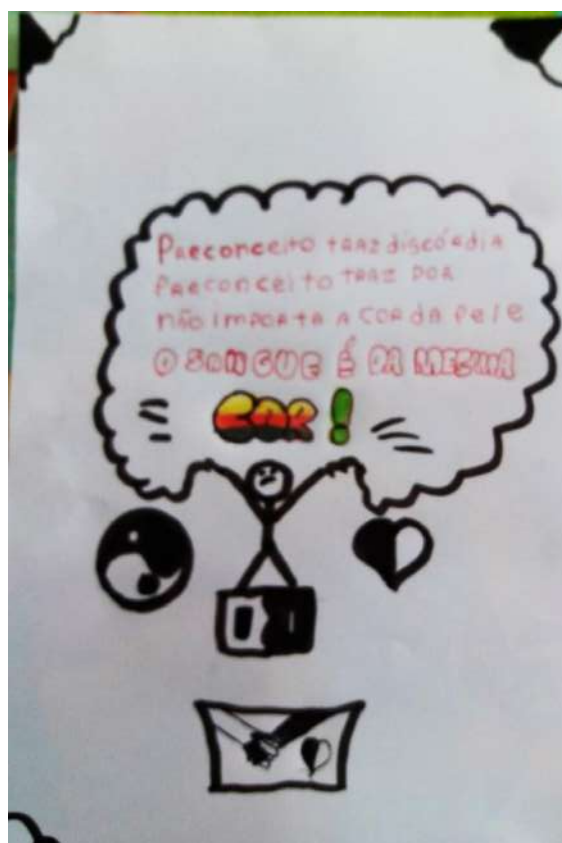
Por isso vamos mudar nossa mente .
 Negro,Branco,Pardo,ou Índio.
 Todos somos gente .

Respeite, ame, valorize... Eles são iguais
 a gente, temos que pensar antes de
 agir temos que ser conscientes

Eu acho que o rasismo
 é coisa de quem não tem o que
 fazer sozinho é coisa de gente
 solitária e triste a vida não é
 isso mas vamos tentar melhorar.

Eu sou diferente
 do Zumbi! Sou cor,
 cabelo, sou raça,
 sou filho de mãe,
 do pai, de todos, do
 povo brasileiro do
 mundo e meu
 jeito de ser
 em tudo sou.
 diferente do
 Zumbi!

NÃO Jogue o Livro
 PELA
 CAPA ♡.



ANEXO 8 – Relato pessoal produzido pelos alunos

Me diga qual seria a graça se fardos
e todos iguais por sempre não existia
vacismo, embolia etc.

Daí se saber que existe isso que
de tanto aprender não aprendemos nada
que se a pessoa é gorda, magra, alta,
loira, negra ou branca, isso não faz
ele ser estranho ou até mesmo feio,
isso faz ele ser diferente pensar diferente
opiniões diferentes, sonhos diferentes,
caracter diferentes roupas, cabelos, olhos etc
isso é que torna a pessoa diferente
mas se precisa de 1 dia (20 DE NOVEMBRO)
para parar e pensar (comportar-se diferente
do que era antes ~~para~~ diferente)
de aquele que fomos antes mas não
mudar o outro ele pode ser visado de
seus pontos sobre a cor da pele etc etc)
mas aquilo só na alma somos
para e pensar o quanto que é bom
ser diferente fazer a diferença.

Text: value @ narcissism

li consciência negra, é um dia
muito importante para os negros
pois é o dia deles esse dia
foi criado pois zumbi um
dono de um alambique foi morto,
a consciência é um dia pro
gente refletir que os negros
são iguais aos nós e parar
de julgar os negros parar
de dizer que são porque é
negro é ladrão sabe que
54% por cento da população
brasileira eram negros e
todas surzinas graças a eles
pois os primeiros habitantes
mundial eram negros e foram
se modificando com o tempo.
Chego de racismo mais amor,
mais respeito

R: Eu já aprendi que deveria respeitar aquelas pessoas que são negras, especiais, cor de rosa, usar óculos, ser ~~gordo~~ gordo e ser magro por isso mesmo eu no 5º ano eu não conseguia me intimidar porque eu tentava me achar e fazer drama mas daí eu entendi e parei de fazer essas coisas agora eu consigo me intimidar quando eu fui para o 6º ano minha irmã disse para ser contente porque se não ninguém vai gostar de você então eu fui mais contente e deu certo
o agora tenho amigos e sou feliz e tenho que respeitar os outros.

Então o que eu já aprendi sobre a consciên-
cia negra foi que os negros sofrem muito bullying, racismo e qualquer coisa
que possa machucar eles. Eu também aprendi
que todos nós somos iguais e que a diver-
sidade sofre racismo. Eu também aprendi que nós
devemos respeitar os negros e a nossa diver-
sidade. Eu também aprendi que devemos ter ~~igual~~
~~a~~ igualdade, e também aprendi que não de-
vemos ter amizades só com quem é branco
e não ter amizade com quem é negro, isso não
deve acontecer. E também não devemos fazer
parceira com quem tem uma mãe ou um pai
ladrão e nem com quem é gordo ou muito
magro.

Aprendi Que Muitas pessoas sofrem preconceito por causa do peso do altura do cabelo e precisamos derrotar o preconceito falando com o diretor pois e porque voce sofre preconceito voce precisa mudar pois que aqueles pessoas acham que voce mesmo e respeitar o todo negro.
Mendigos

O dia da Consciência Negra é celebrado em 20 de Novembro no Brasil e é dedicado à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira.

A data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695. Apesar das várias dúvidas levantadas quanto ao caráter de Zumbi nos últimos anos (comprovou-se, por exemplo, que ele montava escravidões particulares) o Dia da Consciência Negra procura ser uma data para se lembrar a resistência do negro à escravidão de forma geral, desde o primeiro transporte forçado de africanos para o solo brasileiro (1594).

Eu acho que o dia da consciência
negra seria mais que uma forma
que eles poderiam se ver livres
e também o dia que eles possam não
poder chegar as pessoas negras porque
não é dia

Como o dia da consciência negra seria
ser um dia que todo mundo deveria
dar respeito as pessoas negras porque
tudo isso que aconteceu não
foi por uma pessoa só, foi por
muita gente

Como todo mundo se livra com
peças de um mesmo respeito as pessoas
que por eles que fizeram a diferença

Eu aprendi que o Racismo é uma coisa feia que os brancos se acha melhor que os negros, isso não é verdade todos somos iguais não importa a cor, o cabelo, sua aparência. O Racismo pode machucar a pessoa por dentro. O Bullying também é a mesma coisa.

* Tem gente que ainda não sabe mas tem gente que chama a pessoa de gorda, de concha de polito e de outras coisas.

Eu por exemplo já sofri muito bullying por que eu jogava futebol eu era a melhor em jogar futebol das meninas daí um menino me chamou de mulher macho só porque eu era forte eu me sentia muito mal

eu sei que o bullying faz muito mal para a pessoa então vamos combater o racismo e o bullying.

Eu aprendi pelo erro que todos somos iguais ninguém é diferente todos são pessoas. O Racismo não é legítimo chingar as pessoas negras e brancas de mãe, branco, de, de, de e entre outras a Capela foi como luta ou dançados negros. Nós Brancos e negros são pessoas não alteráveis não, pessoas que trabalham dão exemplos Bons Pais filhos dão um ano filhos dos filhos.

Bullying e Racismo não é Bom se você não alguém fazendo estes coisas denuncia a pedagogia, se alguém encher você contra-ataque você precisa falar assim: - Chega em você para eu eu, você falar para a pedagogia.

Eu aprendi que os humanos tem que
 respeitar um aos outros. Todo mundo fala
 que tem que respeitar as pessoas que
 são brancas que são negros que são
 bonitos. Só por que o negro é preto
 por fora ele não tem que merecer
 respeito. Deus criou o mundo para os
 ser humano viver. Não porque o negro
 vem de um país novo ele não pode
 viver no Brasil? o branco ele que
 fez o racismo como todo mundo
 fala.

No filme que eu assisti VISTA
 A MINHA PELE era diferente o negro
 que fazia o racismo na televisão se
 tinha negro a manra que era branca
 MARIA sofria preconceito pelos preto mas
 a gente tem que superar o preconceito

FORA PRECONCEITO

Zombi foi dado Para um padre o padre
 não ouviu o português ele morreu e viveu
 o rei da quilanda e alegava os escravos
 que fugiam de seus donos o zombi morreu
 pelas causas de escravidão. Eu acho esta
 história muito interessante pois dela nasceu
 o dia da consciência negra quando Zom.
 By. morreu e se dia ficou marcado
 como a consciência negra. Eu sei muito

Muito Prejudicado Por seu negro

O dia da Consciência negra é muito
 importante para os negros e para os brancos
 porque foi o dia que os negros se libertaram,
 mas neste dia ninguém comemora porque
 muitos brancos são racistas e preconceituosos
 e não só os brancos mas os negros também.

O dia da consciência negra é um dia para nós refletirmos das nossas ações com a pessoa. O dia da consciência negra é para nós perguntar para nós mesmos das nossas ações e também, para nós combater Racismo e Bullying entre outras, mas sabe o que significa consciência negra é o dia para nós termos consciência com a pessoa mesmo se for alta, baixa, gorda, branca, negra, este dia foi criado pela morte de Zumbi em 2011 em novembro dia 20.

O Racismo não é legal isso só magoa se você magoa um não magoa vários, quando magoamos somos todos iguais então NÃO FAÇA RACISMO.

Contra o racismo

20/11/17

A consciência Negra é para nos refletir e pensar sobre o racismo por que nós vivemos com eles.

A pele não discrimina o que discrimina é o caráter mal pessoas ruins ou até mesmo invejosos

A cor da pele não muda o fato de ser.

O preconceito da raça é injusto e causa grande sofrimento as pessoas.

Ninguém é responsável pela cor da pele. Esse fato da natureza não revela o caráter ou a qualidade de da pessoa

Eu tenho um sonho, que os negros e os brancos andassem em armadilha de sentarem-se na mesma mesa em "paz"

Eu aprendi sobre o racismo que nos
propaganda quase não aparecem as pessoas gordas,
as pessoas negras e aparecem as pessoas brancas
e eu aprendi sobre o racismo que as
pessoas falam mal sobre as outras
e eu também aprendi sobre o
bullying que agente pode magoar
muito uma pessoa e eu já sofri
bullying e é muito ruim porque
agente sofre muito porque agente acha
que é verdade mas na realidade não
é porque agente tem que ignorar essas
pessoas porque a vida delas não é boa
que nem a nossa e a nossa vida
é muito boa e elas querem fazer a
nossa vida ruim também.

Aprendi que não devemos excluir as pessoas que não são da nossa raça, as pessoas que sofrem com isso ficam doentes podem até se matar por causa da depressão, por não suportar os julgamentos que fazem de sua aparência pelo seu jeito de ser. Nós não somos iguais na aparência, mas nos sentimentos somos.

Não devemos julgar as pessoas pela aparência, porque as regras as pessoas são feitas por fora, mas são maravilhosas por dentro.

O que eu fo' aprendi sobre erro?

Eu aprendi que quantos o negros e os brancos, gordos, magros, baixos, altos etc... Todas essas pessoas sabem buling. Ex: se um negro em uma escola de brancos o negro vai ter sempre um pessoal que é o amigo e o resto faz buling mas sempre no final o negro é amigo de todo mundo e ninguém é diferente que ninguém nós todos somos humanos, você pode ser de qualquer cor raça mas coreguimos o que queremos nós somos livres.

Seja forte lute para conseguir

O preconceito me da nojo!

Eu conheço uma pessoa que é muito resistente. Quando essa pessoa disse uma coisa que eu fiquei brava! E na hora eu imaginei o que ela poderia falar a uma pessoa que ela não gosta.

O preconceito é muito ruim, você não gostaria de todo dia ir para a escola e todo mundo começar a te chingar de coisas horríveis.

Tanto faz se a pessoa for branca, negra, gorda, magra, com problema... Isso não importa, porque a pessoa é a mesma, tem os mesmos sentimentos, é tudo igual. Todos os pessoas é como você, filho de Deus.