UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

MESTRADO PROFLETRAS UNEMAT

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS
Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

LAÍS HELENA LEAL LOPES

DESMISTIFICANDO ESTEREÓTIPOS RACIAIS, APONTANDO CAMINHOS EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÁCERES - MT
2024

LAÍS HELENA LEAL LOPES

DESMISTIFICANDO ESTEREÓTIPOS RACIAIS, APONTANDO CAMINHOS EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Marinei Almeida.

CÁCERES – MT

2024

LAÍS HELENA LEAL LOPES

DESMISTIFICANDO ESTEREÓTIPOS RACIAIS, APONTANDO CAMINHOS EDUCACIONAIS: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marinei Almeida (UNEMAT)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães (IFMT)
AVALIADOR EXTERNO

Prof.ª Dr.ª Rosana Rodrigues da Silva Letras (UNEMAT)
AVALIADORA

Aprovada em 27/03/2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, dona Ivone, grande incentivadora das minhas conquistas.

À minha orientadora, Marinei Almeida, pela paciência e contribuições durante a pesquisa.

À minha amiga Cleide Minervino, pelas discussões, estudo, apoio e colaboração nos momentos de dúvida.

À minha família, pelo amor, apoio incondicional e compreensão nos momentos de estresse e tensão.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional – Profletras/*câmpus* de Cáceres/MT, que ministraram aula para a turma oito, e que nos receberam tão bem.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“A leitura é a alma de uma boa escrita.”
Edmar Gonçalves Teodozio

“Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.”
Conceição Evaristo

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita levantando questões raciais, em específico a representação do negro e seus aspectos identitários como o cabelo crespo e a cor da pele, a partir da obra *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2007), da autora mato-grossense Neuza Baptista Pinto, e dos contos *A mão dos pretos*, do autor Luís Bernardo Howana (1960), e *A menina Vitória* (1981), do autor angolano Arnaldo dos Santos. O público-alvo são os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da EE Ministro João Alberto, da rede estadual urbana, situada no município de Nova Xavantina-MT. Buscamos refletir sobre os estereótipos criados pela sociedade, em que se associam o negro e suas características como ruins e feios, reportando a este como ser inferior, discurso presente ao longo da história da humanidade**.** Tem como premissa a promoção de práticas diversas de letramento, trazendo a contribuição do texto literário e os efeitos da lei 10.639, no enfrentamento do racismo estrutural dentro do campo educacional. Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), por meio da aplicação de contextualizações orais, oficinas, leituras e a sequência básica de Rildo Cosson (2016). Em seu percurso teórico, este projeto discute os conceitos de leitura, letramento literário, alfabetização e letramento, concepções ideológicas que tratam histórias de pessoas negras e discussão teórica sobre Literatura Afro-Brasileira. Como produto, produzimos uma metodologia de aula baseada em novas formas de ensinar, aprender, construir o conhecimento e aplicar o conteúdo, saindo do modelo tradicional.

Palavras-chave: Racismo, letramento literário, leitura subjetiva, Literatura Afro-brasileira.

ABSTRACT

This work aims to develop reading and writing skills by raising racial issues, specifically the representation of black people and their identity aspects such as curly hair and skin color, based on the work Cabelo Ruim? The story of three girls learning to accept themselves (2007), by Mato Grosso author Neuza Baptista Pinto and the short stories A manual dos pretos, by author Luís Bernardo Howana (1960), and A Menina Vitória (1981), by Angolan author Arnaldo dos Santos. The target audience is students in the 7th year of Elementary School at EE Ministro João Alberto, from the urban state network, located in the municipality of Nova Xavantina – MT. We seek to reflect on the stereotypes created by society in which black people and their characteristics are associated, as bad and ugly, referring to them as inferior beings, a discourse present throughout the history of humanity. Its premise is to promote diverse literacy practices, bringing the contribution of the literary text and the effects of law 10,639, in confronting structural racism within the educational field. As a methodology, we used the action research proposed by Thiollent (1986), through the application of oral contextualizations, workshops, readings and the basic sequence of Rildo Cosson (2016). In its theoretical trajectory, this project discusses the concepts of reading, literary literacy, literacy and literacy, ideological conceptions that deal with stories of black people and theoretical discussion about Afro-Brazilian Literature. As a product, we produce a class methodology based on new ways of teaching, learning, building knowledge and applying content, leaving the traditional model.

Keywords: Racism, literary literacy, subjective reading, Afro-Brazilian Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 EE Ministro João Alberto 31
Figura 2 EE Ministro João Alberto 31
Figura 3 Apresentação dança africana 33
Figura 4 Apresentação dança africana 33
Figura 5 Capoeira 33
Figura 6 Boneco 34
Figura 7 Arte na telha 34
Figura 8 Concurso Beleza Negra 34
Figura 9 Capa do livro 36
Figura 10 Organograma da sequência básica 58
Figura 11 Atividade de escrita 62
Figura 12 Atividade de pesquisa 65
Figura 13 Atividade de pesquisa 65
Figura 14 Atividade de produção de texto 66
Figura 15 Recurso digital Wooclap 67
Figura 16 Atividade do mural interativo Padlet 68
Figura 17 Atividade de escrita 69
Figura 18 Atividade de escrita 70
Figura 19 Atividade de escrita 71
Figura 20 Atividade de reconto 73
Figura 21 PDF's disponibilizados para leitura no Padlet 74

.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **09**
1 LEITURA E ESCRITA: UM DESAFIO A SER SUPERADO **15**
1.1. Habilidades metalinguísticas no processo de aquisição da leitura e escrita 20
1.2. Educação literária e leitura 22
2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA **31**
2.1. O cenário: A E.E Ministro João Alberto 31
2.2. O público-alvo: Os alunos do 7º ano 34
2.3. Os objetos de trabalho 35
2.4. O conto "A mão dos pretos" 37
2.5. O conto "A menina Vitória" 37
2.6. O PPP da escola como fio condutor das relações-étnico-raciais 38
2.7. As Políticas Públicas e as Relações Étnico-Raciais 39
3 LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS **42**
3.1. O ensino das relações étnico-raciais 44
3.2. A representação do negro nas obras literárias infanto-juvenis 49
4 METODOLOGIA: LETRAMENTO LITERÁRIO EM PRÁTICA **57**
4.1. A intervenção **57**
4.1.1. Primeira etapa: atividade motivacional 58
4.1.2. Segunda etapa: introdução 59
4.1.3. Terceira etapa: leitura 60
4.1.4. Quarta etapa: interpretação 63
4.1.4.1 Primeira obra: "Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar" .. 63
4.1.4.2 Segunda obra: o conto "A mão dos pretos" 67
4.1.4.3 Terceira obra: o conto "A Menina Vitória" 72
4.1.4.4 Leitura deleite 74
4.1.5 Resultados 75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS **78**
REFERÊNCIAS **80**
APÊNDICES **85**
ANEXOS **101**

INTRODUÇÃO

Filha de professora, nascida e criada em cidade do interior, cresci vendo minha mãe lecionar noite e dia para criar suas três filhas. Sendo a caçula, fui mimada com contos de histórias infantis antes de dormir, por isso logo cedo me encantei pela leitura. Lembro-me que a casa de minha avó era sempre cheia de tias, primos e muita festança. Uma prima mais velha sempre organizava teatrinhos para alegrar a criançada. Em época de Páscoa se vestia de coelhinho, no Natal, de papai-noel. Eu era uma menina bastante desinibida, falante e extrovertida, me vestia de Xuxa[1] para animar os aniversários dos amigos e primos, e todo mundo adorava, era um sucesso. Realmente é uma época de minha vida da qual tenho ótimas recordações.

Vivendo num ambiente literário favorável, assim começa minha trajetória escolar, isso facilitaria o processo de alfabetização que, segundo relato de minha mãe, se deu rapidamente. Guardo com carinho as lembranças da primeira professora, da antiga primeira série, na qual aprendi a ler. Na adolescência, estudei em uma escola particular, do ensino fundamental ao ensino médio, com uma única e excelente professora de Língua Portuguesa, a quem credito meus conhecimentos gramaticais.

Por influência de minha mãe, fiz o vestibular para Letras na Universidade Federal de Mato Grosso e encantei-me pela ideia de ser professora, já que sempre tive facilidade em Língua Portuguesa. Lá tenho a feliz oportunidade de aprender com uma renomada professora, e tenho profunda admiração por seu trabalho: Maria Celeste Saad Guirra. Olhava para ela e pensava: "Quando eu for professora, quero ser um tiquinho do que ela é". Dessa forma, tive o privilégio de estudar com excelentes professores de Língua Portuguesa e, com toda certeza, essas experiências vividas nesses períodos refletem a profissional que sou hoje.

Recém-formada, inicio minha carreira docente com o grande desafio de lecionar fora de minha área de formação, em turmas dos anos iniciais de uma escola municipal do estado de Goiás, ainda como contrato temporário. Descubro um dom que não sabia que tinha: o de alfabetizar crianças. Esses anos atuando nos anos iniciais são de grande aprendizado e contribuições para meu crescimento profissional, principalmente didático. O que eu não imaginava é que essa experiência me seria de grande valia em minha prática docente nos anos finais do ensino fundamental, pois quando ingresso na rede estadual de Mato Grosso como efetiva, deparo-me com uma dura realidade de alunos analfabetos funcionais, juntamente com o sistema de ensino em ciclos de formação humana, uma novidade para quem chegava de outro

[1] Xuxa: Maria da Graça Xuxa Meneguel, apresentadora de programa infantil da década de 80.

estado com sistema de ensino seriado.

Atualmente, professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual de Mato Grosso há nove anos, lotada na escola Ministro João Alberto, formada em Pedagogia pela UFMT e pós-graduada em Educação Interdisciplinar, atuei por três anos como coordenadora pedagógica e agora sou mestranda do PROFLETRAS pela UNEMAT, cuja proposta de conclusão será aqui apresentada, sob a orientação da Profª. Drª Marinei Almeida. Trabalho este que tem como premissa a reflexão sobre práticas diversas de letramento, trazendo a contribuição do texto literário e os efeitos da lei 10.639 de 2003, no enfrentamento ao racismo estrutural dentro do campo educacional. Propõe a formação do sujeito leitor, com objetivo de aprimorar as habilidades de leitura e escrita, por meio da prática de leitura de produções literárias que tematizam o negro e suas lutas, em específico a representação deste, bem como seus aspectos identitários e a autoaceitação. Elementos como cor da pele, tipo de cabelo, dentre outros, serão discutidos a partir da escolha da obra "Cabelo Ruim? A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar" (2007), da autora mato-grossense Neuza Baptista Pinto, e o preconceito nos contos "As Mãos dos pretos" (1960), do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana, e "A menina Vitória", de Arnaldo dos Santos, dentre outras leituras para deleite com a mesma temática.

Intenciono mostrar a contribuição do texto literário na aprendizagem, a partir de uma abordagem que rompa com o caráter normativo da língua, repensando as formas de ler na escola, desmistificando a leitura literária para jovens que vivem a era da informática. Por isso escolhi textos que possibilitem a interação entre o leitor e a obra literária, sendo esta uma leitura por prazer e não obrigatória. Quanto aos efeitos da lei 10.639, percebo que, embora já tenha sido implementada, há muito que avançar, já que a obrigatoriedade no currículo não garantiu o trabalho efetivo em sala de aula na temática das relações étnico-raciais. Nesse sentido, constato que é preciso resistir e insistir para colocá-la em prática, pois deixar de ensinar a cultura afro-brasileira é negar nossa identidade.

> O currículo escolar foi modificado com a inclusão da História das Civilizações Africanas, que possibilitou entender a participação do negro na construção da sociedade brasileira, uma vez que os processos de desigualdades sociais e econômicas justificadas pelo contexto histórico substituíram os materiais pedagógicos que, durante muitos anos, privilegiaram apenas a cultura europeia. Faz-se necessário e importante reconhecer as contribuições da cultura afro-brasileira na culinária, no vocabulário, na religião e tantas outras.

Tendo em vista que o papel do professor de Língua Portuguesa é formar leitores e escritores competentes, capazes de formar opinião e atuar nas diversas situações do cotidiano, considero primordial que, nos anos finais, seja feito o aprofundamento da reflexão crítica dos

alunos, com práticas de leitura e produção de textos sistematizadas, formulação, questionamento, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Dessa forma, sigo o que preconiza a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no ensino de perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, no qual o texto assume a sua centralidade da unidade de trabalho, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses. À Língua Portuguesa cabe proporcionar experiências que contribuam para ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas, constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Todavia, a realidade da sala de aula é bem diferente da ideal, e confirma que é preciso ultrapassar os limites impostos pelas lacunas no ensino de leitura, já que alguns estudantes chegam aos anos finais com sérios problemas de aprendizagem, como o de não saber localizar informações explícitas e implícitas em um texto, inferir o sentido de palavras, não distinguir um fato de opinião, não compreender e interpretar o texto, ou seja, a alfabetização é dissociada do letramento. Acontece também de o aluno não chegar alfabetizado, sem ao menos saber codificar e decodificar palavras. Nosso desafio diário é de lidar com as desigualdades significativas de aprendizado dentro de uma mesma sala de aula e o nível de proficiência tende a diminuir com o avanço do nível escolar, pois os que estão abaixo do nível de proficiência esperado tendem a acumular as dificuldades.

Nesse sentido, pensei na contribuição do texto literário para a formação de sujeitos leitores, que também sejam capazes de refletir e avaliar a realidade que os cercam, assim priorizei a leitura de textos da literatura afro-brasileira, africana e de língua portuguesa que proporcionassem diversos aprendizados, como o racismo, a discriminação, o preconceito e a autoaceitação.

A escolha da literatura afro-brasileira se deu pela urgência da promoção de reflexões sobre a condição do negro no Brasil, visando dedicar-se a produções que trabalhem a negritude brasileira e seus preconceitos, de maneira que possibilitem às crianças e adolescentes compreenderem como funciona a discriminação em um país em que a miscigenação é característica principal dos habitantes. É fundamental que nós, enquanto escola, assumamos o papel de valorizar grupos historicamente discriminados, de modo a divulgar e mostrar a cultura negra, suas características, seu valor e sua contribuição para a formação da raça brasileira. O trabalho em sala de aula com produções afro-brasileiras comprometidas com práticas antirracistas possibilita o reconhecimento da população negra de forma positiva e não atrelada

a um estereótipo construído de marginalização. Incentiva também as discussões sobre questões raciais, a ruptura com o silêncio histórico, além de propiciar a circulação de autores negros pouco conhecidos. O trabalho dessa temática é, acima de tudo, uma ação de cidadania, na qual também podemos trabalhar questões socioemocionais, que são pilares dos nossos relacionamentos interpessoais. É muito importante a viabilização do debate antirracista contemporâneo aliado a ações que visem desconstruir os efeitos da estrutura opressora sobre a população negra e da própria constituição da identidade negra.

Trabalhar a diversidade e o preconceito nunca foi tão primordial, tendo em vista recorrentes episódios de racismo em nosso cotidiano, em que percebemos uma "licença" para a destilação do ódio e o preconceito em diversas situações verificadas nas redes sociais e imprensa, como as denúncias de ataques a pessoas em condomínios, lojas, entre outros espaços, pelo simples fato de serem negras. Segundo Munanga (2021), o racismo é um fenômeno ideológico que se consolida através dos preconceitos, discriminações e esterótipos: "[...] Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos em função desta, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade". (Munanga, 2021, p. 15).

Assim, é salutar tornar a escola um espaço de discussão e diálogo sobre questões que assolam nossa sociedade, como o racismo, pois ela deve ser reconhecida como lugar de formação de cidadãos e valorização das diversas matrizes culturais que nos formam enquanto brasileiros. Situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula podem ser aproveitadas como momentos necessários e privilegiados para discutissão sobre a diversidade e conscientização sobre a importância e a riqueza que a cultura negra traz à nossa identidade nacional. Embora esse tema seja recorrente e latente, é pouco trabalhado nas escolas, tendo sido necessário a criação de uma lei para garantir esse trabalho.

No entanto, passados 20 anos da implementação dessa Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade no ensino de história e da cultura afro-brasileira no ensino básico, vemos, ainda na atualidade, o racismo figurar como tabu em nossa sociedade. Doravante, devemos, como educadores, colocarmo-nos a refletir criticamente sobre os efeitos dessa lei no enfrentamento do racismo estrutural dentro do campo educacional, bem como seu processo de institucionalização e a escola como local social privilegiado, para refletir sobre as relações raciais e as diferentes formas de manifestação do racismo. Essa lei propõe ao ensino de história um novo olhar sob a cultura africana, lugar este em que o negro seja visto como protagonista da própria história, livre do estigma de subjugação e subserviência a qual foi submetido durante a colonização. Sendo assim, cabe aqui refletir sobre seus efeitos e desdobramentos em sala de

aula.

É nesse ambiente obrigatório que se insere o panorama de luta contra a desigualdade e o racismo na formação do cidadão brasileiro, assim objetivamos, também, com este estudo contribuir para preencher essas lacunas com a inserção de produções literárias que tematizam o negro e suas lutas.

Dessa forma, vislumbro neste trabalho, com base nas teorias de letramento literário de Rildo Cosson (2016); discussão crítica e teórica acerca de literatura afro-brasileira, com Assis Duarte (2008); concepção ideológica que trata histórias de pessoas negras e dos processos identitários estudados por Nilma Lino Gomes (2002), Kabengele Munanga (2021); Alfabetização e Letramento, com Magda Soares (2002); na teoria literária "O direito à Literatura" de Antonio Candido (2011), encontrar caminhos possíveis para coloborar com a construção de um mundo mais harmônico e igual, no qual as pessoas tenham o direito a se letrar e entenderem o mundo que as cerca, serem mais justas e solidárias umas com as outras, minimizando assim as desigualdades, combatendo o racismo em sala de aula, formando cidadãos críticos que se aceitam como são e respeitam o outro.

A intervenção por meio de práticas significativas de leitura que provoquem a discussão sobre temas como o racismo, o preconceito, e a discriminação fertilizaram o terreno para a apropriação do discurso da produção escrita, oportunizando ao aluno condições para desenvolver sua capacidade de autoria/autonomia. O fortalecimento do diálogo franco e esclarecedor buscou diminuir ou acabar com a prática do racismo, ao mesmo tempo que reforçou a autoestima dos alunos, por meio da valorização dos aspectos identitários, como o cabelo e a cor da pele.

Aproveitar temas como o racismo e preconceito, que provocam a reflexão e o diálogo, reforçando o seu combate, é também construir a representatividade e promover a valorização da identidade de meninas pretas que não se reconhecem como negras.

Em busca de solucionar os problemas de leitura e escrita recorrentes que surgiam, vi no Programa de Mestrado/Profletras a oportunidade de estudar para me capacitar para o enfrentamento desse problema. Assim, entendo que alfabetizar letrando implica apropriação do sistema de escrita alfabética articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, por meio de envolvimento de práticas diversificadas de letramento.

Quanto à metodologia, utilizei a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), por meio da aplicação de contextualizações orais, oficinas, leituras e a sequência básica de Cosson (2016): 1) Motivação - Apresentação da temática com reportagens, recortes com situações de racismo no cotidiano; 2) Introdução - Apresentação da autora Neusa Baptista Pinto e da obra

“Cabelo Ruim? A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar”; 3) Leitura - 2 momentos, com a leitura compartilhada da obra principal e dos contos “A mão dos pretos” e “A menina Vitória”; 4) Interpretação - Reflexão e externalização das interpretações, roda de conversa e registro das interpretações, com pesquisa, reconto e atividades de escrita criativa.

Assim, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos. No capítulo I, LEITURA E ESCRITA: UM DESAFIO A SUPERAR, falamos sobre os desafios a serem superados no ensino de leitura e escrita, como se dá o processo de aprendizagem e as contribuições do texto literário na aprendizagem. No capítulo II, O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA, descrevemos a escola na qual o projeto foi desenvolvido, o perfil do público-alvo, os alunos do sétimo ano e os objetos de trabalho. No capítulo III, A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS, falamos sobre a Lei 10.639 e seus desdobramentos, como o currículo e a relações étnico-raciais devem ser aborado nas escolas. No Capítulo IV, METODOLOGIA: LETRAMENTO EM PRÁTICA, discorremos sobre as teorias de metodologia que sustentaram o projeto, e como se deu a intervenção, bem como o desenvolvimento das atividades, explicando a sequência básica de Cosson (2016) dentro de cada obra trabalhada.

Como produto final, produzimos uma metodologia de aula, elencada em planos de aula, baseada em novas formas de ensinar, aprender, construir o conhecimento, por meio do letramento literário, considerando o texto e o contexto saindo do tradicional.

1. LEITURA E ESCRITA: UM DESAFIO A SER SUPERADO

Uma das tarefas primordiais dos professores de Língua Portuguesa é a formação do leitor e escritor competente, e a leitura figura como um dos problemas mais preocupantes, visto que os alunos parecem ter certa aversão a ela. Sabemos o quanto é importante ter domínio da leitura e da escrita, porém nos deparamos inúmeras vezes com a resistência de nossos alunos. Acostumados aos jogos eletrônicos, sites e websites, o texto literário tem se tornado uma mera obrigação escolar, no qual não encontram prazer. Sendo assim, nos vemos diante do desafio de reverter essa situação e propor estratégias, ações que busquem propiciar situações de leitura e escrita que possam fazer sentido para o aluno e contribuir para a sua formação leitora.

O processo de transformação imposto pela chegada da tecnologia exige de nós, professores, a aquisição e desenvolvimento de novas competências, pessoais e profissionais. Sendo assim, a educação é considerada peça primordial para essa transformação aliada às práticas de leitura que provoquem reflexão e discussões acerca de temas que permeiam o cotidiano da sociedade. Se a leitura é fundamental para adquirir conhecimento e para o desenvolvimento intelectual, é consenso entre todos que ela torna o indivíduo mais crítico diante dos problemas que o cercam, então devo melhorar a prática pedagógica de modo que minha ação enquanto professora possa despertar nos alunos o gosto de ler, consequentemente desenvolver a competência escrita e fortalecer o diálogo sobre temas que permeiam e assolam nossa sociedade e que, muitas vezes, perpetuam desigualdades.

Como professora dos anos finais do ensino fundamental, lecionando na mesma escola desde 2014. O perfil do público que atendo é de alunos que ainda não estão alfabetizados no 6º ano do ensino fundamental, com os mais variados níveis de aprendizagem, realidade também nos 7º, 8º e 9º anos, inclusive no Ensino Médio. Assim, múltiplos planejamentos nos são exigidos, fato que dificulta o aprofundamento dos níveis de leitura e o nível de proficiência dos alunos de acordo com aquele ano.

Com o passar dos anos esses percalços se aprofundaram ainda mais, já que esses alunos tendem a acumular dificuldades ao longo da sua vida estudantil, por conseguinte há a necessidade de ampliarmos o trabalho com a leitura e a escrita. Arrisco-me a apontar que o processo de alfabetização feito de forma mecânica, sem o letramento, é uma das causas dos problemas encontrados até aqui, pois o processo de leitura envolve não somente o codificar e decodificar palavras, mas sim interpretar diferentes contextos e tornar o indivíduo capaz de dominar a língua no cotidiano. Para tanto, é crucial que as crianças façam um correto uso social da língua, em diferentes situações, e que detenham habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, seguido de um planejamento adequado, com sequência de habilidades e objetos de

conhecimentos bem definidos para cada ano escolar.

Essa dura realidade que nos persegue por anos a fio se evidencia nas avaliações externas e internas. Os indicadores de aprendizagem revelam o baixo desempenho dos alunos na capacidade de leitura e compreensão de textos.

Ademais, acredito que a forma como se dá a aquisição do processo de leitura e escrita nas escolas não tem contemplado as habilidades metalinguísticas em suas etapas sucessivas como deveria. A consciência linguística, fonológica e morfossintática são negligenciadas de tal forma a ponto de ocasionar o fracasso escolar.

Para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, destaco também a importância do papel do professor. O educador que se propõe a exercer o papel de professor letrador não deve assumir uma postura de doador e transmissor de conhecimentos e ideias, mas sim contribuir no processo de humanização, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimentos. Portanto, é necessário que o professor letrador domine a produção escrita, mantenha-se sempre atualizado sobre os últimos acontecimentos e informações e que seja, sobretudo, um bom leitor.

É preciso considerar que as transformações na sociedade ocorrem e romper paradigmas é necessário, pois os métodos devem ser aprimorados, atualizados ou até mesmo modificados, uma vez que o conhecimento não pode estagnar, já que ele nunca finda. Novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram novas formas de ensinar a ler e escrever.

Dessa forma, urge a necessidade de entender a diferença entre alfabetização e letramento: alfabetização é o processo de aprendizagem no qual se desenvolve a habilidade de ler e escrever; já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

Soares (2002) distingue bem esses conceitos. Ela define Letramento como conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita. A alfabetização diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem da escrita alfabética, visando à aquisição do sistema convencional da escrita. A autora afirma que processos de alfabetização e letramento devem estar interligados, como vemos nessa passagem:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e

> pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2002, p. 44)

Como preconizou Paulo Freire (1989), a educação é um ato político e de apropriação da consciência crítica pelos indivíduos. Mostrando em sua prática de alfabetização para adultos a possibilidade de alfabetizar de forma contextualizada, Freire (1989) explica a importância do ato de ler como compreensão crítica da realidade e argumenta que esta não se esgota na decodificação da palavra, pois a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

A compreensão e a leitura crítica do texto implica, portanto, a relação entre o texto e o contexto. Durante sua explicação sobre a importância da leitura, Freire (1989) recorreu à suas memórias de infância, adolescência e vida adulta enquanto educador, como base de construção de seu texto, que justificava a importância de suas percepções e sensações, leituras como alicerces de sua escrita. E é exatamente o que faço no início deste trabalho, quando recorro às minhas memórias e trajetória para exemplificar o quão importante o meio em que vivi e minhas experiências foram salutares na construção da pessoa leitora e também produtora de escrita que sou atualmente, como acontece agora, arriscando-me nesse curso de Mestrado, que culminou no adentramento da contribuição do texto literário para a formação de leitores. Assim também Freire (1989) o faz, quando tenta mostrar a significância das suas vivências transformadas em palavras, bem como suas sensações ao revisitar seu passado na casa da mãe, a convivência com os mais velhos e a linguagem que internalizou, as crenças, gestos e valores, tudo isso ligado a contextos que influenciaram em sua forma de escrever: “Na medida, porém em que fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na leitura que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (Freire, 1989, p. 11)

Em sua experiência como professor, ensinou regência, sintaxe, crase, pronomes no corpo dos textos de autores estudados e até mesmo dos próprios alunos, de forma contextualizada, pois, segundo seu pensamento, estes não deveriam aprender as sílabas mecanicamente, mas entendendo sua significação profunda. Não descartou os clássicos, nem tampouco rejeitou suas análises, mas privilegiou os aspectos de sintaxe ligados à linguagem, às reflexões, observando as diferenças entre o Português de Portugal e o Português do Brasil.

Freire (1989) viu na alfabetização de adultos um ato político que definiu como “a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (Freire, 1989, p. 13). Complementou afirmando que a leitura de mundo precede a leitura da palavra escrita, e que esta depende da continuidade da leitura de mundo, quando escrevemo-la e re-escrevemo-la através de nossa prática consciente.

Esse autor organizou o processo de alfabetização dentro do universo vocabular dos grupos populares, buscando a linguagem própria destes grupos, seus sonhos, inquietações e reivindicações. Considerava as experiências do sujeito e não do alfabetizador. Essas palavras vinham através da leitura do mundo que esses grupos populares faziam. Posteriormente, ele fez as codificações, ou seja, representações da realidade. Como por exemplo, um grupo de pedreiros deveria escrever a palavra tijolo, mas antes da escrita e decodificação da palavra, levava-os à compreensão da sua realidade prática, ou do trabalho humano, transformando o mundo, em que a leitura resultava da percepção crítica do que é cultura. Essas representações de situações concretas possibilitavam uma "leitura", da "leitura anterior do mundo", antes da leitura da palavra, o que levava ao despertar da consciência das injustiças e se consubstanciava em uma leitura crítica da realidade (Freire, 1989). Para o autor, o ato de ler, implica sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido.

Depois da consolidação do processo de interdependência de alfabetização e letramento, o aluno estará pronto para produzir e interpretar textos de gêneros variados, próprios de cada ano/série. Dessa forma, acredito que o aluno alfabetizado precocemente tem seu potencial cognitivo ampliado. Dessa maneira, para o indivíduo construir a habilidade de ler e escrever é necessário compreender sua própria existência. É preciso ter consciência de que a escrita tem por função registrar fatos criados e vividos pelo homem.

A escrita é vista como um processo de aperfeiçoamento do homem, um enriquecimento exterior, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimentos. Por isso, a escola deverá cumprir sua função de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalinável de todos.

A BNCC orienta que as práticas de letramento sejam desenvolvidas por meio da leitura e escrita dentro de um contexto que tenha sentido e seja parte integrante da vida do aluno, para que ele esteja apto a atuar socialmente a partir da linguagem.

Para a continuação do aprofundamento dos níveis de leitura é preciso ter sido construído um alicerce sólido que prepare o aluno para ampliar suas possibilidades de leitura, porém vivemos um momento em que as informações são veiculadas de forma quase que instantâneas, e consequentemente temos como fruto uma geração que está sempre conectada ao mundo virtual e ao mesmo tempo desconectada do mundo real.

Assim, acredito e defendo que a leitura literária deve se dar desde a pré-scola,

despertando a imaginação e a criatividade, e como estratégia para despertar o amor pela literatura, a leitura deleite. Destacamos também a necessidade do letramento racial no processo de alfabetização de toda a sociedade brasileira como ponto de partida de um currículo decolonial. Dessa forma, será possível desconstruir o racismo estrutural. Ao pensar o sistema literário, na perspectiva da educação literária, a escola assume importância central na transmissão de ideias e de formação do leitor.

Como se sabe, o ensino de Língua Portuguesa e suas competências específicas dependem em grande parte do desenvolvimento da competência leitora, especificamente com foco na literatura, conforme reza a competência nove do BNCC (Brasil, 2017, p. 85):

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Mediante o exposto, o ensino de leitura precisa ser feito por meio da aproximação e apropriação do texto literário, em todas as etapas de ensino, já que a competência leitora em nosso país ainda é muito frágil entre crianças e jovens, já que o gosto pela leitura não foi desenvolvido. Não basta ofertar, dar acesso ou enfatizar a importância da leitura como condição para formar leitores, mas sim desenvolver estratégias de leitura a partir de um planejamento didático efetivo voltado ao letramento, baseado na escolha de textos de qualidade que apresentem inter-relação com o letramento literário dos estudantes.

Geraldi (1999, p. 91) define a leitura como um processo de interlocução entre leitor e autor, mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente que se dá pela sua palavra escrita.

No entanto, Sousa (2014) afirma que a compreensão leitora é uma atividade cognitiva complexa, em que a informação proporcionada pelo texto e a informação fornecida pelo próprio leitor, a partir de sua bagagem cultural prévia, complementam-se para alcançar a interpretação do texto. É necessário o reconhecimento da palavra escrita, a análise sintática, a construção de um modelo mental representativo do significado do texto de forma coordenada e regulada, metacognitivamente pelo leitor. Este movimento mútuo ajuda na construção do sentido e define a leitura como um processo interativo. Desse modo, o autor define os processos cognitivos e linguísticos de leitura em três metacognições: o processamento lexical, o processamento sintático, e o processamento semântico. Assim, o processo de aquisição da leitura se efetiva, mas não garante a formação de um leitor literário.

Para a prática do letramento é preciso seguir alguns passos, como a investigação de

práticas sociais que façam parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e ao conteúdo a ser trabalhado, planejamento de ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la, desenvolvimento através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade, incentivo de prática social da leitura e escrita, reconhecimento do conhecimento do aluno e, acima de tudo, respeitar esse conhecimento. Também desenvolvimento de avaliação que considere a pluralidade de vozes, variedade de discursos e linguagens diferentes, além da avaliação individual, considerando as peculiaridades de cada um, promoção da autoestima e as habilidades sócioemocionais, reconhecimento da importância do letramento e abandono de métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização

O que preconizei nesse trabalho, portanto, foi delinear caminhos possíveis para a formação de um leitor fruidor, que realmente goste de ler e saiba avaliar o que lê, formar uma opinião a respeito de um assunto e ser capaz de construir um pensamento por si próprio. Acreditamos no poder da literatura como humanizadora e transformadora, porém esse nível só será tinigido após o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas sistemáticas. E o grande desafio da educação brasileira ainda esbarra no primeiro degrau, a alfabetização, pois ainda não conseguimos ultrapassar a barreira do analfabetismo. Já os países mais ricos esbarram no iletrismo, cuja escolaridade básica não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, ou seja, não produzem leitores em sentido pleno. Ainda estamos distantes de alcançar essa realidade, para tanto precisamos começar a analisar as causas e refazer o caminho desde o início da alfabetização, e, por conseguinte, desenvolver práticas sistemáticas de leitura literária, é o que este trabalho de intervenção buscou fazer.

1.1 Habilidades metalinguísticas no processo de aquisição da leitura e escrita:

A criança não aprende a escrita, complexo sistema de signos, através de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola. Seu domínio resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas e não de uma simples transcrição da fala. Devemos considerar as diferenças de personalidade e de classe social, entretanto, todas têm condições de propor a sua própria ortografia das palavras ou mensagens que tencionam escrever, desde que vivam num ambiente que a estimule e a encoraje para participar desta atividade.

No entanto, o fracasso escolar tornou-se um grande problema educacional após a democratização do ensino. Com o ingresso das camadas populares na escola, a criança dessa classe tende a fracassar em um ensino que não valoriza a sua língua e nem o seu contexto social.

E esse ensino que a escola insiste em oferecer é baseado na homogeneização, em que todos aprendem o mesmo conteúdo, através do mesmo processo. A consciência linguística não emerge repentinamente, desenvolve-se em um contínuo de etapas evolutivas sucessivas, não necessariamente lineares. Resulta do desenvolvimento e do amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio ou contexto, e é favorecida pelas complexas tarefas linguísticas a que é submetida, inclusive pelo aprendizado da leitura.

A correlação entre a consciência fonológica e o desempenho em atividades de leitura e de escrita foi descrita em diversos estudos que veem uma relação de reciprocidade entre essas habilidades. Os autores desses estudos explicam que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Dessa forma, enquanto a consiência de alguns segmentos sonoros parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.

O contato com a linguagem escrita possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica, assim como auxilia nos níveis mais avançados de leitura e escrita. Autores têm defendido que é o déficit fonológico um dos fatores que pode explicar os problemas de leitura e os distúrbios de aprendizagem.

O envolvimento das habilidades expostas no processo de desenvolvimento da linguagem escrita fica claro ao se analisarem os estágios em que este processo se realiza, visto que a leitura envolve uma variedade de processos que se inicia na identificação visual das letras e vai até a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita. A maior parte dos modelos psicolinguísticos de leitura descreve pelo menos três níveis envolvidos nessa atividade: análise ortográfica das formas visuais das palavras; processo fonológico associado com os sons da língua; e análise semântica do significado das palavras e frases (Faveni, 2018). E as teorias que estudam os processos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura e escrita, mediante a abordagem do processamento da informação, dividem esse processo em estágios ou fases. O desenvolvimento da leitura e escrita pode ser dividido em três etapas: logográfica, alfabética e ortográfica (Faveni, 2018).

A consciência morfossintática e a consciência sintática implicam na reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controle deliberado de sua aplicação. Mais especificamente, dizem respeito à reflexão e controle intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases. Por sua vez, a consciência morfológica diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da

língua.

Portanto, depreendo do exposto acima que a relação entre a decodificação e a compreensão leitora ocorre porque, quanto maior for à fluência leitora, ou seja, a rapidez na identificação das palavras, maior é a capacidade que a memória de trabalho tem para se dedicar às operações de análise sintática, com a integração semântica dos constituintes da frase e a integração das frases na organização textual (compreensão leitora). Desse modo, a aprendizagem da leitura requer o desenvolvimento das habilidades que permitam que o estudante desenvolva e adquira possibilidades de pensar e refletir sobre a própria língua, que incluem atenção aos aspectos morfológicos, fonológico, sintático e não apenas ao nível semântico.

1.2 Educação literária e leitura

Sabe-se que a aprendizagem da leitura é um processo complexo que exige dos escolares o uso de componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem, sendo necessário que utilizem a habilidade metalinguística de reflexão da linguagem oral sobre a escrita. Assim também, para a compreensão do sistema alfabético, deve-se estabelecer uma relação entre as letras e os sons da fala.

Crianças cujo meio é estimulante, que proporciona contato com um grande número de livros diferentes, desenvolvem atitudes positivas e podem se tornar melhores leitores. A combinação de instrução de consciência fonológica com atividades emergentes de alfabetização, tais como leitura interativa de livros, pode proporcionar às crianças maior exposição à rima e aliteração, preparando-as para o estágio posterior de instrução de segmentação. Além disso, exposição a práticas de leitura é uma importante contribuição para o desenvolvimento da alfabetização na parte da consciência fonológica e habilidades de decodificação, sendo fortemente dependente de fatores ambientais.

Nesse sentido, se nos anos iniciais a alfabetização se der associada ao letramento, nos anos subsequentes outras habilidades mais complexas de leitura e escrita poderão se desenvolver. Bons leitores são aqueles que conscientemente se utilizam de estratégias de leitura quando leem. Segundo Daniel Pennac, nos PCN´s (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997), ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses, etc). Deriva também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, ler para o outro, em voz alta ou silenciosamente em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes: jornal, livro, panfleto. Assim, toda e qualquer dessas práticas de leitura deve ser

aprendida e exercitada na escola.

Nesse prisma, depreendo que saber ler não significa extrair significados existentes no texto, ou considerar um texto como portador de um único e correto sentido, ou ainda, como fonte de sentidos a serem produzidos pelo leitor de maneira totalmente livre. Significa ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura, saber selecionar dentre o que circula socialmente aqueles textos que podem atender às suas necessidades, conseguindo também selecionar estratégias adequadas para sua abordagem.

No entanto, saber ler não implica gostar de ler, cabe à escola apresentar a leitura literária que desempenhe uma função social humanizadora capaz de promover inclusões e cidadania. Considero primordial a interação de diversos métodos de trabalho como as rodas de leitura, encontros literários, projetos de leitura permanentes, trabalho com paródias, poesias, literatura de cordel, apresentações teatrais, paráfrases, além de reflexões, interpretações e compreensões de textos através de perguntas coerentes que levem o aluno a pensar e participar das aulas. Isso porque o prazer de ler não nasce com o indivíduo, mas é construído e adquirido à medida que se tem contato com livros, ou seja, a partir de um convívio assíduo, e seus resultados não são imediatos, pois exige esforço, empenho e dedicação.

Na perspectiva de Magnani (1989, p. 29), discutir as conexões entre leitura, literatura e escola é repensar a dicotomia entre prazer e saber, além de pensar essas relações do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico. Na “educação pela literatura”, o texto é usado como pretexto para a execução de atividades que não consideram a polissemia das obras literárias, enquanto que na “educação para a literatura” o aluno desperta para a compreensão do texto em seus multissignificados, seja na esfera cultural, ideológica, social, histórica e política. Fazer essa relação entre leitura e literatura é o principal objetivo de qualque professor de Língua Portuguesa, ou seja, tornar seus alunos capazes de “experienciar” o ato de ler como uma ação cultural, que tenha papel dinâmico nas redes de significação do texto.

Conforme Kleiman (2000, p. 24), é durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto, e não durante uma leitura silenciosa ou em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Ainda vemos a predominância, em alguns livros didáticos, de exercícios que exploram a leitura de textos literários em que o leitor não é estimulado a inferir e reconstruir as pistas textuais até atingir um nível maior de criticidade.

Nesse sentido, essa intervenção privilegia a leitura de textos contemporâneos e de obras que apresentam estruturação pouco linear. Por isso, selecionamos textos diversos da literatura afro-brasileira e atividades de interpretação e compreensão que rompam com estratégias

discursivas tradicionais, propondo novos padrões, tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos, no sentido de descobrir o prazer de ler.

Ao longo da realização de minha pesquisa interventiva, intencionei fazer com que o aluno descobrisse o papel estético da literatura, bem como sua função social, encontrando relação direta entre o texto literário e seu cotidiano, percebendo a literatura como espaço de construção de mundos que dialogam com a realidade. Dessa forma, é fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo assim para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula, de forma humanizadora e transformadora da realidade.

Neste propósito, este trabalho voltou-se para a formação do cidadão crítico, pois uma criança que cresça arredada do mundo literário ficará excluída de uma dimensão essencial da sua cidadania, e nunca será um adulto plenamente incluído no tecido da sua história coletiva e pronto para o combate diário de ideias preconcebidas e das situações de racismo e discriminação, dentre tantas outras que nos deparamos todos os dias.

Trabalhar a literatura pela sua vertente humanizadora nos remete ao que Candido (2011, p. 177) diz em seu artigo "O Direito à Literatura": [...] "a literatura é um direito, uma das necessidades básicas de todo ser humano de sonhar consciente e inconscientemente." O crítico também pondera a literatura como fonte e instrumento de instrução e educação, visto que ela confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fortalece a possibilidade de vivência dialética dos problemas e, por isso, provoca a humanização enquanto processo que exercita a reflexão humana, o saber, afina as emoções, o senso de beleza, os problemas sociais, a complexidade do mundo e dos seres (Candido, 2011). Nesse sentido, ele afirma ainda que a literatura desenvolve a humanidade que nos torna mais compreensivos com os semelhantes e a natureza:

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, por que pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, e portanto nos humaniza.Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2011,).

Cosson (2016) pondera que a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial que é a de reconstruir a palavra que nos humaniza. Segundo ele, falta um objeto próprio de ensino. Dessa forma, não podemos nos prender a um currículo e sim compreender que, além de conhecimento literário, o que se pode trazer para o aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. Portanto, a concepção de leitura que fundamenta o caminho a ser

seguido para o letramento na escola perpassa o desafio de trabalhar com o diferente, o inusitado, ou seja, com as questões que geram debates e polêmicas em uma escola que resiste a mudanças e temas delicados como o preconceito, o racismo e a discriminação, como está sendo proposto aqui. Assim, busco com esse trabalho superar práticas tradicionais cuja finalidade única é confirmar que a leitura foi realizada.

Sendo assim, compreendo a importância da leitura e escrita na vida dos indivíduos e do seu poder influenciador e de como estas se dão a partir do contato e interação do leitor com o texto. Segundo Martins (2004), o educador não é precisamente aquele que ensina a ler, mas aquele que cria condições para que o aluno realize sua aprendizagem de acordo com seus interesses e sua realidade.

De acordo com Cosson (2016), o processo de letramento literário se faz via textos literários, buscando formar uma comunidade de leitores que vá além da escola fornecendo a cada aluno uma maneira própria de ver o mundo. O autor considera a leitura como um fenômeno cognitivo e social, classificando-a em três grupos de diferentes teorias: o texto, o leitor e a interação social. No caso do texto, ele diz que este é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração acontece em dois níveis, o das letras e o das palavras. Ele afirma que essa extração é o "saber ler". Afirma ainda que as dificuldades de leitura estão ligadas aos problemas de extração, ou seja, a falta de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras, o que o impede de passar de um nível ao outro ou ao grau de transparência do texto. Fazer com que leiam em voz alta com fluência não significa que consigam interpretar o texto lido, pois apenas decifram a escrita. Portanto, iniciar um processo de investigação sobre leitura e o que entendemos sobre ela precisa ser feito.

Para Cosson (2016), a leitura é entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto e o domínio desse código é a condição básica para a efetivação da leitura. O autor afirma ainda que, na contramão dessa teoria, estão os críticos das teorias chamadas de ascendentes. Para estes, elas estão equivocadas, porque dão ênfase ao processamento linear da leitura, partem do texto para o leitor e das letras para o significado do texto, pois ler é bem mais do que seguir uma letra de linhas e palavras e não se restringe a uma decodificação e nem depende apenas do texto. Já as teorias de abordagem descendentes tomam o leitor como centro da leitura e a definem como ato de atribuir sentido ao texto, partindo dos leitores para o texto. Desse modo, Cosson (2016) diz que ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que cria hipóteses, estratégias, baseando o texto naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que o escrito nas palavras.

Mais importante que o conhecimento do código é dominar as convenções da escrita, pois são elas que permitem ao leitor a manipulação dos textos, inclusive prevendo o sentido deles. Porém, ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social.

Para as teorias conciliatórias (Cosson, 2016), o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. É um diálogo mediado pelo texto entre autor e leitor. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. Nesse sentido, a leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais que uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (Cosson,2016).

Sendo assim, Cosson (2016) divide o processo de leitura que guia o letramento literário em três etapas. São elas, a antecipação, a decifração e a interpretação. A antecipação é uma das várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, quanto os elementos que compõe a materialidade do texto, como a leitura da capa, título, número de páginas. A segunda etapa é a decifração, o domínio das letras e das palavras, quanto maior a familiaridade com elas mais fácil fica a leitura. Um leitor maduro decifra o texto ignorando palavras escritas erradas e se não conhece o significado de alguma a recupera no contexto, o que não acontece com os não alfabetizados. A terceira etapa é a interpretação. Embora seja tomada como sinônimo de leitura, o centro desse processo se dá pelas inferências que levam o leitor a relacioná-las com o conhecimento que tem de mundo. É por meio da interpretação que o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é dado tanto pelo texto quanto pelo leitor e um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. O contexto é, pois, aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.

Segundo Solé (1998), um fator que contribui para o interesse da leitura de um material é o desafio que este possa oferecer, ou seja, conhecer e levar em conta o conhecimento prévio em relação ao texto escolhido e oferecer ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele. Ela indica a leitura fragmentada, por exemplo, a leitura de um parágrafo para cada um, ou a delimitação de poucas páginas por dia além daquelas que a criança lê, para se libertar e traçar objetivos claros, como resolver uma dúvida, um problema ou adquirir uma informação, sem a pressão das avaliações tradicionais e obrigatórias. Seria mais produtiva, então, a oralização de textos e a discussão e comentários sobre o que e como ele foi lido, e o

que se pretendeu. A leitura em voz alta também deveria corresponder a comunicar algo escrito aos demais que necessitam do texto, pois se o têm é absurdo ter que escutar como os outros o leem.

A autora indica que a motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos estabelecem com a língua escrita (Solé, 1998). Essa vinculação positiva se estabelece quando o aluno percebe que o professor valoriza, usa e desfruta da leitura e escrita. Seu envolvimento na tarefa de leitura precisa ter indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz. Quando o aluno não tem uma visão favorável de si, não terá vontade de ler. Ele não pode perceber que fracassará. Para que a leitura não se torne enfadonha, ele deverá enxergar no professor ajuda e confiança, até que a leitura se torne um desafio estimulante. Motivar crianças a ler consiste em planejamento com seleção de critérios e materiais, prevendo que alguns alunos necessitarão de ajuda prévia, evitando situações de concorrência entre elas e promovendo sempre que possível aquelas situações que abordem contextos reais que incentivem o gosto pela leitura e a deixem avançar no seu próprio ritmo, para elaborar sua própria interpretação, com situações de leitura silenciosa, por exemplo.

Como a temática dessa intervenção é o racismo, consideramos destacar as contribuições da literatura afro-brasileira e o discurso presente nela, uma vez que é nele que o projeto está ancorado. A literatura afro-brasileira se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo, e é múltipla e diversa. Primeiramente é preciso destacar algumas constantes discursivas que são utilzadas como configuração dessa literatura.

Duarte (2008) as separa em cinco critérios: a primeira delas é a temática em que o negro é o tema principal da literatura negra; o negro é visto como sujeito afro-descendente não apenas no plano do indivíduo, mas como um universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura. A segunda é a autoria, ou seja, uma escrita proveniente de um autor afro-brasileiro. O terceiro elemento é o ponto de vista. Para Duarte (2008), não basta ser afro-descendente ou somente utilizar-se do tema, é preciso unir a assunção de uma perspectiva e de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática em torno da vida desse importante segmento da população negra. O quarto componente é a linguagem, que está fundamentada num discurso específico, marcada pela expressividade de ritmos e novos significados, com um vocabulário próprio pertencente às práticas linguísticas nascidas na África e introduzidas no Brasil, pelo processo transculturador em curso. E o quinto componente é a formação de um público leitor afro-descendente como fator de intencionalidade próprio dessa literatura e, portanto, que ficou ausente, por muito tempo, do projeto que norteou a literatura brasileira de modo geral. O autor salienta que nenhum desses elementos isolados propicia o

pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim a sua interação.

Ainda Duarte (2008) nos traz também o início da historiografia literária brasileira que, segundo ele, passou por um processo de revisão não apenas do corpus que constituiu seu objeto de trabalho, motivado pela emergência de novos sujeitos sociais que reivindicam a incorporação de territórios discursivos antes relegados ao silêncio, ou quando muito, às bordas do cânone cultural hegemônico. Mostrou em seus estudos que, no decorrer dos anos 80, a postura revisionista ensaiou seus primeiros passos na academia, a partir das demandas oriundas do movimento negro e da fundação no Brasil de grupos como o Quilombhoje. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Moema Parente Augel, Zilá Bernd, Maria Nazareth Soares Fonseca, Domício Proença Filho, Oliveira Silveira, Oswaldo de Camargo, Luíza Lobo, Leda Martins e de membros do movimento negro, que, ao lado de brasilianistas contemporâneos, como David Buskshaw, dedicam-se ao resgate da escrita dos afrodescendentes.

Foi ao longo do século XX que essa literatura começou a aflorar o caráter polêmico inerente à colocação de mais um qualificativo às nossas letras: além de brasileira, essa literatura começava a postular-se ou ser designada como negra ou afro-brasileira. No entanto, somente a partir das leis de 2003 e 2008 é que comparecem mais firmemente obras críticas e literárias que procuram revisar a literatura brasileira, bem como apontar as questões das múltiplas identidades de raiz afro nas narrativas, poesias, músicas e demais textos artísticos. Nesse ínterim, este trabalho coloca a leitura e a escrita no cerne da construção do senso crítico e como emancipadora daqueles que se veem nas condições de submissão, inferioridade, a fim de romper o ciclo-vicioso que perpetua estereótipos prejudiciais, que afetam a autoestima e bem-estar das pessoas racializadas.

A fim de aproximar o leitor do universo literário, investimos na perspectiva do trabalho com a leitura subjetiva, seguindo os passos de Rouxel (2012), rejeitando a leitura analítica que visa formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, sem esse leitor ter voz enquanto sujeito sobre o assunto. Ela afirma que a leitura por imposição e obrigatoriedade e meramente avaliativa desengaja, desilude, e é facilmente rejeitada. Já a leitura cursiva, autônoma e pessoal, autoriza a identificação com a obra e convida a uma apropriação singular dela, ressignifica a relação com o texto, e leva em conta os leitores reais. Se desejamos formar leitores de literatura, convém sairmos do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. Para Rouxel (2012), o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular.

A “memória subjetiva” deve ser um ponto de partida para aquecer o debate proposto.

Para Rouxel (2012, p. 27), "[...] a leitura do texto literário deve ser baseada em uma experiência singular, um momento privilegiado na formação do leitor para trazer aquilo que, na obra interpela e implica sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo." Essa tomada de consciência e questionamento de horizontes de expectativa de vida pode acontecer por meio do contato com obras que suscitem o debate acerca das desigualdades sociais. Dessa forma, é contumaz e fundamental conscientizar, por meio da educação literária, para combater estereótipos e preconceitos. Assim, esse trabalho também coaduna com o empoderamento dos jovens afrodescendentes a assumir sua identidade negra**,** aceitando e exaltando a cor da sua pele e o seu tipo de cabelo.

Encontramos respaldo nas palavras de Nilma Lino Gomes (2002), que mostra em seu artigo "*Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra"* a revalorização do corpo e cabelo crespo, objetos constante de insatisfação, principalamente das mulheres. Convém relembrar que estes símbolos são traços da identidade negra que carregam contradições e tensões próprias do processo identitário do povo negro. Ela afirma que essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence e, de forma consciente ou não, atinge a ancestralidade africana recriada no Brasil. Isso se confirma quando vemos que a relação entre corpo e cabelo, nesse campo, é conflituosa, uma vez que o cabelo do negro está em constante comparação com o do branco e que o do negro é "ruim" e o do branco é "bom". Por isso, assumir o próprio cabelo pode significar uma tentativa do negro, de sair desse lugar de inferioridade e alcançar expressões criativas nas formas de usar o cabelo e até mesmo de representatividade.

Segundo Gomes (2002), a identidade negra se constrói no contato com o outro, na negociação, no conflito e no diálogo, por isso a necessidade de expormos nossos alunos a esse assunto. A autora afirma que nenhuma identidade é construída no isolamento, mas, pelo contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, pois tanto a identidade pessoal quanto a social derivam das relações dialógicas com o outro.

Por meio do que pondera Jauss (1978), enfatizamos em nossa intervenção o caráter comunicativo de uma obra literária, tomando como pressuposto a recepção do texto como propulssor de expectativas e horizontes, pois falar sobre o texto que se lê motiva, engaja, e estimula a atenção e o interesse pela obra lida.

Concordo com Gomes (2002), quando diz que o cabelo do negro expressa conflito racial vivido por brancos e negros, no qual todos participamos e percebemos que a esse segmento étnico-racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Assim, consideramos que a construção da

identidade negra se faz em qualquer lugar, seja em casa, na escola, no trabalho, na rua, na relação entre o público e o privado e todos esses espaços sociais se articulam compondo um mapa das trajetórias sociais e raciais. Esses espaços incorporam discussões políticas e por vezes, ideológicas.

Em relação à estética corporal, esta também apresenta uma dimensão simbólica que trafega por vários contextos. O corpo humano é super-valorizado, quando é "belo" e pode ser modificado possibilitando várias formas, assim como o cabelo. Por isso, corpo e cabelo, no plano da cultura, puderam ser transformados em emblemas étnicos. O cabelo é um dos principais ícones identitários para os negros. Todavia, o cabelo sozinho não diz tudo. Assim, Gomes (2002, p. 9) afirma que "A sua representação se constrói no âmago das relações sociais e raciais. Pegar no cabelo é tocar no corpo. Cabelo crespo e corpo negro, colocados nessa ordem, são expressões de negritude. Por isso não podem ser pensados separadamente".

A imagem do corpo negro é indissociada do plano político e sócio-econômico, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade. Sendo assim, colocar-se contrário ao racismo se é colocar contra práticas, posturas e ideologias que exigem posicionamento e mudança de comportamento. É essencial que assumamos a responsabilidade de combater o racismo e promover a diversidade racial, não apenas como dever moral, mas também como uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Educar-se sobre a perspectiva da educação literária consiste na compreensão do papel estético da literatura e a função social desta manifestação artística, uma vez que ela nos liberta e transforma quando percebemos o modo de ser e estar no mundo. E a leitura é uma das práticas centrais do processo de ensino-aprendizagem não só de Língua Portuguesa, que alcança vários campos de atuação e objetos de conhecimento, sendo um dos pilares da educação de modo geral, daí a importância do trabalho das relações étnico-raciais nas demais disciplinas.

No próximo capítulo, discorreremos sobre os desdobramentos da Lei 10.639/2003 e como o ensino das relações étnico-raciais se materializa ou deveria se materializar nas escolas, pontuando a necessidade de construção da identidade negra em face das representações pejorativas do negro em obras literárias.

2. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

2.1 O cenário: Escola Estadual Ministro João Alberto

O município de Nova Xavantina está situado no Centro Leste do Estado de Mato Grosso, região denominada Médio Araguaia, a 650 Km da capital, Cuiabá. A cidade foi fundada no dia 14 de abril de 1944, pela Expedição Roncador Xingu, a qual instalou uma pequena vila denominada Xavantina. Foi administrado pela Fundação Brasil Central – SUDECO (Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste) – até 1963. Em 14 de dezembro daquele ano foi elevada à categoria de Distrito de Barra do Garças, recebendo o nome de Distrito Ministro João Alberto. Em 20 de junho de 1976 recebeu o nome de Nova Brasília. Pela Lei nº 4172, de 03 de março de 1980, os dois distritos foram juntados e elevados a um só município: Nova Xavantina.

Sua população no último senso foi de 24.345 pessoas, possuindo densidade demográfica de 4,43 habitantes por quilômetro quadrado. Quanto à economia, sua principal atividade é a agropecuária. A cidade possui um centro comercial razoável com diversas lojas, desde materiais de construção, supermercados e farmácias.

Nova Xavantina encontra-se numa posição estratégica para o turismo, cercada pela Serra do Roncador que fica entre a cidade de Barra do Garças e Nova Xavantina. A cidade é cortada pelo Rio das Mortes ou também chamado em sua nascente por Rio Manso. Possui um campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no qual funcionam os cursos de graduação em Agronomia, Biologia, Turismo e Engenharia Civil, Direito, Mestrado e Doutorado Acadêmico em Ecologia e Conservação.

Figura 1: A Escola Ministro João Alberto



Figura 2: A Escola Ministro João Alberto



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A Escola Estadual Ministro João Alberto, palco de nossa pesquisa, teve sua criação em 11 de março de 1975, através do Decreto nº 2.503, publicado no DF do Estado. Oferece a Educação Básica – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular (Novo Ensino Médio) e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Atende em dois períodos: matutino e vespertino, em regime presencial, matutino 09 turmas (6º ao 3º ano do ensino médio) e vespertino 08 turmas (6º ao 3º ano EM). Possui cerca de 450 alunos, situa-se em um bairro residencial, onde se localizam as sedes dos poderes: executivo e legislativo. Os alunos possuem idade entre 11 anos e 18 anos, são oriundos de bairros do entorno como Jardim Alvorada, Centro-Oeste, Deus É Amor, e Centro Administrativo e também da zona rural. Portanto, grande parte destes é transportada pelo transporte escolar e pertence às diferentes realidades socioeconômicas, filhos de pais/mães assalariados, autônomos, servidores públicos; parte deles mora com os avós.

Quanto à estrutura física, a escola possui biblioteca que divide o espaço com a sala de informática, onde há 120 chromebooks; cozinha; pátio usado também com refeitório; secretaria; banheiros feminino e masculino, assim como um banheiro adaptado; sala dos professores; saguão; 10 salas de aula e uma quadra de esporte com cobertura.

O quadro docente é, em sua minoria, efetivo. Há professores contratados em todas as áreas, bem como os profissionais técnicos e apoio educacional. Somos duas professoras de Língua Portuguesa efetivas e atribuídas em sala de aula.

Essa escola é uma das primeiras da cidade, tendo sido por muitos anos bem vista pela sociedade, no entanto, com o passar dos anos, a cidade cresceu e a localização da escola ficou circundada por bairros menos desenvolvidos e periféricos. Esse fato evidencia o perfil dos alunos, de baixo poder aquisitivo. A escola, que outrora foi palco de estudantes da mais alta classe da sociedade, hoje se vê como uma escola estigmatizada, marcada por um histórico recente de brigas entre alunos, que fez decair seu o conceito e até mesmo diminuiu o número de alunos.

Numa tentativa de mudar essa triste realidade e aumentar a autoestima dos alunos, a escola desenvolveu uma cultura de trabalhar a consciência negra durante alguns anos. Eram realizado desfiles com o título de “Beleza Negra”, apresentações de capoeira e trabalhos realizados sobre o tema. Percebeu-se que, na disputa para ser a negra mais bela, as meninas iam ao desfile com os cabelos alisados, buscando sempre a beleza “padrão – eurocêntrica”. Então, em anos posteriores, o estilo do concurso mudou. Na nova versão, os alunos utilizavam as vestimentas típicas da matriz africana, turbantes e cabelos sem alisamentos, porém o último concurso realizado pela escola foi no ano de 2018, de lá para cá a escola não mais realizou

nenhum concurso.

Procurando nos arquivos da escola encontrei algumas fotos para demonstração aqui:

Figura 3: Apresentação de dança africana



Figura 4: Apresentação de dança africana



Fonte: arquivo da Escola Estadual Ministro João Alberto

Figura 5: Capoeira



Fonte: arquivo da Escola Estadual Ministro João Alberto

Oficina de artesanatos

Figura 6: Boneco



Figura 7: Arte na telha



Fonte: arquivo da Escola Estadual Ministro João Alberto

Figura 8: Concurso Beleza Negra



Fonte: arquivo da Escola Estadual Ministro João Alberto

2.2 O público alvo: os alunos do 7º ano

Para realização do projeto "Desmistificando estereótipos, apontando caminhos: uma proposta interventiva para os anos finais do ensino fundamental", os sujeitos foram os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, logo, essa pesquisa-ação nos aproximou da realidade da escola, e foi realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2023. Trata-se de uma turma constituída de vinte e um alunos, sendo dezenove meninas e dois meninos, dentre eles uma aluna especial e um não alfabetizado. São alunos que dizem não gostar de ler, mas se dispõem a ler nas aulas de leitura e possuem leitura fluente, com exceção dos dois alunos especiais. Embora fluentes, apresentam dificuldades de compreensão do texto, pois possuem defasagens em conhecimentos e habilidades que já deveriam estar consolidadas. Porém, foi preciso

aprofundar o nível de leitura e produção de seus textos. Desse modo, pensamos em tarefas ou conjuntos de tarefas articulados umas às outras, de modo que, quando finalizadas, gerassem evidências sobre as razões das dificuldades de aprendizagem ou a respeito das desejadas progressões que observaríamos ao longo das intervenções.

Quanto ao aspecto físico dos alunos, são predominantemente de pele escura, cabelos crespos, mas que não se reconhecem como negros, têm idade entre 12 e 13 anos. É relevante considerar a complexidade de nossos atores, levando em conta sua imersão em vários processos biológicos, psicológicos e existenciais: o seu processo de aquisição de leitura, compreensão do mundo, suas regras, conhecimentos socialmente valorizados, sua identidade e lugar no mundo, mudanças no corpo, suas transformações comportamentais e mudanças que trazem inquietações. É importante analisar como pensam, criam, produzem, amam, odeiam, e entender que têm aparência e compleições físicas, pertencimento étnico-racial, posturas, histórias, memórias, conflitos, afetos e saberes impressos em seu corpo e em sua personalidade.

Assim, pensamos que é função do professor colocar o estudante como sujeito do processo educacional que vive e convive, em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, vendo a história de seu povo sendo resgatada e respeitada.

De acordo com as orientações para o ensino das relações étnico-raciais e às abordagens que estudamos (Piaget[2], Vygotsky[3], e outros), precisamos olhar nossos jovens como sujeitos singulares e complexos e na concretude do cotidiano em que nos deparamos. São, pois, suas características pessoais, etárias, socioculturais que vão sucitar a escola a estabelecer esse diálogo com as áreas do conhecimento. Estas possibilitarão melhor entendimento e percepção de como são estabelecidas as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação.

Neste sentido, o intuito deste trabalho foi contribuir para a melhoria da dimensão humana de todos os alunos, especialmente daqueles que tiveram sua história e cultura subalternizadas, a história e a cultura de sua ascendência negadas e invisibilizadas pela escola.

2.3 Os objetos de trabalho

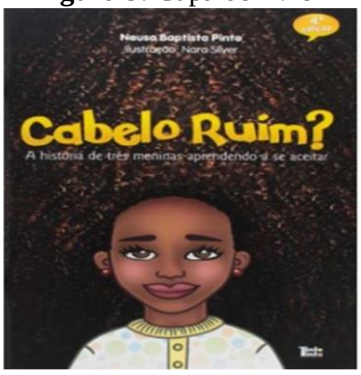
Elegeu-se o livro infanto-juvenil **Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar** (2007), da autora Neusa Baptista Pinto**,** para desenvolver este projeto

[2] Jean Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça. Psicólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, concentrando seus últimos estudos no pensamento lógico-matemático. Esses estudos subsidiaram o programa LOGO de aprendizagem para crianças de seu, então, assistente, Seymour Papert.

[3] Lev S. Vygotsky (1896-1934) nasceu em Orsha, na Bielorússia. Foi professor e pesquisador. Construiu sua teoria baseada no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Disponível em: Vygotsky II - Gestão Escolar (diaadia.pr.gov.br). Acesso em: 8 abr. 2005.

a fim de valorizar a identidade negra, por meio da obra da literatura infantil mato-grossense, tendo como recorte os aspectos identitários dos negros, tomando como foco o tipo de cabelo, considerado ícone da cultura negra, assim como a cor da pele, características essas que são menosprezadas, a partir da construção ideológica de o negro ser visto como um ser inferior.

Figura 9: Capa do livro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A obra, lançada em 2007, traz o propósito de trabalhar a negritude brasileira e seus preconceitos, de maneira que possibilite às crianças e adolescentes compreenderem como funciona a discriminação em um país em que a miscigenação é característica principal dos habitantes, mas que não considera esse fato com sua devida relevância.

A autora mato-grossense Neusa Baptista Pinto é jornalista, formada pela Universidade Federal do Mato Grosso, natural de Lençóis Paulista (SP) e residente em Cuiabá há 20 anos. Integrou sua obra a um projeto intitulado **Pixaim: Nem bom, nem ruim - apenas diferente** (2006), com o objetivo de valorizar a autoestima de quem tem cabelo crespo. A obra explora o diferente, o que para muitos é considerado estranho e feio como o cabelo crespo. Para a raça negra, é uma forma de se afirmar e demonstrar que a negritude sobrevive em meio ao padrão de beleza instaurado pela sociedade, na maioria das vezes branca. É assim que Neuza utiliza suas três personagens: Bia, Tatá e Ritinha, meninas negras de cabelos crespos, que se tornam amigas numa aventura baseada em aprender a aceitar seus traços de negritude. O preconceito que as garotas enfrentam e a forma como elas lidam com as manifestações racistas são as principais características da obra.

A descoberta da beleza própria de crianças negras e a autoaceitação são o assunto central deste livro. A história da amizade entre três meninas negras e pobres, que enfrentam as manifestações preconceituosas com relação a seus cabelos crespos vão, aos poucos, aprendendo a aceitá-lo, a brincar com ele e amá-lo do jeito que é. No desenrolar da narrativa, surgem novos penteados e com eles novas formas de ver a si e ao outro, ao passo que vão criando coragem e

ousadia para fazer e ser diferentes.

Um dos temas principais da obra é a discussão, de forma lúdica, sobre a identidade ou identificação negra, por meio de um dos aspectos que caracterizam o ser negro. Tendo em vista o grande número de alunos afrodescentes na referida escola e, em específico, na sala em que o projeto foi desenvolvido e o fato de adolescentes negras não se reconhecerem como sendo negras, me chamou muito a atenção e achei a abordagem do livro da Neusa Baptista propícipia para entrar nas discussões sobre as temáticas do racismo, da diferença, da aceitação, dentre outras.

2.4 O conto "A mão dos pretos"

O conto de Luís Bernardo Honwana (1980) representa uma forte resistência à colonização e à afirmação de elementos que ajudam a construir a identidade africana, pois retrata a visão discriminatória e preconceituosa de vários representantes da sociedade sobre o negro e suas características físicas. Esse conto compõe a obra "Nós matamos o cão tinhoso", produção literária de resistência à colonização que mostra o preconceito legitimado nas falas das personagens ,que o fazem por meio de piada e risos. Narra a curiosidade de um menino que indaga porque a palma da mão dos pretos é mais clara que o resto do corpo, muitas respostas são apresentadas por vários interlocutores, até que a mãe apresenta sua explicação, quando o conto atinge o clímax. Em geral, as respostas desqualificam os pretos, com histórias que trazem efeitos de punição divina, nas respostas os negros são relacionados como bicho do mato, animais, impuros, ou seja, o negro descaracterizado como humano.

2.5 O conto "A menina Vitória"

No início havíamos optado por duas obras a serem lidas, mas, no desenrolar do projeto, achei necessário ampliarmos a discussão e introduzir mais um conto. O ponto fulcral dessa escolha foi o racismo percebido dentro da sala do sétimo ano. A obra "A Menina Vitória", do escritor angolano Arnaldo dos Santos, conta a história de Gigi, um menino que muda de escola para fugir dos piolhos, mas encontra nessa nova escola algo muito pior do que os parasitas: racismo e preconceito vindo da professora também preta, que o discrimina e a outro colega mestiço. A escola torna-se um lugar de exclusão, humilhação e desprezo, por parte principalmente da professora, a menina Vitória.

Nesse sentido, entendemos que a instituição escolar, norteada pela educação etnico-racial, desenvolve em seu aluno pensamentos e reflexões que olham o outro de forma igualitária, respeitando o processo de sua identidade. O seu PPP (Projeto Político Pedagógico)

é peça fundamental no planejamento dessas ações e, por ter uma dimensão política, deve estar pautado na construção da identidade do indivíduo coletivamente e individualmente.

2.6 O PPP como fio condutor do ensino das relações étnico-raciais

O Projeto Político Pedagógico é um documento obrigatório para as escolas e contém todas as metas, objetivos e os meios que serão usados para concretizá-los. É essencial para nortear as ações da escola e envolve não apenas os professores e a equipe pedagógica, mas também os alunos, famílias e comunidade escolar. Como **Projeto**, atua com propostas de ações concretas que serão executadas em um determinado período de tempo. Por ser **Político,** tem a função social de formar cidadãos responsáveis, críticos e conscientes, que irão atuar na sociedade de forma individual e coletiva. É **Pedagógico** porque relaciona todos os projetos e atividades educacionais que farão parte dos processos de ensino e aprendizagem da escola. (Veiga, 2006, p. 13 apud Barbosa, 2013, p. 52).

É feito para orientar o trabalho durante o ano letivo e, por isso, deve ser um documento formal, mas ao mesmo tempo acessível a todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar. É por meio dele que a escola define e articula quais conteúdos serão ensinados e de que forma, a partir da realidade social, cultural e econômica em que está presente. Assim, deve ser construído de acordo com as especificidades de cada escola, e ser flexível para atender as demandas dos alunos.

O Projeto Político–Pedagógico da escola é uma reflexão de seu cotidiano, o que pressupõe continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório (Veiga, 2006, p. 13, apud Barbosa, 2013, p. 54).

Portanto, é vital entendermos a importância do PPP da escola para identificarmos os desafios a serem superados e colocar em prática as estratégias definidas para alcançar seus objetivos. O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) também torna-se um articulador dentro das propostas antirracistas que podem ser adotados nas escolas. Esse programa é destinado a avaliar e disponibilizar obras literárias e materiais didáticos para o ensino básico brasileiro. A falta do conhecimento desses recursos afasta as crianças do contato com a leitura e das diferentes percepções sobre a história da cultura afro-brasileira.

Isto posto, destaca-se a importância de se respeitar e apoiar a autonomia dos estabelecimentos de ensino para elaborar os Projetos Político-Pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26-A e 79-B da LDB, engajados com o compromisso de promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial nas escolas. A exemplo disso, em

2010 foi feita a elaboração das Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais do Estado de Mato Grosso, com a finalidade de implementar a aplicação dessa política curricular, que fortaleceu a aplicabilidade do artigo 26-A e 79-B da LDB no currículo escolar, objetivando uma educação que resulte em relações mais justas e que favoreça a inclusão, a permanência e o sucesso dos(as) aluno(as) negros(as) e não negros(as), de indígenas e não indígenas na escola.

2.7 As políticas públicas e as relações étnico-raciais

As políticas públicas como a BNCC, o DRC-MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso), as leis que instituíram o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana viabilizaram, de alguma forma, o ensino das relações étnico-raciais.

Minha tentativa de desmistificar estereótipos criados acerca dos negros vai ao encontro do que está posto na BNCC, que em relação às questões étnico-raciais aborda temas em diferentes áreas do conhecimento, como a promoção da reflexão sobre a diversidade étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira. Algumas dessas habilidades e competências podem ser também encontradas nas disciplinas de História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Educação Física. Esse orientativo curricular propõe uma abordagem interdisciplinar, de integração entre todas as áreas, de forma ampla e contextualizada, buscando combater o racismo, a discriminação e a desigualdade social, promovendo uma educação inclusiva e que respeite a diversidade cultural presente no país.

No componente de Língua Portuguesa da BNCC, essas questões aparecem no âmbito do campo artístico-literário, trazendo como essencial o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária, a necessidade de criar condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Coloca em destaque a continuidade da formação do leitor literário, em especial o destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Pontua sobre a função utilitária da literatura – e da arte em geral – dando lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, supondo – e, portanto, garantindo a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de adentrar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Por fim, destaca-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do

que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.

A BNCC adota a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, na qual o texto adquire centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerando o contexto de produção do gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais/comunicação/uso da linguagem (Brasil-BNCC, 2017, p. 68).

Em relação à habilidade correlata a preceitos étnicos-raciais, destacamos esta do 6º ao 9º ano de Língua portuguesa:

> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.(Brasil-BNCC, 2017, p. 157)

Em consonância à BNCC, o DRC-MT parte das contribuições teóricas do círculo de Bakhtin (1986), que afirma que a linguagem se apresenta como um processo social e um produto social que se constitui através das relações. Aponta para a concepção de linguagem sobre o ensino da língua, que sustenta a noção de que a interação é um dos elementos necessários às relações sociais, para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação.

Em relação à leitura, a BNCC (Brasil, 2017) a conceitua como práticas de linguagem que decorre da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos. Nesse sentido, a prática da leitura assume um papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, como instrumento para a reflexão e ressignificação do texto no contexto social do estudante (DRC-MT, p. 18).

O DRC – MT, frente à concepção interacionista da linguagem e a heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, busca, no entanto, incluir as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século. Abarca também as considerações de Geraldi (1993, p. 135), que destaca a produção de textos "como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade". Assim, a produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, uma vez que é por meio de enunciados escritos que o indivíduo pode interagir em seu ambiente social e expor seu posicionamento sobre o mundo.

O DRC-MT aponta que essas atividades não devem ser desenvolvidas de forma restrita e fora do contexto, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros discursivos que circulam nos variados campos de atividade humana. A escola como

lugar de conhecimento e aprendizagens significativas deve executar planos de ações que fomentem as discussões étnico-racial, articulando o PPP, a BNCC, o DRC-MT, e o PNLD, de forma que o currículo possa ser flexibilizado.

A BNCC declara como objetivo a educação com diversidade e igualdade baseada em competências que abrangem os direitos e desenvolvimento dos alunos no ambiente educacional. Reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2017, p. 09 apud Brasil, 2013). Nesse sentido, no próximo capítulo julgo de suma importância abordar os efeitos da lei 10.639, no enfrentamento do racismo estrutural dentro campo educacional.

3. A LEI 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS

Para uma educação mais inclusiva, precisamos reconhecer a importância de as escolas abordarem o ensino da cultura africana e afro-brasileira entre crianças e jovens, valorizando as heranças culturais do nosso país e combatendo o preconceito racial.

O Brasil é um país de incrível diversidade étnica e cultural, mas, infelizmente, por muito tempo as contribuições da comunidade afro-brasileira foram negligenciadas em nossa educação. A Lei 10.639, de 2003, veio como um passo fundamental para corrigir essa lacuna e valorizar o legado afro-brasileiro na formação dos brasileiros e brasileiras. Não se trata apenas de incluir conteúdos em livros didáticos, mas reconhecer a importância da herança cultural afro- brasileira em nossa música, dança, culinária, religião e muito mais. É sobre desmistificar estereótipos e preconceitos, e empoderar jovens afrodescendentes ao verem suas próprias histórias representadas na sala de aula.

Com a implementação dessa lei, conseguimos avanços significativos na conscientização sobre a importância da inclusão de conteúdo afro-brasileiro nas escolas. Isso se traduziu em mudanças significativas no currículo e na forma como os educadores tiveram que abordar sobre a diversidade cultural em sala de aula. No entanto, enfrentamos alguns desafios em sua aplicação efetiva: a necessidade de descolonização do currículo que permanece incrustrado na formação dos professores e também a mudança nas abordagens literárias infanto-juvenis, que geralmente vinham marcadas pela homogeneidade estética não condizente com a diversidade e a plurietnicidade existente em nosso país.

A lei 10.639 possibilitou novo olhar sobre a pessoa negra, colocando seu papel participativo. É símbolo de reivindicações do movimento negro no Brasil que se acirrou na década de 70 e legalizou o projeto no âmbito educacional, que proporcionou alicerce para a construção da identidade étnico-racial nas escolas.A lei foi uma conquista ao longo do século 20, ao destacar a contribuição do povo negro brasileiro nas áreas social, econômica e política, durante a história do país, buscando também a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Respaldados na garantia do direito de todos à educação e na necessidade de transformação do ensino tradicional em um ensino mais iclusivo e diversificado que refletisse a real face do povo brasileiro, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996), em seu artigo 3o, inciso XII, considerou que o currículo deve ter como um de seus princípios a diversidade étnico-racial. Mas uma política educacional que visa o enfrentamento ao racismo de fato só teve início a partir da Lei Federal nº 10.639/2003, que alterou a Lei

9.394/96 (LDB), criando os artigos 26-A e 79-B, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, e a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

A fim de normatizar o artigo 26-A, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu o Parecer 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também foi elaborada a Resolução CNE/CP nr 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei. O parecer e a resolução compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas. Esse parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povo negro na constituição e construção do que o Brasil é hoje. Trata-se de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. No ano de 2008 foi promulgada a Lei Federal 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03 e insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e expande os conteúdos para todo o currículo.

Esse processo de inserção traz o entendimento de que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, mas fazem parte de um conjunto de leis afirmativas, que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

Outro ponto de crucial importância é o investimento na formação de professores para o enfrentamento e combate do racismo no espaço escolar: saber mediar esses conflitos, abordar as relações étnico-raciais com referenciais para sua ação docente. O profissional de educação também está imerso num processo de racismo estrutural e precisa educar-se sob essa perspectiva, já que muitas vezes também reproduz falas e atitudes racistas.

Assim, é dever do Estado promover o desenvolvimento profissional dos educadores, garantir recursos adequados para o ensino da cultura afro-brasileira e africana, para que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, tenham acesso à uma educação rica em diversidade cultural. É nesse contexto que os desafios e angústias de uma professora se desenham, entremeados pela expectativa de aprendizagem em uma realidade social permeada

pela diversidade, desigualdade e até mesmo de intolerância.

Para isso acontecer, almejamos garantir um currículo escolar fundamentado em aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial e na Promoção da Igualdade Racial, com a garantia de aprendizagens sobre a diversidade cultural, etnicorracial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re)produzidas e legitimadas pelo currículo escolar, já que ele é marcado pelas relações de poder e não constitui um elemento neutro (Mato Grosso, 2018, p. 81).

Conforme Bakhtin (2003), somente o exercício consciente das ações que se fazem com a linguagem e sobre ela é capaz de favorecer a instauração de um locutor, que as elabore e por elas se responsabilize, seja nas modalidades oral, escrita e multissemiótica, ou no gênero discursivo requerido pela situação comunicativa de produção, circulação e recepção. Conforme afirmamos ao longo desta Dissertação, a partir dessa perspesctiva, busco com essa proposta interventiva o despertar da consciência e reflexão crítica nesses adolescentes, fundamentada na transformação sociocultural, visando o conhecimento, mas também o respeito à diversidade. Destarte, busco o diálogo a respeito de uma educação voltada para os Direitos Humanos no Brasil, que enfatize as discussões a respeito do combate ao racismo, ao sexismo e às demais discriminações presentes em nossas instituições sociais (Brasil, 2017).

3.1 O ensino das relações étnico-raciais

Para a efetivação de uma educação que respeite a diversidade étnico-racial, a escola precisa aproveitar o espaço privilegiado que tem, de forma que inclua, reconheça e combata as relações preconceituosas e discriminatórias e se aproprie de saberes, com intuito de desconstruir hierarquias entre as culturas. Reconhecer e resgatar a história e a cultura afro-brasileira e africana é condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira. E o papel do professor deve ser de sujeito do processo educacional, ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso a educação das relações étnico-raciais. Já o estudante, sujeito do processo educacional, que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, precisa ver a história de seu povo ser resgatada e respeitada.

A relação entre professor e aluno deve ser de respeito, considerando que o estudante é um sujeito sociocultural. Que tenha diálogo como um dos instrumentos de inclusão/interação. E o professor tem que estar hierarquicamente a serviço dos estudantes numa relação ética e respeitada.

Da mesma forma, o início de um letramento racial é essencial para que nossas crianças

saibam, desde o início de sua aprendizagem, respeitar a diversidade. Segundo a gramática, ***letramento racial*** é o conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano.

No entanto, o letramento é um estágio posterior à alfabetização, que demanda múltiplas ações coordenadas e sistemáticas de leitura e escrita associadas às práticas pedagógicas. Depois de decodificar a linguagem a ponto de ler e escrever, o aluno estará apto a compreender que ela é, ao mesmo tempo, produto e produtora da realidade.

Quanto ao letramento racial, podemos defini-lo como um conjunto de práticas que nos ensina a enxergar como as relações raciais modelam o mundo e como elas são modeladas por ele. Trata-se, portanto, de um elemento crucial para uma educação antirracista.

Uma criança não nasce dominando uma linguagem, ela passa por um processo de alfabetização e letramento para assimilá-la. O mesmo acontece com o racismo, que é reforçado por meio de códigos e relações aprendidas ao longo da vida. Sendo assim, precisamos desconstruir práticas que foram naturalizadas, como reconhecer que o racismo não está no passado. Basta olhar para as estatísticas que demonstram que a população preta é predominante nos índices de vulnerabilidade social, fato que nos obriga a reconhecer que políticas públicas e ações afirmativas são importantes para a mudança desse cenário.

Para uma educação antirracista é fundamental que se faça cumprir as leis 10.639/03 e 11.645/08, para além das datas comemorativas, e que sejam promovidas em todas as esferas da vida escolar, bem como colocar em evidência perspectivas pretas. Incluir autores que representem a cultura africana e afro-brasileira em diferentes áreas do conhecimento, perceber que identidades raciais são construídas diariamente no contato com outro, conhecer a História do povo negro trazido para o Brasil são algumas das ações fundamentais para enfrentar o racismo e o preconceito.

Enfim, cabe à escola apresentar aos estudantes a diversidade, não apenas em textos e temas, mas também em concepções de mundo, de modos de fazer, de dizer e de sentir, incluindo autores e intelectuais pretos em suas bibliotecas e atividades de sala de aula.

Já o currículo deve contemplar a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças, tratando a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola. Os processos pedagógicos devem reverenciar o princípio da integração, reconhecendo a importância de se conviver e aprender com as diferenças, promovendo atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas, que reconheçam a

interdependência entre corpo, emoção e cognição no ato de aprender; privilegiem a ação em grupo, com propostas de trabalho vivenciadas coletivamente (docentes e discentes), levando em conta a singularidade individual; enfim, que rompam com a visão compartimentada dos conteúdos escolares.

É neste cenário de contrastes e renovações que intento uma mudança no comportamento dos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental da EE Ministro João Alberto, partindo de ações afirmativas, como a autoaceitação e a conscientização do racismo estrutural como elemento preponderante para a perpetuação da desigualdade social. Julgo primordial ampliar a vivência, respeitando o diferente, e promover experiências literárias, diminuindo as deficiências nas habilidades de leitura e escrita, sinônimo de desenvolvimento do conhecimento crítico sobre as questões raciais.

Este trabalho propôs, portanto, a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2017, p. 2). A construção de uma pedagogia antirracista depende do reconhecimento dos valores civilizatórios africanos na construção do conhecimento. Para isso é preciso tornar a escola um ambiente propício ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade, a história e a cultura negras.

Em uma escola que eduque favorecendo as Relações Étnico-Raciais, os objetos de conhecimento são abordados vislumbrando o respeito à diferença, desencadeando a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos(as) alunos(as), e o sucesso escolar de negros(as). Dessa forma, é na organização do fazer pedagógico fundamentado na inter e/ou transdisciplinaridade que a seleção dos objetos de conhecimento levará a uma aprendizagem que valorize as diferenças em todas as etapas e modalidades da educação, fazendo parte de todo o processo de ensino aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar, com uma abordagem pautada na desconstrução do racismo.

Nesse ínterim, a organização de práticas de letramento literário que tanja aos objetos de conhecimento e estratégias metodológicas que façam parte de sua realidade, com o intuito de edificar uma educação cidadã/inclusiva quanto à pluralidade étnico-racial se fará no Ensino Fundamental, como aqui propusemos, com temas voltados para a cultura africana e afro-brasileira, através de lendas, contos, nas marcas dessa presença viva nas músicas, nas festas, no vocabulário, nos hábitos alimentares e outros (Lima, 2006, p. 35).

No mesmo viés, as religiões de matriz africana deverão ser apresentadas, com seus mitos e crenças abordados com base na valorização e no respeito à diversidade. Essas questões

deverão ser abordadas e discutidas fundamentadas na pluralidade cultural brasileira, destacando a importância da edificação de uma sociedade que conhece e respeita os diversos valores religiosos que contribuíram e contribuem para a multiplicidade de valores éticos, morais, culturais e religiosos.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de Mato Grosso indicam os eixos temáticos que podem ser desenvolvidos: O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e de Mato Grosso; Espaços e territórios quilombolas e indígenas; A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso; Diversidade cultural e religiosa no Estado e no país; Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional; Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana na composição cultural brasileira, considerando o sincretismo religioso (Mato Grosso, 2018, p. 89 e 90).

Não obstante, essa intervenção buscou proporcionar aos estudantes experiências de práticas sociais diversas, mas considerando as "dimensões éticas, estéticas e políticas" e reflexão sobre o uso delas ou não, tornando a escola um lugar que garanta esses saberes e, principalmente, a diversidade e a diferença.

Este Projeto de Pesquisa de Mestrado Profissional, com ação de intervenção em salas do 7º ano do Ensino Fundamental se fez urgente em face dos anos de perpetuação de materiais didáticos carregados por conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Essas práticas oportunizaram aos discentes desmistificar preconceitos, desenvolver consciência de respeito, através do ensino das diversidades, proporcionando vários caminhos que possibilitem a criação de uma identidade para adquirir não só o senso crítico, mas o sentimento de pertencimento histórico no processo de análise e conhecimento das culturas africana e afro-brasileira.

Entendemos que contemplar a diversidade no ensino é propor caminhos para eliminar atos preconceituosos impregnados na sociedade, que não combinam com o espaço de aprendizagem, além de respeitar os direitos étnico-raciais através do ensino baseado na diversidade e, sobretudo, conhecer o processo histórico que engendrou o racismo.

E isso tudo não é um processo fácil, antes de tudo é preciso primeiramente entender o conceito de identidade brasileira. É necessário compreender o processo de formação do Brasil como seus elementos constitutivos na íntegra, viabilizando no indivíduo sentimentos de pertencimento histórico e, consequentemente, a construção identitária de pertencimento, como alicerce para uma sociedade pensada a partir da diversidade e não a partir dos pensamentos unilaterais da sua formação cultural, que alimenta uma sociedade que ignora sua formação cultural, criando espaços para ações de natureza racista, pautadas na invisibilidade das culturas africana e afro-brasileira, sob o viés do mito da democracia racial. A consciência histórica é,

pois, necessária para evitar que espaços formais e não formais se constituam em terreno fértil para a disseminação de atitudes de natureza racista.

Sabemos que a história da população negra foi por muito tempo contada pelo livro didático apenas do ponto de vista do "outro" e seguindo uma ótica de humilhação e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo (Kizerbo et al., 1982, apud Munanga, 2005), um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Munanga (2005) afirma que as consequências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis, por falta de ferramentas apropriadas. Ainda conforme a opinião de Munanga (2005 p. 16), o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Desse modo, destacamos a importância de nos colocarmos como parte da solução, fortalecendo o diálogo franco e esclarecedor entre os alunos, objetivando diminuir e/ou acabar com a prática do racismo, reforçando a autoestima deles em sala e até mesmo em nossa comunidade. Nossa postura crítica como professores diante desta luta e denúncia é fundamental.

Almeida (2018), em seu livro *O que é racismo estrutural?,* e**x**plica que o racismo decorre das marcas deixadas pelo colonialismo. As sociedades contemporâneas, mesmo após o fim dos regimes escravistas, permaneciam presas a padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, racistas, autoritários e violentos. Assim sendo, o racismo seria uma espécie de resquício da escravidão, uma contaminação essencial que, especialmente nos países periféricos, impediria a modernização das economias e o aparecimento de regimes democráticos (Almeida, 2018).

É preciso reconhecer que a maioria da nossa população é afro-descendente, e dessa forma ressignificar o lugar de ocupação das personagens negras, que sempre foram incluídas na literatura infanto-juvenil com base em estereótipos, disseminados em sociedade, com conteúdo explícitamente racistas. Nesse intuito, adotar prática pedagógica que nos ajude a enxergar de modo diferente as relações raciais entre crianças e/ou jovens nas escolas é importante para a mudança da realidade. É muito comum ver atuações de negros e negras em papéis como empregado/as, motoristas, faxineiro/as, todos associados à vulnerabilidade social e ou à violência. Tais representações colaboram para a manutenção e sustentação de estruturas desiguais. Assim, a educação assume papel importante na construção de meios pedagógicos para a desfolclorização da identidade negra nas relações étnico-raciais nos espaços escolares, a partir de ações que viabilizem a construção identitária das culturas africana e afro-brasileira no

educando (Fernandes, 1966).

Acreditamos que, assim, podemos contribuir para a construção de uma educação que seja geradora de cidadania; que atenda e respeite as diversidades e peculiaridades da população brasileira, que respeite e observe o repertório cultural da população negra e o relacione com as práticas educativas inclusivas existentes. No intuito de continuar refletindo sobre essa temática, no capítulo a seguir discorremos sobre como o negro tem sido representado em obras literárias e trouxemos reflexões sobre a importância de levar ao conhecimento dos alunos as literaturas contemporâneas afro-brasileiras que reconhecem o negro em seu lugar de direito.

3.2 A representação do negro nas obras literárias infanto-juvenis

Como aconteceu (e infelizmente ainda acontece) na sociedade brasileira, os negros também foram estigmatizados ou excluídos na literatura, pois quase não apareciam nas produções literárias e, quando apareciam, ocupavam papéis de meros coadjuvantes, subalternizados, o que remete ao recente passado escravocrata.

Esse preconceito e exclusão refletiram na literatura. com a ausência da representação de personagens negras ou com sua representação estereotipada e se revelou por meio da anulação e silenciamento dessas personagens nas histórias infanto-juvenis, veiculadas por muito tempo em nossa produção literária, silenciamento e anulação que ficaram evidentes na forma de construção e de representação dessas personagens. Percebemos isso quando as personagens brancas são sempre retratadas como heróis e heroínas, mocinhos e mocinhas e aos personagens negros sempre sobram papéis inferiores aos brancos, sendo os pobres, os marginalizados e sempre em condição social, econômica e cultural inferior em relação ao branco. Mas também devemos considerar que, por muito tempo, infelizmente em um passado ainda recente, era de fato essa a condição do negro e a literatura, dentre sua função, tem o papel de representar as estruturas sociais. Se visitarmos os clássicos da literatura infantil e juvenil, constataremos que a possibilidade de encontrar um personagem negro nessas histórias é quase nulo, tendo em vista que os contos de fadas figuraram entre as primeiras obras literárias em que predominava a hegemonia do padrão de representação eurocêntrica das personagens. Compõem esse universo as histórias de príncipes e princesas, fadas, bruxas e outros seres mágicos que vivem aventuras em um mundo em que tudo é possível, as virtudes são cultuadas, o bem sempre vence o mal, histórias essas que tiveram ampla repercussão e divulgação no mundo e consequentemente marcam gerações e gerações vindouras.

Posso afirmar que durante vários períodos a literatura infanto-juvenil refletiu a invisibilidade do negro na sociedade, com a ausência de sua representação nas obras, ou, mais

propriamente, na redução de sua imagem à condição de ser inferior e subalterno ou na associação de sua imagem com a pobreza, destituído de capacidade e muitas vezes retratado como animal.

No entanto, temos que considerar o contexto em que essas histórias circulavam. O continente europeu é um continente cuja população sempre foi de maioria branca, e o momento histórico em que essas histórias foram compiladas não era favorável à valorização do negro, uma vez que este era um elemento desconhecido, advindo de outro continente, cuja história e cultura ainda não haviam sido reveladas (Zilberman e Magalhães, 1982, p. 15).

Mesmo com o passar dos anos, o povo negro continuou a ser tratado e retratado como inferior, excluído do convívio social e consequentemente da representação da literatura, isto é, não protagonizava e não ocupava nenhum lugar de destaque nas narrativas. Não nos referimos à representação desses sujeitos como protagonistas de histórias, mas de modo geral, enquanto sujeitos históricos sociais. O termo negro, assim como o sujeito negro, "é carregado de conceitos e preconceitos" (Silva, 1995, p. 44).

Segundo Oliveira (2003), as características atribuídas aos negros nas obras infanto-juvenis reproduziam a visão racista e etnocêntrica presentes na sociedade, entre as quais citamos o desconhecimento do continente africano. Rosemberg (1986), em seu estudo, confirmou que 165 títulos foram publicados entre 1955 e 1975 e constatou que eles apresentavam um evidente preconceito racial por privilegiarem a valorização de um grupo étnico sobre outro. A autora afirma que houve uma mudança no cenário literário brasileiro contemporâneo no que se refere ao protagonismo das personagens negras. Estas, que antes ocupavam lugares secundários ou eram representadas de forma a chamar a atenção para os horrores da escravidão ou como os vilões das histórias, agora são protagonistas e o foco das atenções nas tramas.

Debus (2017, p. 142) pesquisou sobre a inclusão da cultura africana e afro-brasileira na literatura infanto-juvenil e catalogou os títulos que abordavam essa temática. Os dados mostraram que, de 1.785 títulos publicados por 7 editoras, apenas 79 apresentavam personagens negras.

Ainda, em relação à literatura infanto-juvenil brasileira, a produção literária do século XX refletia a condição de subalternidade do negro em relação ao branco, como já afirmado acima, uma herança do pensamento europeu que imperou por séculos na nossa cultura. Esta era uma característica do pensamento escravocrata do branco europeu imposto pela colonização portuguesa que prevaleceu mesmo após a abolição, e ainda está presente em forma de preconceito e discriminação étnico-racial.

Em sua gênese, configurou um espaço literário em que o negro foi retratado

negativamente. O racismo e o preconceito racial foram sutilmente apresentados às crianças por meio da literatura, contribuindo para a fixação de estereótipos e uma imagem negativa do e sobre o negro. O branco europeu, baseando-se nos traços físicos do povo negro para fundamentar suas atitudes discriminatórias, foram responsáveis por torná-los símbolos de separação, distinção e classificação. A negrura sempre esteve associada "[...] à sujeira, a tragédia, à maldade" (Rosemberg, 1985, p. 84).

Mas, no decorrer do tempo, regado pelas lutas antirracistas do povo negro, esse cenário foi modificando. Observamos atualmente uma reação positiva dos negros em relação à sua própria postura e estética, como nas novas tendências que valorizam o cabelo crespo e armado das mulheres negras, as tranças no estilo rastafári e outras formas que demonstram aceitação e valorização do estilo negro de ser.

O racismo e a discriminação racial no nosso país são, na verdade, uma construção social que perpassa a nossa história, fundada na empreita colonialista. Em nossa sociedade, a estigmatização e todos os estereótipos criados em torno do negro se baseiam, sobretudo, na cor da sua pele e em seu "tipo" de cabelo, ou seja, em suas características fenotípicas. No entanto, a questão fenotípica continua sendo muito forte no Brasil, que na época da escravidão servia como critério de classificação no que se referia ao trabalho que deveriam exercer, conforme explica Nilma Lino Gomes, em seu texto *Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele* (2003)*:*

> O cabelo e a cor da pele são vistos como categorias que, em alguns momentos, ajudam a definir quem é branco no Brasil e, em outros, revelam a ambiguidade do racismo brasileiro e o efeito encobridor dos conflitos raciais aqui existentes, os quais podem ser considerados consequências da não-integração do negro na sociedade brasileira após a abolição do mito da democracia racial. (Gomes, 2003, p. 138)

A valorização da imagem do negro, de sua história e cultura só viria a acontecer, segundo Jovino (2006), com a nova roupagem assumida pela literatura infanto-juvenil na contemporaneidade, quando passou a interpretar de forma mais justa a diversidade cultural que nos cerca. Na literatura contemporânea encontramos essa nova tendência. Aqui o negro é visto sob uma nova ótica de representação. Há uma valorização de sua identidade cultural, costumes, importância e autonomia expressiva, representando-o como sujeito de sua própria história.

Fazendo uma retrospectiva na literatura infanto-juvenil inaugurada por Monteiro Lobato na década de 1920, percebo que não é de todo diferente quando criou personagens que até hoje povoam o imaginário da sociedade brasileira como Tia Anastácia, Tio Barnabé e Saci-Pererê, e os outros habitantes do Sítio do "Pica-Pau Amarelo": são típicos exemplos da representação estereotipada do negro nesse gênero da literatura brasileira, embora o autor tenha sido visto por

muitos críticos literários como racista. Toda escrita literária reflete o contexto em que foi produzida, então não podemos afirmar que seus personagens são exemplos de uma postura racista do autor, mas que estes refletiam a visão da sociedade da época.

Esses personagens inauguram a visibilidade do negro nas histórias, pois, apesar de não serem protagonistas, desempenharem papéis relevantes nas histórias, por não serem retratados na condição de escravizados. Levando em consideração a escrita de Lobato se filiar no período recente da pós-abolição, suas ações contribuíam para o desenrolar da trama, em alguns casos, tem sua participação como decisiva e autônoma.

Em suas aparições na obra, Tia Nastácia, por exemplo, mesmo sendo tratada com afetividade e carinho pela família de Dona Benta, também é desqualificada socialmente e vista como inferior em relação aos demais personagens, dada a cor da sua pele, como podemos mostrar aqui nessa passagem:

> [...] Perdemos o anjinho por sua culpa só. Burrona! Negra beiçuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele protege uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a asa do anjinho. Eu bem que avisei. E ela com esse beição todo: "não tenho coragem é sacrilégio ... Sacrilégio é esse nariz chato. (Lobato, 2010, p. 125)

No entanto, ao trazer Tia Nastácia como uma negra analfabeta, "burrona", vista por uma boneca branca (ícone da representação de uma parte da população brasileira da época), Lobato mostra a questão cultural desse tipo de povo, o negro, ao dotá-la de sabedoria popular e ao colocá-la como a primeira personagem protagonista de vários episódios de suas histórias. Tia Nastácia, nesse sentido, vem mostrando uma outra parte que contriubuiu, e muito, para a constituição cultural do povo brasileiro, pois ela é a primeira protagonista negra de vários episódios de suas histórias

Já na imagem do Saci, o negro é demonizado. Lobato se apropria desse personagem do folclore e o levou ao conhecimento de todos, enriquecendo as aventuras do Sítio, que era povoado por seres fantásticos e mitológicos. A narrativa apresenta o Saci como um ser travesso que faz traquinagens e atrapalha a vida do ser humano, reforçando a imagem negativa do negro e associando-o ao mal. Dentre as suas agruras:

> Azeda o leite, quebra a ponta das agulhas, esconde as tesourinhas de unha, embaraça os novelos de linha, faz o dedal das costureiras cair nos buracos. Bota moscas na sopa, queima o feijão que está no fogo, gora o ovo das ninhadas. [...] (Lobato, 2007, p. 23-24)

Mesmo que não apareça explícita a intenção de estereotipar a forma de construção da imagem do negro, ela é feita de forma que sua personalidade e identidade sejam

associadas ao mal, logo concluímos que ele é o contrário do branco: sempre bom e com atos de heroísmo. O Saci Pererê, símbolo do negrinho do pastoreiro, um menino negro do folclore brasileiro que foi um menino escravizado que, por ter cometido uma pequena falha, é castigado duramente pelo seu dono a ponto de falecer. Portanto, há um resgaste feito por Lobato, também, da cultura folclórica brasileira, ou seja, o autor, ao trazer para sua escrita pessoas negras e elementos culturais do país, inaugura uma nova maneira de escrever literatura infanto-juvenil, e coloca em pauta, sobretudo, a discussão sobre a negação da formação do país em suas várias maneiras de representação artística.

Vale lembrar que Monteiro Lobato estava inserido em um contexto em que o negro não era considerado um elemento constitutivo da sociedade. O Brasil era uma jovem nação, recém saída de um longo período de escravidão e ainda estava sob forte influência da ideologia escravocrata que discriminava o negro e sua cultura. As condições a que os negros foram submetidos após a abolição eram muito desfavoráveis para que ele fosse inserido na sociedade e aceito como sujeito pertencente a ela, logo, não era plausível esperar que este ocupasse um lugar de destaque.

Não que isso justificasse o preconceito e a discriminação com negros em qualquer tempo da história, mas naquele contexto em que esse tema não era discutido, era corriqueiro que as formas de tratamento figurassem práticas racistas. Não podemos esquecer que Monteiro Lobato foi um homem de seu tempo, antenado com sua realidade, portanto apenas representava a realidade brasileira de sua época em suas obras.

A ausência de personagens negros nas histórias infanto-juvenis acarretou, de fato, sérias consequências no imaginário da criança, como a perpetuação de atitudes e falas racistas, criando uma realidade distorcida e preconceituosa, contribuindo para a sustentação de uma ordem social desigual. Somente a partir da década de 1970 e 1980 é que surgem livros cujo objetivo central é, exatamente, romper com a visão estereotipada dos negros, valorizando suas tradições e também seu aspecto físico, como *Xixi na cama*, de Drummond Amorin e *Nó na garganta*, de Mirna Pinsky, ambos em 1979 (Oliveira, 2003, p. 6).

Nesse novo período, o negro passa a ser protagonista em algumas histórias infanto-juvenis e a literatura destinada a crianças e jovens assume, segundo Bastos (2010, p. 34), uma postura "formadora de consciência crítica que busca romper com paradigmas e preconceitos, literatura estereotipada e reprodutora de modelos hegemônicos". A imagem do negro nela representada é outra, ou seja, uma imagem mais positivada e ele representa,

> "[...] na sua resistência ao enfrentar os preconceitos, resgatando sua

> identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, rompendo, assim com o modelo de desqualificação presente nas narrativas dos períodos anteriores". (Abramovich, 1983, p. 36/37)

Nesse sentido, desmistificar as representações negativas sobre o negro é dar à criança o direito de se conhecer e reconhecer o seu processo construtor identitário. A escola, nesse cenário, tem a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas em que as crianças negras se sintam pertencentes a esses ambientes e se percebam nesses espaços com sua devida importância, ou seja, em situação de equivalência ao branco:

> Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo parcialmente exterior, parcialmente interior, e com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito também, à construção da identidade negra. (Gomes, 2002, p. 39)

Diante do exposto, podemos depreender que a identidade de uma criança é uma construção individual e social, mediada pelas interações e representações percebidas dentro do contexto social em que estão inseridas. E a escola tem um papel importante nessa construção, por ser um espaço de grande diversidade. Assim, ressaltamos a importância do uso de livros infanto-juvenis com personagens negros protagonistas no desenvolvimento da identidade negra, constituindo desde o início da educação básica as práticas antirracistas.

O conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais (Munanga, 1988, p. 143-146). Negritude e identidade negra são processos imbricados, pois estão relacionados à cor da pele negra, embora não sejam essencialmente de ordem biológica. A afirmação da identidade negra é um processo complexo que precisa ser desenvolvida de forma permanente e contundente, retomando a consciência e construindo uma solidariedade entre suas vítimas, promovendo a reabilitação dos valores dessas civilizações que foram destruídas e tiveram suas culturas negadas.

De acordo com Munanga (2020), existem, dentro dessa diversidade contextual, componentes essenciais na construção da identidade, como o fator histórico, linguístico e psicológico. A presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo corresponderia à identidade cultural perfeita. E o autor examina a importância de cada um deles. O fator histórico é definido por ele como cimento cultural que une os elementos

diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. Depende do esforço para o conhecimento da sua verdadeira história e a transmissão dessa às futuras gerações. Uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização era o afastamento e a destruição da consciência histórica que destruiu a memória coletiva dos escravos e dos colonizados. Ressalta que as bases populares negras sem vículos com essa história e cultura diluíram sua identidade, ao passo que desembocaram numa opressão econômica de exclusão e discriminação racial. Quanto ao fator linguístico, resume-se na linguagem dos terreiros religiosos (orixás, etc.) ou outras formas de linguagem como o cabelo, penteados, estilos musicais e até mesmo vocabulários que preservam as estruturas linguísticas africanas. Já o fator psicológico funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos, para reforçar a solidariedade existente entre eles (Munanga, 2020, p. 13).

Munanga (2020) tece críticas à identidade política de uma "raça" afastada de sua participação política na sociedade que ajudou construir. Ele afirma que os critérios raciais sem consciência ideológica ou política não são suficientes para desencadear o processo de formação da identidade, já que nem todos que participam desse processo vivem plenamente os valores culturais negros. Mas, devido à discriminação racial da qual todos são vítimas, quase todos se referem retoricamente aos valores culturais negros, como mostra o discurso da negritude.

Sendo assim, podemos depreender desse pensamento que o apagamento da memória das pessoas da cultura africana, o processo de escravização, excluiu e oprimiu muitos povos africanos, o que provocou o silenciamento nessa comunidade e uma consequente perda dessa identidade. A necessidade de inclusão da História da Cultura Africana no currículo escolar se dá pela ocorrência desses processos que os negros foram submetidos em situações de racismo, que reafirmam a proclamada democracia racial.

Historicamente, o discurso da negritude é uma reação negra a uma opressão branca, que não podemos distanciar do racismo do qual é consequência e resultado. O pensamento racista se firma na existência da hierarquia de raças dentro da espécie humana, em que existem raças superiores e raças inferiores. O racismo é claramente um fato que confere à "raça" sua realidade política e social, uma vez que a história da humanidade nos conta sobre o genocídio de milhares de índios, ciganos e judeus durante a Segunda Guerra Mundial e o Apartheid na África do Sul, Estados Unidos, Europa e Brasil, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirracionais contemporâneas (Munanga, 2020). O autor afirma ainda que ser negro é ser excluído e que a identidade negra

mais abrangente seria a identidade política de um segmento significativo da população brasileira, que é excluída de sua participação política e econômica e do seu exercício de cidadania.

Para Halbwachs (1968), a história escrita ou oral não pode ser feita sem a memória, pois é construída, por um lado, pelos acontecimentos, personagens, lugares vividos por esse segmento da população, e, por outro lado, pelos acontecimentos, personagens e lugares herdados, ou seja, emitidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências a um passado comum. Esse sentimento de pertencimento a uma determinada coletividade baseia-se na apropriação individual desses dois tipos de memória, que passam, então, a fazer parte do imaginário pessoal e coletivo.

Segundo Munanga (2020), o discurso da elite negra militante faz uma seleção nos conteúdos da memória e retém principalmente a "negritude" como base na formação de sua identidade, em oposição à identidade do opressor. Esse discurso se passa necessariamente pela questão da cor da pele ou do corpo negro e pela cultura, por razões já conhecidas. Com efeito, a alienação do negro tem se realizado pela inferiorização do seu corpo, antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura.

Munanga (2020) destaca dois problemas que podem ocorrer quando se coloca uma identidade submetida à cor e à cultura, no contexto brasileiro. Primeiro ele pondera que é necessário saber se os negros seriam capazes de construir sua identidade e unidade, baseando-se apenas na pigmentação da pele e em outras características de seu corpo, numa sociedade em que a tendência é renegar e menosprezar a pele negra, diante de uma prática de embranquecimento sustentada pela ideologia da democracia racial, fundamentada na dupla mestiçagem biológica e cultural. Em segundo, o autor questiona se poderiam os negros construir sua identidade com base numa cultura já expropriada, cujos símbolos fazem parte da cultura nacional Para ele o importante é tomar consciência histórica da resistência cultural e de sua participação na cultura brasileira atual.

Em síntese, a partir de tudo que foi exposto, posso afirmar que sim, o negro deve conscientizar-se, apropriar-se dos processos históricos de suas origens e empoderar-se de sua identidade para modificar os ambientes, seus relacionamentos e postura diante da sociedade e fazer-se respeitar, pois a sua própria aceitação e conhecimento de suas trajetórias lhe oportunizarão voz e autonomia para participação cidadã em todos os sentidos.

A partir destas reflexões, no capítulo III mostraremos como desenvolvemos a intervenção em sala de aula, assim como explicaremos a metodologia de Cosson (2016), que sustentou o projeto de intervenção.

4. METODOLOGIA: LETRAMENTO LITERÁRIO EM PRÁTICA

4.1 A intervenção

Neste capítulo descrevemos a metodologia do projeto, detalhamos as atividades e os procedimentos adotados. Seguindo a sequência básica de Cosson (2016), a intervenção se deu em quatro etapas: a motivação, introdução, leitura e interpretação de três objetos de trabalho: a obra "Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar", o conto "A mão dos pretos", e o conto "A menina Vitória".

Esta pesquisa-ação nos aproximou e nos colocou a par da realidade da escola, uma vez que a coleta de dados foi realizada por meio da interação direta com a turma do sétimo ano, utilizando os procedimentos metodológicos postulados por Thiollent (2011), que assim define o que seja uma pesquisa-ação:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com um diário de bordo, ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

O trabalho foi realizado durante o segundo semestre do ano letivo de 2023. Os sujeitos são vinte e um alunos, sendo dezenove meninas e dois meninos, dentre estes uma aluna especial e um não alfabetizado. São alunos e alunas que gostam de ler, sempre se dispõem a ler nas aulas de leitura e possuem leitura fluente, com exceção dos dois alunos especiais, aqui referidos. Porém, foi preciso aprofundar o nível de leitura e escrita. Quanto ao aspecto físico dos alunos, são predominantemente de pele escura, cabelos cacheados ou crespos, mas que não se reconhecem como negros, possuem idade entre 12 e 13 anos.

A intervenção aconteceu em sete etapas que exploraram o tema do racismo, preconceito, discriminação e a construção da identidade e representatividade presentes nas obras lidas, por meio de interpretações, compreensões e produções textuais. Cada momento visou ampliar a expectativa do leitor, por meio da valorização das matrizes culturais africanas em contraste com os seus direitos, juntamente à desmistificação dos esterótipos associados aos negros. Fizemos leituras em conjunto, individuais e fomos construindo discursos e a apropriação do conhecimento, por meio de pesquisas e debates suscitados pelas leituras. Esse debate, durante roda de conversa, se deu pelo compartilhamento das sensações individuais dos leitores e em sequência as produções de texto, tanto escritas de próprio punho, quanto digital.

Adotamos como metodologia a sequência básica de Cosson (2016), que se distingue em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Figura 10: Organograma da sequência básica para letramento literário



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Cosson (2016)

O autor Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: Teoria e Prática* (2016), propõe para o ensino fundamental uma sequência básica para desenvolver o letramento literário. De acordo com essa sequência, devemos seguir quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em relação ao primeiro passo o autor afirma:

> [...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.(Cosson, 2016, p. 54).

4.1.1 Primeira etapa: atividade motivacional

Em conformidade com o primeiro passo da sequência básica de Cosson (2016), iniciamos o trabalho com uma atividade de motivação, sendo esta uma atividade de sensibilização em relação ao tema abordado, na qual o racismo foi mostrado em várias situações reais do cotidiano, como em alguns flagras de pessoas negras sofrendo xingamentos, desrespeito e desacato. Demonstramos alguns recortes de notícias de racismo que circularam

nas mídias sociais, reportagens e um documentário com o objetivo de levantamento de conhecimento prévio e formulação de hipóteses. Essas notícias fomentaram as discussões acerca do que é racismo, suas possíveis motivações e consequências. Os alunos tiveram seu espaço de fala garantido, em uma roda de conversa promovida após a veiculação dos vídeos. Eles se mostraram indignados com as cenas de racismo e condenaram tais atitudes. Fizemos algumas inferências a respeito do racismo estrutural e discutimos sobre aspectos históricos, colonialismo e a influência da empreita escravista no Brasil que ecoa até os dias atuais. Os alunos e alunas foram capazes de fazer relações com as atitudes e comportamentos que são cultivados até hoje. Nessa oportunidade, expuseram situações vividas também por eles, sobretudo em relação ao cabelo. Por último, identificamos os pontos negativos e positivos dos casos ocorridos e seus desdobramentos. Ao final, questionei o que poderia ser feito para mudar essa situação. Solicitei aos estudantes, como tarefa de casa, que coletassem na imprensa eletrônica e de maneira impressa (antes da leitura do livro) reportagens sobre situações de racismo no Brasil e no mundo, a maioria da turma trouxe e a partir dessas reportagens continuamos com as discussões.

4.1.2 Segunda etapa: introdução

Na categoria Introdução, Cosson (2016, p. 57) define a apresentação do autor e da obra. Ele aponta que devemos chamar a atenção para aspectos que se relacionam com a obra a ser estudada. Outro ponto indicado é justificar a escolha da obra e explicar sua importância para o momento. Sugere que obra e perfil do leitor sejam usados para criar um clima de motivação. Consiste também na apresentação da obra em si, o livro. Nesta etapa, os alunos devem ter a oportunidade de manusear o livro e se familiarizar com seus elementos, tais como capa, prefácio, “orelhas”, assim por diante.

E assim foi feito, em cada obra lida seguimos os quatro momentos sugeridos por Cosson (2016). Essa etapa serviu de introdução para a leitura, através da apresentação das obras e dos autores, fizemos a observação de indicadores como o título e a ilustração da capa.

Na primeira obra lida, *A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar*, a capa do livro trazia uma menina negra com cabelo crespo, este, por sua vez, foi projetado na parede da sala por um datashow, em seguida fiz questionamentos acerca da imagem, fomos formulando hipóteses diante do que viam e do que poderia ser abordado na obra. Essa atividade estimulou inferência, uma vez que é por meio de questionamentos e deduções que tiramos algumas conclusões. Mobilizaram suas experiências para compreender o texto e apreciar os recursos estilísticos utilizados pela editora. Folhearam o livro, numa rápida leitura preliminar, e fizeram

muitas antecipações a respeito do desenvolvimento da história.

Antes de iniciarmos a leitura, justifiquei a escolha da obra pela relação do tema com uma possível identificação e empatia do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens. Solicitei que ficassem atentos às diferentes experiências de vida das personagens Bia, Ritinha e Tatá, buscando encontrar na obra justificativas para suas semelhanças, focalizando aspectos que auxiliassem na construção dos significados do texto, como a leitura global, a caracterização da estrutura do texto e identificação das articulações temporais e lógicas responsáveis pela coesão textual.

4.1.3 Terceira etapa: leitura

Durante o projeto fizemos a leitura de várias obras que envolveram diferentes estratégias. Fizemos leitura compartilhada, individual e em grupos. Para tanto, seguimos a sequência básica em quatro etapas e durante a leitura das três obras escolhidas: *A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar (2007), A Mão dos Pretos (1980), A Menina Vitória (1981)*

Na etapa da leitura, Cosson (2016) destaca o seu acompanhamento para observação e identificação de alguma dificuldade no processo de leitura. Ele enumera alguns benefícios desse acompanhamento, como o ritmo da leitura, o abandono dela como possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Segundo ele,

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (Cosson, 2016, p. 62).

Prosseguindo com a terceira etapa da sequência básica, começamos a leitura compartilhada. A leitura da obra *Cabelo ruim? A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar (2007)* foi envolvente, os alunos leram atentamente e até "brigavam" para fazê-la. A leitura ocupou uma aula e, enquanto transcorria, às vezes eu intervinha sobre a pontuação e entonação da voz, para que se adequasse. Os vocábulos desconhecidos eram anotados para depois consultar no dicionário ou às vezes eu mesma respondia o que significava para não prejudicar o entendimento do texto.

Ao final, discutimos sobre as impressões que tiveram do livro. Algumas comentaram que tinham a mesma personalidade das garotas Ritinha, Bia e Tatá e se identificaram com

algumas situações vividas pelas personagens.

Durante todo o período de leitura do livro, fomos discutindo o mote principal da narrativa que era a autoaceitação em relação à cor da pele e do tipo de cabelo, e o que pensavam sobre o racismo em geral e sobre o racismo no Brasil, em particular. Para fomentar a discussão, fizemos uma roda de conversa e falamos sobre autoconhecimento e a apresentação das características pessoais de cada um. Cada um foi se descrevendo, falando suas características psicológicas e físicas. Um fato curioso e interessante que observei foi que, quando mencionavam a cor da pele, não se diziam negras, mas a maioria se descrevia como pardas, cabelos cacheados, manifestando vergonha em se dizerem "pretas" ou "negras" e substituíam o cabelo crespo por "cacheado" quando o tinham, em uma tentativa de amenizar os efeitos que um cabelo crespo esconde. Percebendo isso, questionei: "Vocês se consideram de cor branca, preta ou parda?" De 17 respondentes, apenas 3 responderam que eram pretos. Os demais se consideraram pardos.

Em seguida perguntei: "A maioria é branca ou preta"? Constataram que a grande maioria era preta, então instiguei e continuei: "Por que vocês acham que a maioria não é branca?". "Por que valorizamos tanto uma cor de pele que a maioria não tem?". Uma aluna respondeu rapidamente: *"*Porque na verdade todo mundo é descendente de preto." Aqui percebemos que esta tem noção das suas origens e tem algum conhecimento da História contada sobre os negros. E completou assim:"Já acostumei falar assim, a gente fala sem perceber".

Em relação ao cabelo, pedi que se olhassem e verificassem os cabelos uns dos outros. Indaguei quanto ao tipo de seus cabelos, se era liso, crespo ou cacheado. Dos 17 respondentes, apenas um respondeu ter o cabelo crespo, outros três cabelos lisos e os demais responderam que eram cacheados. Uma das alunas relatou que já sofreu preconceito em relação ao cabelo, o curioso é que ela diz ter cabelo cacheado, mas já falaram que o cabelo dela parecia "uma bucha".

Seguindo as discussões, perguntei à uma delas que disse preferir o cabelo liso, mas que, no entanto, era crespo, por que ela alisava o cabelo? Ela respondeu: "Cabelo liso é bem mais bonito e fácil de cuidar que o cabelo crespo". Outra garota respondeu que "o cabelo crespo dá muito nó e precisa de muito creme para desembaraçar e pentear". Nesse discurso, verificamos que o fato de elas terem o cabelo alisado sem compreender o objetivo desse processo causa um distanciamneto de sua identidade, fato que poderá ocasionar problemas futuros com a sua autoimagem ou até mesmo já reflete sua autoaceitação.

A maioria das meninas tem o cabelo alisado, pois elas acreditam ser mais bonito. Uma delas que usa "tranças tipo rastafári" disse: "Coloquei porque fiz o alisamento e arrependi, agora vou deixar crescer enrolado". Percebemos que essa aluna tem outra relação com o cabelo, pois

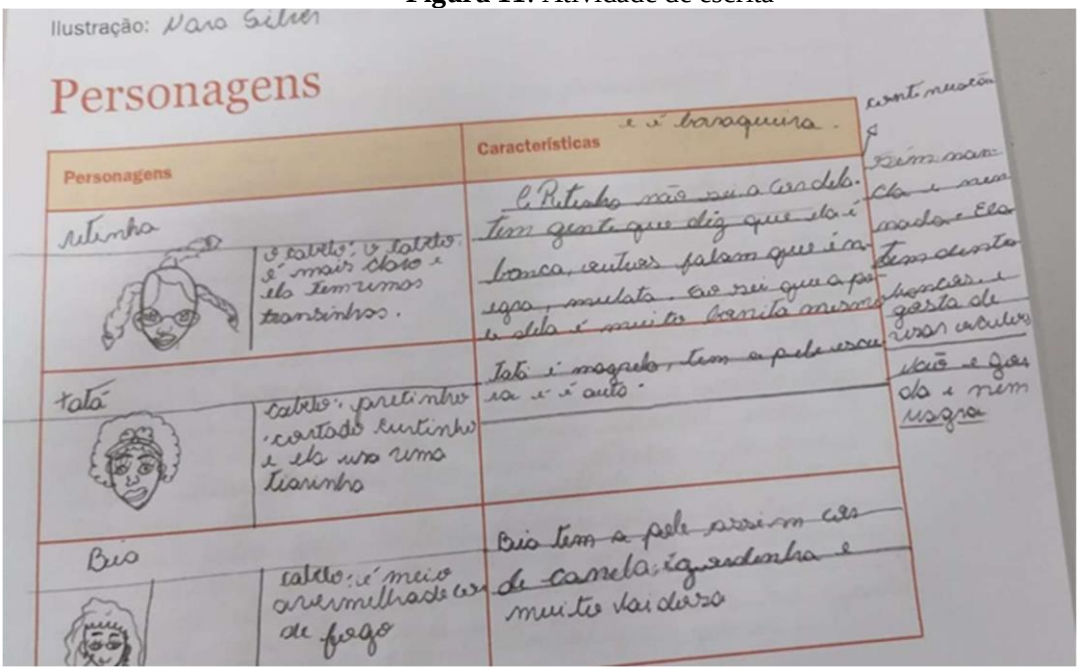
demonstra apego ao cabelo original, ou seja, aceita suas caracaterísticas, como ficou evidente em sua fala.

Em um dado momento, ouvi uma aluna questionar a colega assim: “Eu sou preta?” Com tom de indignação a pergunta foi feita, e sim, ela é preta, e incrivelmente ela não tinha essa percepção sobre ela mesma. Ela estava verdadeiramente surpresa. A colega respondeu meio que sem jeito e envergonhada em responder que sim. Mais uma vez, percebemos o quanto assumir-se negro e ver o outro como tal, soa como constrangimento para ambas as partes.

Sempre no final da aula anotava tudo em meu caderninho, o que elas haviam dito ou respondido e com base em minhas anotações fui contruindo as atividades. Então, sugeri que entrevistassem informalmente seus familiares sobre as características de seus antepassados, quais os hábitos, costumes, religião, cor da pele, tipo de cabelo, para que pudessem perceber quais eram suas origens e uma possível identificação com a cultura afro. Na aula seguinte, cada um teve seu momento para relatar as respostas de seus familiares, e muitos diziam em tom de brincadeira: “Na minha família, o povo é tudo preto”, ao som de muitas gargalhadas.

Continuando com as atividades relativas à obra, julguei pertinente estimular uma possível identificação com as personagens. Questionei com qual personagem mais se identificaram e por quê? Para as respostas, organizamos um quadro com as características das três meninas. O objetivo da atividade foi fazê-los compreender a semelhança física entre elas e trabalhar a autoaceitação. Ao passo que iam preenchendo o quadro, relaciovam cada personagem a uma garota da sala, e elas também se julgavam parecida com as meninas do texto.

Figura 11: Atividade de escrita



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Neste momento constatei que a ausência de obras que representam a história da população negra contribui para a perpetuação do discurso de não aceitação de suas próprias características e o quão importante era trazer obras com personagens parecidas com suas características e que são valorizadas e consideradas bonitas.

A atividade consistia num quadro em que elas deveriam desenhar as personagens, descrever suas características e anotar suas impressões sobre as personagens. Quando terminamos a atividade, elas já faziam brincadeiras entre si, relacionando umas às outras com as personagens, como no linguajar delas "a barraqueira", "a patricinha". A atividade era constituída das questões descritas abaixo:

1. Que sentimento o livro me trouxe
2. Quadro das características das personagens: Personagens X Características.
3. Minha opinião sobre a obra:
4. Resumo do enredo
5. Temas principais abordados.

Nilma Lino Gomes, em seu artigo *Corpo e cabelo* (2002), afirma que essa identidade é vista com um processo que não se dá apenas do olhar de si mesmo e seu corpo, mas também na relação do olhar do outro e essa relação é conflituosa. Isso explica a reação da garota que refuta sua condição de negra como um mecanismo de defesa, de alguém que não quer e não aceita ser colocado numa condição inferior, que machuca, humilha e ofende. Iniciar um diálogo sobre essas questões tão pouco abordadas no espaço escolar, ou seja, colocar o dedo nessa ferida, foi o primeiro passo para avançar sobre esse terreno que muitas vezes é um tabu.

4.1.4 Quarta etapa: interpretação

4.1.4.1 Primeira obra: *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*

Cosson (2016, p. 64) descreve a última etapa da sequência básica, a interpretação, como uma tarefa complexa. Segundo ele, esta envolve práticas e muitos postulados impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão sobre literatura traz implícito ou explícito o que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. O autor propõe trabalhá-la em dois momentos, um intríseco e o outro extrínseco. O primeiro seria um momento mais individual, de decifração e apreensão do texto pelo leitor, que ele define como "o momento interno", é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura". (Casso, 2016, p. 65).

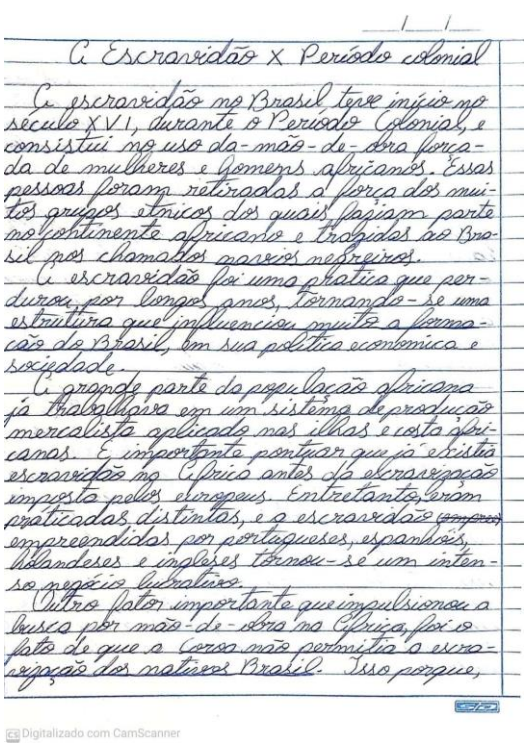
"O momento externo" ocorre de forma coletiva, em leitura compartilhada, na qual todos dividem com os outros a experiência vivenciada, como a leitura os tocou, o que cada um entendeu ou extraiu dela. Segundo Cosson (2016, p. 66):

> Na escola, entretanto é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Desse modo, podemos fazer a distinção do letramento literário realizado na escola, da leitura literária individual, pois a interpretação coletiva promove o exercício coletivo, inserindo várias visões sobre o texto lido. O autor sugere atividades de ilustração da história, paródias, canções, dramatizações e inúmeras outras possibildades de materializar a interpretação de forma criativa.

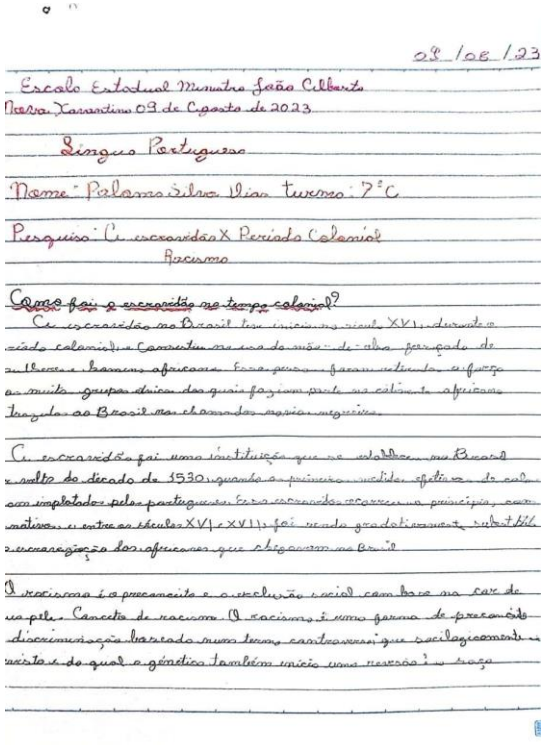
Assim, a etapa da interpretação, como o próprio autor sugere, ocorreu de diversas formas. Logo, propomos uma atividade que compreendeu três momentos. No 1º momento**,** os alunos fizeram uma pesquisa sobre o período colonial e o sistema escravocrata aqui no Brasil, como base de significação para construção de ponto de vista para a produção de um texto dissertativo, utilizando os cromebooks e fazendo os registros no caderno. A princípio havíamos pensado no texto dissertativo, mas, após a qualificação do projeto foi sugerido pela banca que repensássemos o tipo de texto a ser produzido. A banca pontuou que esse tipo de texto não seria o mais apropriado para essa faixa etária. Não descartamos a pesquisa, mas a atividade de escrita ficou para outro momento. Dessa forma, adaptamos o planejamento e introduzimos uma atividade de pesquisa sobre mulheres negras de destaque no Brasil e no mundo. A sala foi dividida em quatro grupos e os alunos apresentaram seus trabalhos. Nas figuras 12 e 13 há a reprodução de pesquisas feitas por uma aluna.

Figura 12: Atividade de pesquisa



Digitalizado com CamScanner

Figura 13: Atividade de pesquisa



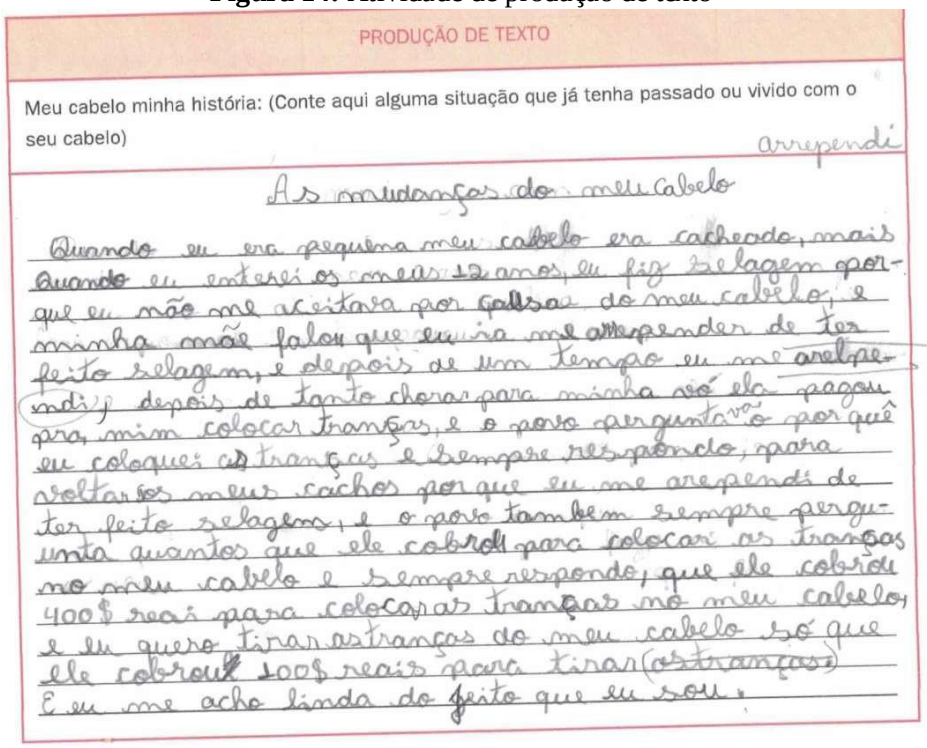
Escola Estadual Ministro João Gilberto
Nova Xavantina 09 de Agosto de 2023
Língua Portuguesa
Nome: Paloma Silva Dias turma: 7°C
Pesquisa: Escravidão X Período Colonial
Racismo

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

No 2º momento, assistimos ao filme “Felicidade por um fio”. Trata-se de uma comédia romântica dirigida por Haifaa al-Mansour e lançado pelo sistema de streaming Netflix em setembro de 2018. O drama conta a história de Violet Jones, que, desde pequena, é ensinada por sua mãe a manter a perfeição para fins de ser aceita na sociedade racista, que a mãe mesma já vivenciara quando pequena. Essa perfeição é demonstrada com o cabelo da personagem, que, segundo a mãe, deve estar sempre alisado e impecável. Assim, todos os dias, a mãe alisava o cabelo da filha desde pequena, a fim desta se encaixar num padrão de beleza eurocêntrico. A menina então cresce com uma visão ultrapassada de perfeição e mantém essa rotina de alisamento todas as manhãs. Até que um dia, após uma desilusão amorosa e beber muito com suas amigas, ela decide passar pelo “big chop”, para fazer a transição dos cabelos alisados e assumir os cacheados. Raspa a cabeça e, após um surto, entra em uma onda de aceitação e transição capilar. Essa mudança deixa a personagem mais bonita, leve e mais corajosa para com as mudanças e desafios em seu trabalho e sua vida amorosa. O filme traz uma visão muito importante sobre autoaceitação e de como os meios de comunicação estão em constante mudança, de acordo com a sociedade. A personagem principal, quando resolve aceitar seus cachos, acaba não ajudando somente a si mesma, mas a filha de seu novo parceiro Will, que também passa por momentos de aceitação após um comentário maldoso de Violet.

3º momento: após assistirmos ao filme, eles escreveram sobre suas histórias com seus cabelos, cujo tema foi "Meu cabelo, minha história". Cada um pôde ali contar suas experiências vividas em relação aos seus cabelos. Os alunos produziram textos com suas experiências, impressões e fizeram seus relatos, como apresentado na figura 14:

Figura 14: Atividade de produção de texto



PRODUÇÃO DE TEXTO

Meu cabelo minha história: (Conte aqui alguma situação que já tenha passado ou vivido com o seu cabelo)

As mudanças do meu Cabelo

Quando eu era pequena meu cabelo era cacheado, mais quando eu entrei os meus 12 anos, eu fiz selagem porque eu não me aceitava por causa do meu cabelo, e minha mãe falou que eu ia me arrepender de ter feito selagem, e depois de um tempo eu me arrependi, depois de tanto chorar para minha vó ela pagou para mim colocar tranças, e o povo pergunta o por quê eu coloquei as tranças e sempre respondo, para voltar os meus cachos porque eu me arrependi de ter feito selagem, e o povo também sempre pergunta quantos que ele cobrou para colocar as tranças no meu cabelo e sempre respondo, que ele cobrou 400$ reais para colocar as tranças no meu cabelo, e eu quero tirar as tranças do meu cabelo só que ele cobrou 100$ reais para tirar (as tranças) E eu me acho linda do jeito que eu sou.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Para correção dos textos, escolhi um que apresentava os "erros" mais recorrentes, utilizando o aplicativo wooclap (Figura 15), que permite a interação na correção de textos. Assim, trabalhamos a competência da escrita, pois eles revisaram o texto, fizeram as correções necessárias de concordância verbal e nominal, como também de ortografia. Deram sugestões, reeditamos o texto de forma dinâmica e interativa. O ponto positivo dessa atividade foi a participação dos alunos como protagonistas das suas próprias histórias, assim, o texto produzido foi mais real, digo isso porque cada um demonstrou como lida com os erros e os acertos, percebi que se sentiram valorizados, incluídos no processo, pois puderam realizar suas próprias escolhas e conduzir seu próprio aprendizado, isso os manteve engajados e motivados durante toda a atividade.

Figura 15: Recurso digital Wooclap



Fonte: www.wooclap.com/REDACAO

4.1.4.2 Segunda obra: o conto *A mão dos pretos*

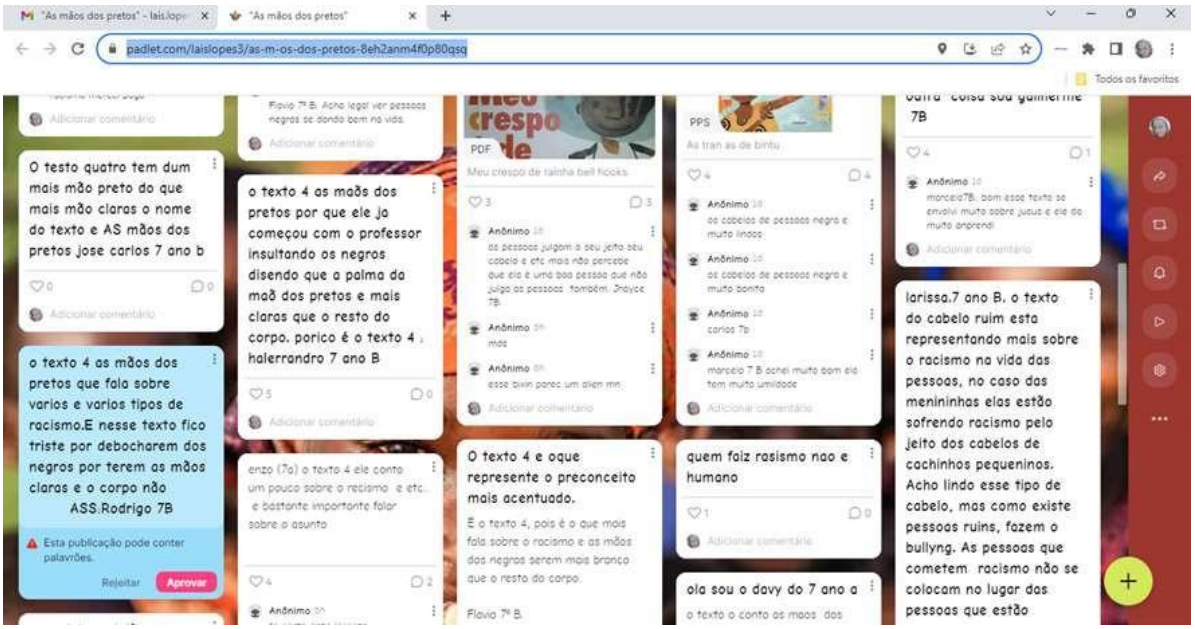
Fizemos a leitura do conto *A mão dos pretos* em grupo. Seguindo os ritos da sequência básica, apresentamos a biografia do autor moçambicano Luis Bernardo Honwana, a qual foi postada na Plataforma Plurall, a qual os alunos têm acesso e puderam ler com antecedência e conhecer a vida e obra desse autor. Iniciamos a leitura do conto, primeiro individualmente, na "decifração" e depois fizemos a leitura em grupo. O conto *A mão dos pretos*, que compõe a obra *Nós matamos o cão tinhoso*, é uma produção literária de resistência à colonização, que mostra o preconceito legitimado nas falas dos personagens, que o fazem por meio de piada e risos desqualificando o negro. Narra a curiosidade de um menino que indaga porque a palma da mão dos pretos é mais clara que o resto do corpo. Muitas respostas são apresentadas por vários interlocutores representativos de algum segmento social, como o professor, o padre, um mais velho, um vendedor (comerciante), até que a mãe apresenta sua explicação, quando o conto atinge o clímax. Em geral, as respostas desqualificam os pretos, e principalmente têm efeito de punição divina, são citados como bicho do mato, animais, impuros, apto a servidão, ou seja, descaracterizando-os como humano. Durante a leitura, os alunos se manifestavam horrorizados com as respostas das personagens. Ao término da leitura, fizemos as interpretações do texto, cada um expôs sua opinião e colocaram suas impressões.

A atividade relativa a esse conto se dividiu em dois momentos. O primeiro foi a

exposição das impressões e opiniões sobre as questões raciais apresentadas no conto, por meio do recurso tecnológico Padlet (Figura 16), que é um mural interativo em que os alunos puderam interagir e expor suas opiniões acerca do conto e posteriormente responderam a um questionário para interpretação e compreensão do texto que apresentamos nas Figuras 17 a 19.

Durante a realização da leitura do conto, alguns alunos mostraram-se indignados com a postura das personagens do conto. Alguns alunos julgaram a curiosidade do menino sobre a cor da palma das mãos dos negros como descabida, pois para eles essa característica é algo normal.

Figura16: Atividade do mural interativo Padlet



Fonte: padlet.com

Figura 17: Atividade de escrita

Escola Estadual Ministro João Alberto

Aluno (a): _____ Turma: _____

Profª: Laís Helena

Atividade de Língua Portuguesa

CONHECENDO O AUTOR

Luís Bernardo Honwana nasceu em Moçambique, na cidade de Maputo, em 1942. Cresceu em Moamba, no interior, e estudou jornalismo. Em 1964, tornou-se militante na Frente de Libertação de Moçambique, foi preso e permaneceu encarcerado por três anos pelas autoridades coloniais. Após a independência de seu país, se tornou alto funcionário do governo e presidente da Organização Nacional dos Jornalistas de Moçambique. Publicou o livro "Nós Matamos o Cão Tinhoso" em 1964.



As mãos dos pretos

Já nem sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as ılmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos culos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as porem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor dre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os :tos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, endo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a ar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é -me a não largar seja quem for enquanto não me disser porque é que eles têm as palmas mãos assim tão claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos m mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer a coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

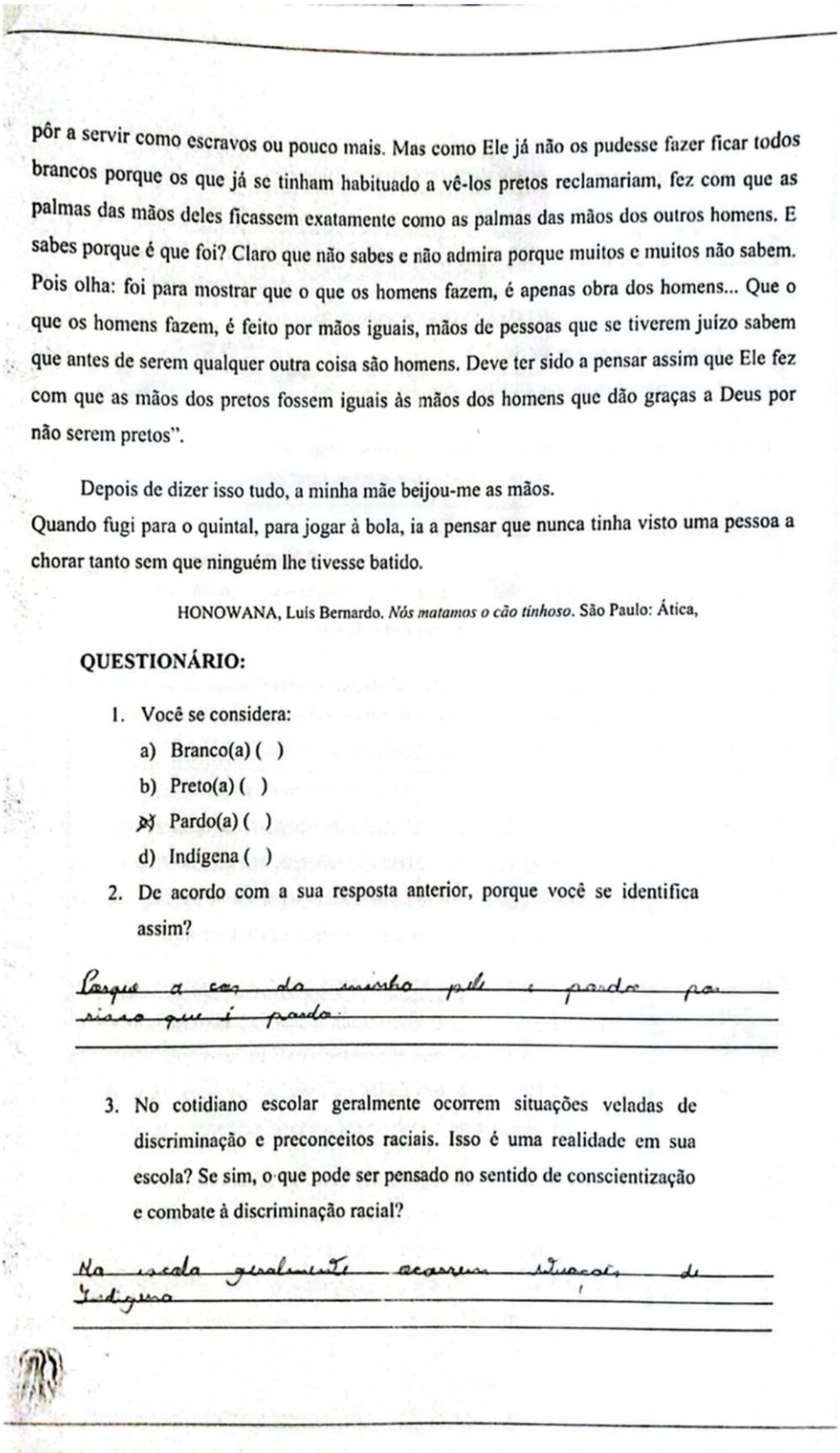
O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as -colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse-me que tudo o que me tinham ıdo era aldrabice. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era.

Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta das mãos dos pretos. Assim:

Digitalizado com CamScanner

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 18: Atividade de escrita



pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos".

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.
Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

HONOWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o cão tinhoso*. São Paulo: Ática,

QUESTIONÁRIO:

1. Você se considera:
   a) Branco(a) ( )
   b) Preto(a) ( )
   c) Pardo(a) ( )
   d) Indígena ( )
2. De acordo com a sua resposta anterior, porque você se identifica assim?

Porque a cor da minha pele é parda por isso que é parda.

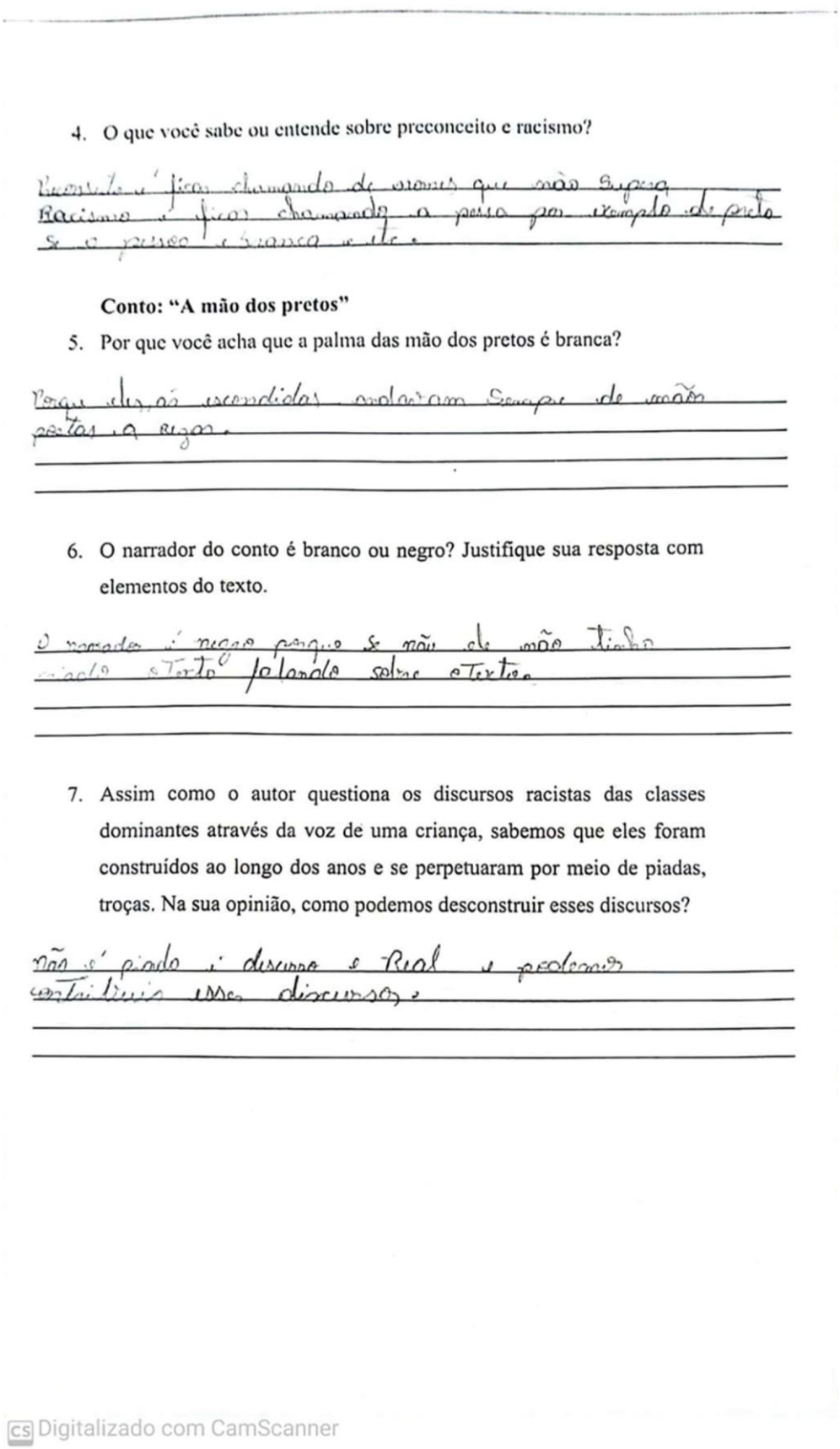
3. No cotidiano escolar geralmente ocorrem situações veladas de discriminação e preconceitos raciais. Isso é uma realidade em sua escola? Se sim, o que pode ser pensado no sentido de conscientização e combate à discriminação racial?

Na escola geralmente ocorrem situações de Indigena

Digitalizado com CamScanner

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 19: Atividade escrita



4. O que você sabe ou entende sobre preconceito e racismo?

Preconceito é ficar chamando de nomes que não supera
Racismo é ficar chamando a pessoa por exemplo de preto
se a pessoa é branca e etc.

Conto: "A mão dos pretos"

5. Por que você acha que a palma das mão dos pretos é branca?

Porque eles, ás escondidas andavam sempre de mãos
postas a rezar.

6. O narrador do conto é branco ou negro? Justifique sua resposta com elementos do texto.

O narrador é negro porque se não ele não tinha
criado o texto falando sobre o texto.

7. Assim como o autor questiona os discursos racistas das classes dominantes através da voz de uma criança, sabemos que eles foram construídos ao longo dos anos e se perpetuaram por meio de piadas, troças. Na sua opinião, como podemos desconstruir esses discursos?

não é piada é discurso e Real e podemos
contribuir esses discursos.

Digitalizado com CamScanner

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

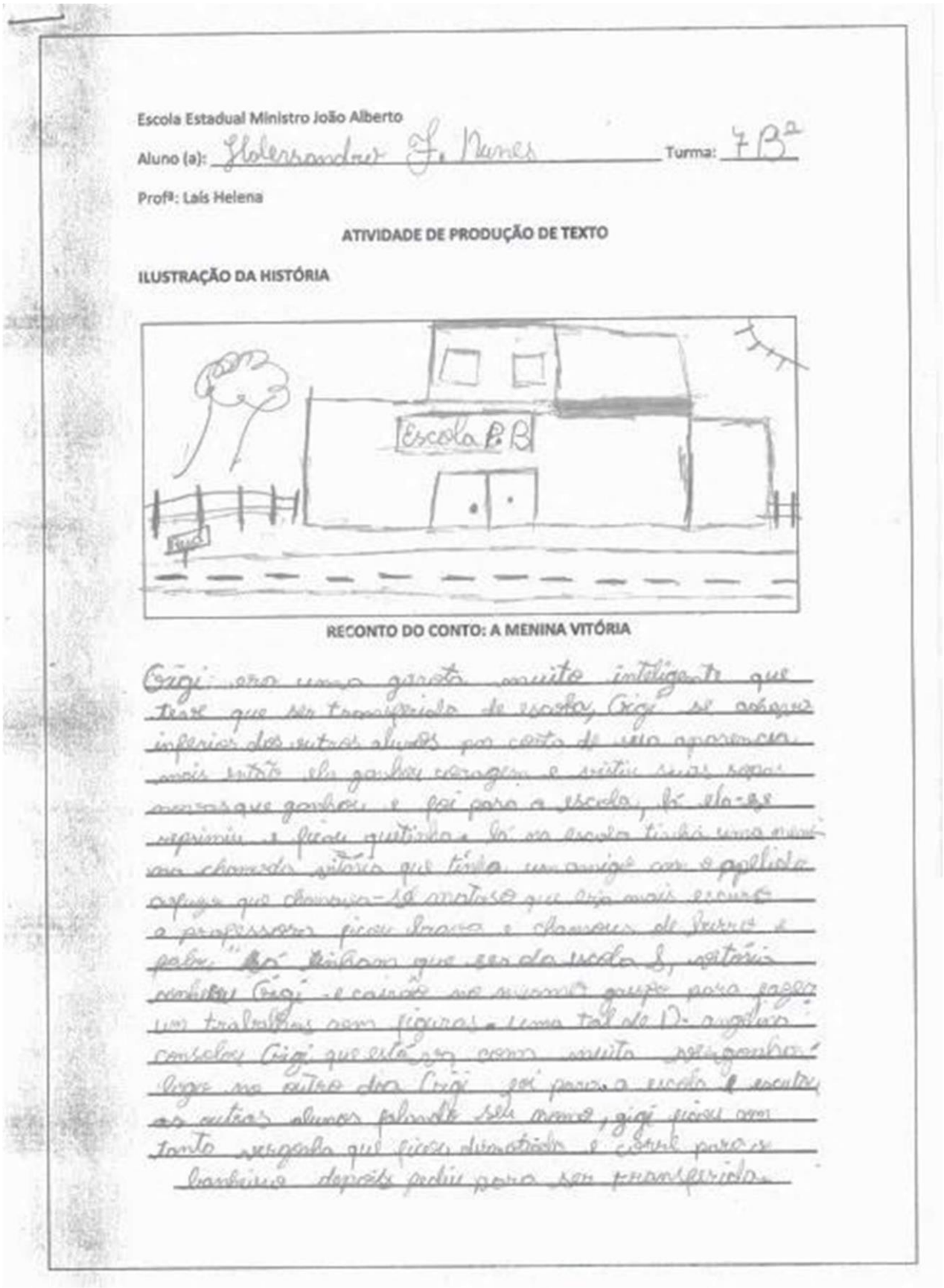
4.1.4.3 Terceira obra: o conto *A Menina Vitória*

No início havíamos optado por duas obras a serem lidas, mas, no desenrolar do projeto, achei necessário ampliarmos a discussão e introduzir mais um conto, a escolha foi a obra *A Menina Vitória*, do escritor angolano Arnaldo dos Santos, de 1981, que conta a história de Gigi, um menino que muda de escola para fugir dos piolhos, mas encontra nessa nova escola algo muito pior do que os parasitas: o racismo e preconceito vindo da professora também preta, que o discrimina e a outro colega mestiço. A escola torna-se um lugar de exclusão, humilhação e desprezo por parte principalmente da professora, a menina Vitória.

Para esse conto, definimos como estratégia a leitura pela professora em voz alta, já que se trata de um texto bastante extenso e os alunos poderiam se perder na leitura e não compreender o que estavam lendo. Iniciei a aula apresentando o conto e fazendo uma breve exposição sobre a biografia do autor Arnaldo dos Santos. Para a leitura e discussão, dividi a sala em grupos, e iniciei a leitura. Os alunos ouviram a história atentamente, em seguida fui fazendo pausas e questionamentos. Depois, pedi que fossem destacando e identificando alguns elementos da narrativa como a introdução, o desenvolvimento, a conclusão, onde se passava a ação, qual o conflito gerador do enredo, se o conflito foi resolvido, de que parte mais gostou e por que, quem eram os personagens da história. Então, discutimos quais eram as características de cada personagem e quais eram suas contribuições para o desenvolvimento da trama.

Como atividade de escrita, foi proposto o reconto da trama e desenho de uma cena que representasse o que foi abstraído por eles. Nem todos se envolveram na atividade com empenho, pois alguns deixaram a folha em branco, ou mal redigidas, com letra ilegível. No entanto, a maioria que participou e se interessou se envolvue e se dedicou como o aluno (Figura 20) demonstrou nessa atividade.

Figura 20: Atividade de escrita



Escola Estadual Ministro João Alberto

Aluno (a): Alessandro F. Nunes Turma: 7 B²

Profª: Laís Helena

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

RECONTO DO CONTO: A MENINA VITÓRIA

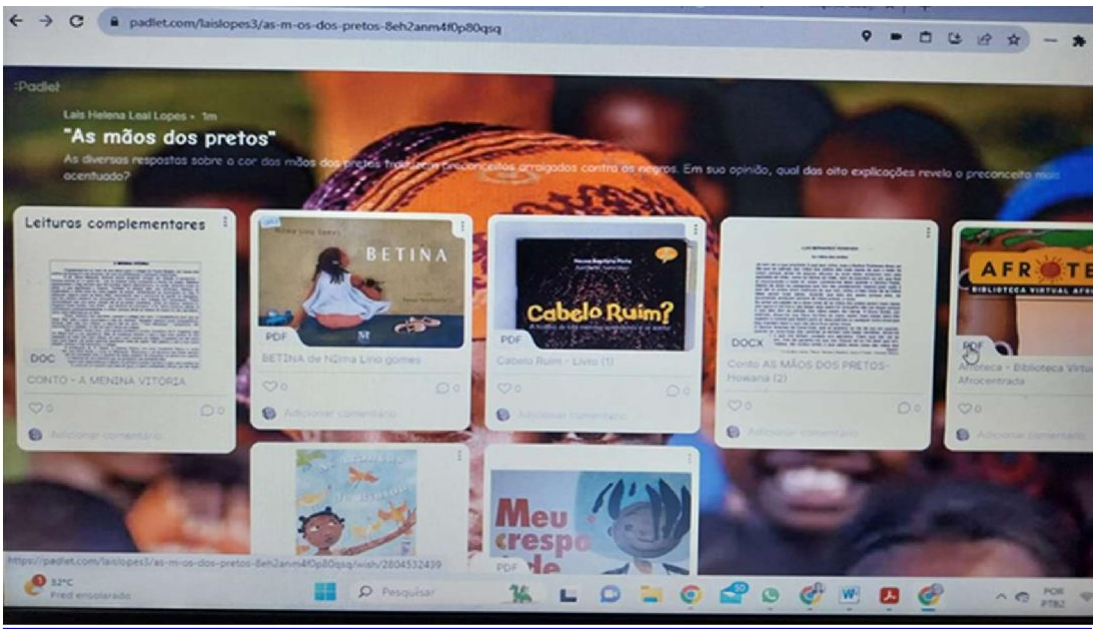
Gigi era uma garota muito inteligente que teve que ser transferida de escola, Gigi se achava inferior dos outros alunos por conta de sua aparencia mais então ela ganhou coragem e vistiu suas sopas novas que ganhou e foi para a escola, lá ela-se reprimiu e ficou quetinha. lá na escola tinha uma menina chamada vitória que tinha um amigo com o apelido a fuga que chamava-se matoso que era mais escuro a professora ficou brava e chamou de burro e pobre. "lá tinham que ser da escola S, vitória conheceu Gigi e cairão no mesmo grupo para fazer um trabalhos com figuras. uma tal de D. angelina consolou Gigi que estava com muita vergonha. logo no outro dia Gigi foi para a escola e escutou os outros alunos falando seu nome, gigi ficou com tanta vergonha que ficou demotiada e corre para o banheiro depois pediu para ser transferida.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4.1.4.4 Leitura deleite

Na aula de finalização do projeto, iniciei o diálogo com a turma com uma breve fala sobre a importância da leitura e ressaltando como ela pode ser prazerosa. Apresentei o conceito de "leitura deleite", explicando que esse tipo de leitura é feito pelo prazer, sem obrigação de análise crítica. Apresentei as três obras selecionadas, dando destaque para as capas e indicando a leitura das biografias dos respectivos autores. Dividi a turma em três grupos, disponibilizei os PDF's das obras *Betina*, de Nilma Lino Gomes, *As Tranças de Bintou* de Sylviane A. Diouf e *Meu Crespo é de Rainha,* de Bell Hooks, na Plataforma Plural, a qual os alunos da rede estadual de Mato Grosso têm acesso e compõem o Sistema Estruturado de Ensino. Essas leituras foram feitas nos cromebookies, pois não havia exemplares disponíveis na escola. Durante duas aulas, os alunos leram as obras e recontaram a história que ficou para cada grupo, destacaram o que acharam interessante, engraçado e emocionante. Em seguida, discutimos o que havia em comum entre as leituras. Eles perceberam que todas as obras convergiam para o mesmo assunto: o tipo de cabelo e a autoaceitação do povo negro como elementos constituintes da identidade negra, e destacaram as obras em que o racismo era acentuado. A próxima atividade foi a redação de um parágrafo sobre a leitura escolhida, compartilhando o que mais gostou e o motivo. Utilizamos o recurso digital "Padlet" (Figura 21), mural interativo que podemos compartilhar comentários e opiniões. É possível acessar essa atividade pelo link https://padlet.com/laislopes3/as-m-os-dos-pretos-8eh2anm4f0p80qsq.

Figura 21: PDF's dos livros disponibilizados para leitura no Padlet



Fonte: https://padlet.com/laislopes3/as-m-os-dos-pretos-8eh2anm4f0p80qsq.

4.1.5 Resultados

Em síntese, a avaliação que faço de todo esse percurso é positiva, embora durante toda a realização do projeto uma agonia e medo tomassem conta de mim, porque julgava que tinha que obter um resultado extraordinário em que todos deixassem de ser ou ter atitudes racistas, que mudassem radicalmente sua postura, e adotassem discursos antirracistas. Sim, essa era a expectativa, no entanto, quando aplicava as atividades, desenvolvia a metodologia, não percebia nos estudantes aquele interesse e entusiasmo que eu desejava que tivessem. Quando faço essa afirmação, me baseio no comportamento da maioria. Desabafei com uma colega aqui do Mestrado, que me acalmou dizendo com suas sábias palavras que se eu atingisse um aluno já obteria êxito em meu trabalho.

Foram muitos trabalhos, diálogos, conversas, amadurecimento de ideias, um puxão de orelha daqui outro dali para as "brincadeiras" de cunho racista que ainda assim surgiam, formação de opiniões, e muitas trocas realizadas. Embora o assunto tratado seja de grande relevância, não percebia por parte dos alunos a mesma importância, tive que insistir muitas vezes que o racismo é cruel, pois banalizavam e achavam tudo normal, confundiam racismo com bulling. Tive que explicar diversas vezes a diferença entre eles. Diante de algumas cenas vistas em filme ou documentário até se indignaram, julgaram errado, mas quando partíamos para as atitudes, ainda reproduziam racismo. O racismo estrutural é tão arraigado que reproduzem discursos, brincadeiras como apelidos de "neguinho", "seu preto", sem achar que estão fazendo mal a alguém.

Em relação à aceitação das próprias características, percebi que ainda vai demorar muito tempo para de fato acontecer, ainda há muita resistência em se declarar preto. Consideram-se pardos, mas não pretos, e aqueles um ou dois que se consideram não exaltam sua identidade com orgulho.

Para a minha surpresa, já após a finalização do projeto, participávamos da Semana da Consciência Negra, realizada pela escola, na qual tivemos a oportunidade de expormos os nossos trabalhos, uma aluna me procurou para contar e mostrar os cabelos: ela passou pela transição capilar e assumiu o seu crespo. O curioso é que ela esperou a data comemorativa para apresentar o seu "cabelo novo", como ela mesma disse. Segundo ela, estava se achando até mais bonita. Talvez ela sirva de incentivo às outras colegas, não que isso seja o dever de todo preto, mas a autoaceitação é um bom começo para elevar a autoestima. Fiquei com o coração aliviado, pois me lembrei das sábias palavras de minha amiga. Entendi que tudo é um processo e que cada um leva um tempo ou não, para assimilar o que está aprendendo.

Em relação à escrita dos alunos, observamos uma melhora significativa, tanto na forma

de estruturação do texto, quanto na pontuação: eles já não mais cometem os mesmos erros de antes, como separação de sílaba, uso inadequado de letra maiúscula e minúscula, entre outros. Os de concordância ainda persistem.

Durante todo o processo de intervenção, buscamos desenvolver ações cuja leitura fosse feita por prazer, sem obrigações e sem ter que fazer avaliações somativas e me indagava como fazer a avaliação formativa, e sem saber quais critérios deveriam ser levados em conta quando se trata de avaliar a leitura. Considerando o que Solé (1998) propõe em seu livro Estratégias de Leitura, partimos da análise das atitudes emocionais dos alunos diante dos textos escolhidos. Verificamos interesse, disposição e envolvimento nas tarefas. Observamos a forma como os alunos realizavam as leituras, ajustando aos diferentes objetivos propostos. Verificamos, ainda, se sabiam buscar informações no texto, utilizando os marcadores e indicadores do próprio texto.

Quanto ao processo de construção da significação, observamos o conhecimento prévio na realização de inferências, integração da informação conjunta à estrutura de significação do texto, capacidade de resumo do que foi lido durante as tarefas de leitura compartilhada, nas quais interagimos. Nesse aspecto, verificamos que o nível de compreensão dos alunos não foi satisfatório, pois a maioria não realizou as atividades com êxito, deixaram em branco ou não se empenharam em realizá-las com capricho, também não reconstituíram os fatos na sequência correta quando lhes foi solicitado. Utilizamos também a autoavaliação para que pudessem controlar seu próprio processo de compreensão, percebendo seus erros e problemas de escrita, como fizemos na atividade utilizando o aplicativo "Wooclap" (recurso digital de correção textual interativa).

Acredito que as situações promovidas foram suficientes para nos informar sobre o nível de leitura e compreensão de meus alunos, e sobretudo a intervenção em si. Constato que ajustes são necessários e indipensáveis para delinear novos caminhos e outros projetos.

Meu intuito, também foi ajudá-los a desfrutar da leitura, usando-a como instrumento para construção de conhecimento, pois, segundo Solé (1998, p. 229), *"*Competência não se cria, se constrói". Para ela, a leitura é um processo de construção lento e progressivo, que requer intervenção que ela chamou de "respeitosa e ajustada". Nesse sentido, fico ciente de que devo esperar dos alunos apenas o que lhes foi ensinado, planejando situações em que o aluno possa sair de onde está para ir um pouco além, ou seja, no sentido do domínio autônomo e que considero ter atingido.

Solé (1998) traça a aprendizagem de leitura em linhas gerais: no encontro do sentido e interesse na leitura, ser ativo ante a leitura e ter objetivos para ela, exercer controle sobre a

própria aprendizagem. O aprendizado de leitura requer que se ensine a ler, isso exige a necessidade de oferecer atividades de leituras diversas e variadas, em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar suas opiniões e se perceber como protagonistas do processo de construção de significados. Na proposta de intervenção do nosso projeto, todos esses procedimentos foram realizados.

Em suma, o ensino de leitura requer todos os acordos possíveis, ultrapassando a sala de aula, pois é uma tarefa que cabe a toda a equipe escolar, de modo que possam enriquecer o processo como a organização, disponibilidade e o estabelecimento das condições essenciais para exercer esse ensino de forma eficaz. Ações afirmativas como essa que empreitamos são essenciais para traçar novos caminhos, desmistificar esterótipos, jeitos de ser e sentir e contribuir para a aplicabiblidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor literário será sempre uma preocupação para nós, professores, pois é uma prática que deve ser estimulada continuamente e, como já expusemos aqui, exige também que o professor seja um leitor amante de obras literárias e que ele tenha consciência de que esse hábito deverá ser desenvolvido durante toda a educação básica. Mas devemos também ser realistas e não idealizar uma educação literária que geralmente fica no discurso e ignora a realidade da escola.

O uso de livros didáticos unificados adotados por algumas Secretarias de Educação engessa o ensino e mina a autoria e autonomia dos professores em sala de aula, já que devem cumprir o currículo dentro do bimestre e em tempo para realizar inúmeras avaliações de monitoramento da aprendizagem e das aulas ministradas pelos professores. Vale ressaltar que o livro didático, muitas vezes, está atrelado a uma concepção de linguagem tradicional, que privilegia conteúdos gramaticais e usa o texto como pretexto, relegando o trabalho com gêneros textuais baseado em interpretações rasas, limitando o trabalho a contos e crônicas.

Não podemos também desconsiderar a ineficiência das bibliotecas escolares, que têm seus acervos muitas vezes mal conservados, desfalcados, de má qualidade e que geralmente concentra livros doados pela população que quer se ver livre de "entulhos" em suas casas. A falta de obras de qualidade em larga escala para estudantes de uma mesma turma, por exemplo, demonstra a falta de priorização da literatura também pelos gestores que não os contemplam em seus planos de ação.

Por essas e outras é que não medimos esforços para ampliar a prática de leitura de livros literários na escola, pois na vida cotidiana esse tipo de leitura não tem mais vez, já que a leitura tecnológica, rápida e momentânea nos consome a todo tempo nas mídias sociais. E, na maioria das vezes, fica delegado somente à escola o dever de ensinar o saber formal e a leitura literária.

Intentamos uma mudança no comportamento dos estudantes, alvo do nosso estudo, sobre ações afirmativas, como a autoaceitação e a conscientização do racismo estrutural como elemento preponderante para a perpetuação da desigualdade social. Acreditamos ter ampliado a vivência desses alunos, respeitando o diferente, com experiências literárias, e de alguma forma ter diminuído as deficiências nas habilidades de leitura e escrita, ao desenvolver conhecimento crítico sobre as questões raciais suscitadas durante o projeto.

Com nosso projeto, mostramos o poder transformador e humanizador da literatura, pois a experiência com ela aqui relatada, ao mesmo tempo que promoveu a informação, acabou por interferir e intervir em pensamentos, posturas, atitudes dos estudantes. Embora a expectativa

tenha sido melhor do que os resultados obtidos, fica a sensação de dever cumprido, pois, por mais que as brincadeiras de cunho racistas ainda tenham persistido, saímos com a certeza de ter atingido alguns alunos. O gratificante foi também presenciar uma mudança de comportamento em alguns, quase imediata, a exemplo da aluna que se permitiu a transição capilar, passando a usar seu cabelo natural e ainda admitir sentir-se mais bonita.

Ficamos convencidos de que nosso trabalho deve ser sempre assim, persistindo, errando, aprendendo, acertando, e, sobretudo, fazer o exercício contínuo de sempre aceitar o outro como é, mesmo que seja tão diferente de nós. Esse exercício deverá ser constante, sobretudo em sala de aula, para lembrarmos da individualidade de cada aluno que ali se encontra. Assim, teremos condições de propor diálogos sobre os mais variados temas, propiciando aos estudantes espaços de fala, para que estes possam demonstrar suas opiniões e sentimentos, e, no futuro, que tais atitudes possam refletir em atitudes humanas, a fim de possibilitar a construção um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças** 2. ed. São Paulo: Summus, 1983.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura*:*** a formação do leitor. Assoeste,1984.

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

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 277-326.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**: revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333. Acesso em: 19 jun. 2019.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia:** Reflexão e Crítica. v.3, n. 16, 2003.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998. 95

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.436p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23.abril 2023.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 206, de 04 de setembro de 2018**. Dispõe sobre obrigatoriedade de citação da CAPES.DiárioOficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 172, p.22, 05 set. 2018.

BRASIL.IBGE. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e**

Sócioeconômica, 2023. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2ª edição, n 48. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em 05 de junho 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CONSELHO GESTOR. **Resolução 003/2021, de 31 de março de 2021**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras. Disponível em: http://www.profletras.ufrn.br/documentos/446296684/2021#.YH70du5KjIU Acesso em: 01 abr. 2021.

CONSELHO GESTOR. **Resolução nº 001/2014,** ***de 23 de abril de 2014***. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD, 2004.

DUARTE, E. de A. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, pp. 11-23.

FAVENI. **Habilidades Metalinguísticas e alfabetização**. Material didático, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam**.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36.ed.- Paz e terra, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMBERT, J. (2003). Atividades metalinguística e aquisição da leitura. Em Maluf (org). **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo:USP, 2002 (tese: doutorado)

GOMES, N. L**. Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 29, n.1, p. 167- 182, 2003.

GOMES, N. L. Implantação da Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 esbarra na gestão do sistema e das escolas. **Nação escola**, [S.l:s.n], n. 2, p.6-9, 2010.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2019.

HALBWACHS, Maurice. La mémoire collective. Paris: PUF, 1968.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão-tinhoso**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

JAUSS, Hans Robert. **Pour une Esthetique de la Reception**. Paris: Gallimard, 1978.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor -** textos da Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

KI-ZERBO, Joseph (Coord. do vol.). História Geral da África. Vol. 1: Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LISBOA DE SOUSA, Andréia. A representação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira. In**: Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Cidades mortas**. São Paulo: Globo, 2007.

LOBATO, Monteiro. **A reforma da natureza**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola** – sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 11. Ed. São Paulo: Brasiliense, p. 12-17, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010

MATO GROSSO**. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 10. ed. SãoPaulo: Atlas, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra: diversidade de contextos e problemas ideológicos. In: CONSORTE, Josildeth Gomes; Costa, Márcia Regina da (Orgs). **Religião, política e identidade**. São Paulo: Educ-séries Cadernos PUC,1988. P.143-146.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4.ed.2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 19 ed. São Paulo: Atlas, 2003

PINTO, Neuza Baptista. **Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar**. 4. ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2007. 40 p.

REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P., NEGRÂO, Esmeralda V. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo.** São Paulo, FCC, 1986.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, M. A. Literatura na Educação Básica: proposta, concepções, práticas; São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 277-326.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de pesquisa** v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.

SANTOS, Arnaldo. **Kinaxixe e outras prosas**. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995

SOARES, Magda. **Alfabetizar e Letrar**. São Paulo, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed., 1a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. p. 15-84.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes médicas,1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa – ação**. 2. ed. São Paulo: Cortex, 1986.

UNISINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo, projeto, relatório,trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. São Leopoldo, 2022.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível.** 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ZILBERMAN, R. **O ensino da leitura e produção textual** [organizado por] Vilson J. Leffa; Aracy E. Pereira. Pelotas: Educat, 1999

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica** nº 14. Dez/2008. Artigo disponível: > www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376> Acesso em: 06 junho de 2023.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

APÊNDICES: PRODUTO FINAL

PLANOS DE AULA

Este conjunto de planos é o resultado da pesquisa realizada no curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e constitui-se dos procedimentos e atividades elaborados para uma prática de leitura literária de obras de literatura infanto-juvenil, sendo: Cabelo Ruim? A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar (2007), de Neusa Baptista Pinto, os contos "As mãos dos Pretos", de Lúis Bernardo Howana e " A Menia Vitória, de Arnaldo dos Santos. A primeira traz o propósito de trabalhar a negritude brasileira e seus preconceitos, de maneira que possibilite às crianças e adolescentes compreenderem como funciona a discriminação em nosso país. A descoberta da beleza própria de crianças negras e a autoaceitação são o assunto central deste livro. A história da amizade entre três meninas negras e pobres, que enfrentam as manifestações preconceituosas com relação ao seu cabelo crespo e vão, aos poucos, aprendendo a aceitá-lo, a brincar com ele e amá-lo do jeito que é. No desenrolar da narrativa. surgem novos penteados e com eles novas formas de ver a si e ao outro, ao passo que vão criando coragem e ousadia para fazer e ser diferente. Um dos temas principais da obra é a discussão, de forma lúdica, da identidade ou identificação negra, por meio de um dos aspectos que caracterizam o ser negro. A segunda obra escolhida, O conto "As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Honwana (1980), compõe a obra "Nós matamos o cão tinhoso", produção literária de resistência à colonização que mostra o preconceito legitimado nas falas das personagens que o fazem por meio de piada e risos. Narra a curiosidade de um menino que indaga porque a palma da mão dos pretos é branca. A terceira obra, A menina Vitória, conta a história de Gigi, um menino que muda de escola para fugir dos piolhos, mas encontra nela algo muito pior do que os insetos: o racismo e preconceito vindos da professora também preta, que o discrimina. A escola torna-se um lugar de exclusão, humilhação e desprezo por parte principalmente da professora, a menina Vitória. Com essa obra finalizamos o projeto.

Nosso objetivo maior é o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, levantando questões raciais, em específico a representação do negro e seus aspectos identitários como o cabelo crespo e a cor da pele**.** Para isso elaboramos uma metodologia de leitura subjetiva que pode ser seguida e adotada por qualquer professor que deseje romper com as práticas tradicionais.

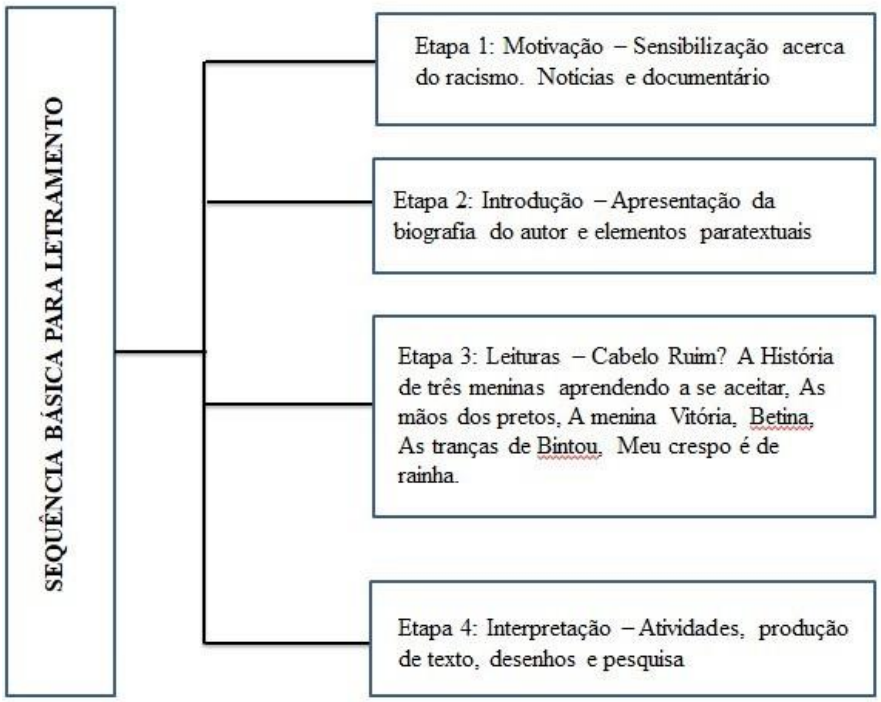
Neste material, estão registrados todos os planos de aula e as suas etapas em detalhes, trabalho este sustentado pela teoria da Sequência Básica para letramento de Rildo Cosson, (2016), que se distingue em quatro momentos: a motivação, introdução, leitura e interpretação. O projeto foi realizado durante um bimestre, com carga horária total de 20 horas e desenvolvido por 11 semanas.

O ambiente utilizado para a sua realização foi a sala de aula, na qual as leituras foram feitas por meio de cromebooks, visto que a escola não possuia em seu acervo os livros que escolhemos para trabalhar. O uso das tecnologias viabilizaram uso de recursos digitais que agilizaram e facilitaram nosso trabalho, como a interação por meio do mural digital “Padlet” e o “Wooclap” na produção de texto e correção.

Utilizamos a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986), por meio da aplicação de contextualizações orais, oficinas, leituras e a sequência básica de Rildo Cosson (2016). Em seu percurso teórico, este projeto discute os conceitos de leituta, letramento literário, alfabetização e letramento, concepções ideológicas que tratam histórias de pessoas negras e discussão teórica da Literatura Afro-Brasileira. Como produto produzimos uma metodologia de aula baseada em novas formas de ensinar, aprender, construir o conhecimento e aplicar o conteúdo saindo do tradicional.

A seguir, apresentamos um organograma das divisões da proposta, em seguida, uma síntese das ações e, por fim, os planos de aula.

1. Etapas da prática de leitura:



2. Cronograma de realização das atividades:

MÊS/ANO/FASE	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADE
Junho/Julho – 1ª fase		
Semana 1	**1h**	Apresentação do projeto para a gestão da escola e para a Turma, 7º ano. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o racismo.
Semana 2	**1h**	Contextualização da obra: Reportagens (vídeos) de situações de racismo. Roda de Conversa.
Agosto - 2ª fase: 1ª Leitura: Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar		
Semana 1	**2h**	Biografia da autora Neusa Baptista, elementos paratextuais. Pesquisa mulheres negras de destaque.
Semanas 2 e 3	**4h**	Leitura da obra Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar. Roda de conversa: "Quem sou eu?" Entrevista com os familiares. Atividades de interpretação da obra
Semanas 4 e 5	**4h**	Pesquisa sobre o período colonial e a escravidão, Filme: "Felicidade por um fio", redação e correção
Setembro – 3ª fase : 2ª Leitura: As mão dos pretos		
Semanas 1 e 2	**4h**	Leitura em grupo Mural interativo Atividade de interpretação
Outubro – 4ª Fase: 3ª Leitura: A menina Vitória		
Semana 1 e 2	**4h**	Leitura pelo professor Identificação dos elementos da narrativa Desenho e reconto Finalização do projeto (leitura deleite) Betina, As tranças de Bintou, Meu crespo é de rainha.

Seguimos a sequência básica para letramento de Rildo Cosson (2016), porém para cada leitura adotamos estratégias de leitura diferentes. O projeto foi dividido em quatro etapas, sendo a primeira de motivação com atividade de sensibilização sobre o racismo, tema geral do projeto. Na sequência realizamos a segunda etapa do projeto com o estudo da biografia do autor e os elementos paratextuais da primeira obra lida, desenvolvemos toda a sequência com esta obra, com leitura e intrepretação por meio de atividades diversas de produção de texto, e correção. Na terceira etapa desenvolvemos a sequência com a leitura do conto "As mão dos pretos", com atividade de interpretação e mural interativo utilizando o Padlet, recurso digital, para exposição dos comentários sobre as impressões do conto lido. E na quarta e última etapa introduzimos mais um conto, o conto "A menina Vitória", para leitura, realização de atividades de interpretação como desenho e reconto e leituras para deleite.

3. Síntese das ações:

✓ **Etapa 1 - <u>Motivação</u>** : Sensibilização acerca do racismo com demonstração de situações reais do cotidiano, por meio de notícias e documentário (vídeo de 12:46) com o objetivo de levantamento de conhecimento prévio e formulação de hipóteses. Roda de conversa e atividade de pesquisa com notícias de racismo e posts em redes sociais sobre o tema.

✓ **Etapa 2 - <u>Introdução</u>:** Metodologia da sala de aula invertida. Os alunos conheceram a biografia dos autores por meio de link enviado pela Plataforma Plurall, na qual puderam acessar, ler e traçar uma linha do tempo da vida dos autores e, por conseguinte, realizaram uma pesquisa sobre mulheres negras de destaque. A pesquisa foi feita em grupos de quatro alunos e em seguida cada grupo apresentou suas personagens para a sala, além de esmiuçarem a capa e contra capa das obras a serem lidas, como os elementos paratextuais.

✓ **Etapa 3 - <u>Leitura e interpretação</u>**

<u>1ª obra</u>: Leitura compartilhada com projeção do livro em slide da obra *"Cabelo Ruim? A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar".* Atividades de compreensão e interpretação. Redação: "Meu cabelo, minha história".

<u>2ª obra</u>: Leitura individual do conto *"As mãos dos pretos",* promoção de debate sobre as impressões do conto. Atividade escrita de compreensão e compartilhamento de opiniões e comentário no mural interativo "Padlet".

<u>3ª obra</u>: Leitura feita pelo professor do conto "A menina Vitória", desenho e reconto, além de leituras para deleite: *"Betina" "As tranças de Bintou, e "Meu crespo é de rainha*".

✓ **Etapa 4**: Finalização do projeto com exposição das atividades e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Após a finalização do projeto, constatamos que as dificuldades de leitura e escrita não foram superadas, mas amenizadas. A maioria não conseguiu realizar as atividades com o êxito esperado. Desistiam, deixavam em branco sem responder ou não deram a devida importância, além de apresentarem dependência nas atividades de escrita, como a falta de criatividade e desornamento na sequência dos fatos ou omissão de partes importantes da narrativa em atividades de reconto.

Em relação às questões raciais aqui sucitadas, houve conscientização da gravidade do racismo e mudança de postura diante de atitudes ou “brincadeiras” de cunho racista por parte da turma. Percebi o policiamento e vigilância entre os alunos.

No entanto, ressalto que a promoção de práticas diversas de letramento trazendo a contribuição do texto literário deve ser contínua e sistemática para a consolidação da aprendizagem.

Acredito na leitura por prazer como caminho para a formação de bons leitores, pois esta associa-se à literatura.

PLANOS DE AULA:

Plano de aula para a leitura de *Cabelo Ruim? A História de três meninas pretas aprendendo a se aceitar (2007),* de Neusa Baptista Pinto.

1ª Fase: Apresentação da proposta e motivação (2ª semana)

Disciplina	Língua Portuguesa
Docente	Laís Helena Leal Lopes
Turma	7º ano
C/h	1h
Material	Data show, cromebooks, documentário "Racismo", da NetFlix, redes sociais, sites de notícias, sala de aula
	Objetivos
	✓ Sensibilizar os alunos com cenas reais de racismo. ✓ Estimular a formação de opinião própria sobre o assunto. ✓ Expor oralmente suas ideias em momento de interação. ✓ Pesquisar em sites de notícia flagrantes de racismo.
	Conteúdo
	Apresentação da proposta. Vídeo: "Racismo"
Metodologia	
	A aula será expositiva e dialogada, na qual o professor apresentará a proposta do projeto e introduzirá o tema a ser aborado, falando sobre o que é o racismo, suas causas e consequências, de forma breve. 1º passo: Estimular os alunos a também dizerem o que sabem a respeito e indagar se já presenciaram alguma situação de racismo. 2º passo: Exibir o documentário "Racismo" que está

	disponível na NetFlix. Observar as reações dos alunos e estimulá-los a emitirem suas opiniões sobre o que foi visto. 3º passo: Dividir a sala em grupos e pedir que pesquisem em sites, utilizando os cromebookies, situações reais de racismo e apresentem o resultado para os colegas de sala.
Avaliação	
	Os alunos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades propostas.
Referências	
PINTO, Neuza Baptista. Cabelo Ruim?: A história de três meninas aprendendo a se aceitar. 4. ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2012. 40 p.	

2ª Fase: Leitura da obra 1ª obra: *Cabelo Ruim? A História de três meninas pretas aprendendo a se aceitar (2007*) – (3ª e 4ª semana)

Disciplina	Língua Portuguesa
Docente	Laís Helena Leal Lopes
Turma	7º ano
C/h	4h
Material	Data show, caderno, lápis, borracha, folha A4. Livro *Cabelo Ruim? A História de três meninas pretas aprendendo a se aceitar (2007*
Objetivos	
✓ Promover a autoaceitação, auto-conhecimento e criação de uma identidade. ✓ Exercitar a habilidade de falar e ouvir. ✓ Criar espaços de discussões que fertilizem o terreno para apropriação de um discurso para a produção escrita, oportunizando condições para o aluno desenvolver sua capacidade de autoria/autonomia.	

✓ Desmistificar estereótipos adquiridos pela sociedade e associados ao negro como características ruins, vendo a cultura negra como inferior.
Conteúdo
O livro *Cabelo Ruim? A História de três meninas pretas aprendendo a se aceitar (2007*)
Metodologia
1º passo: A obra será apresentada e os aspectos exteriores do livro serão explorados, como a capa, suas ilustrações, o título, mobilizando as experiências dos alunos, ativando conhecimentos prévios acerca do assunto preconceito e comentandp sobre as características do gênero. A biografia da autora foi enviada por meio de link na Plataforma Plurall, à qual os alunos da rede estadual de Mato Grosso têm acesso. Como tarefa de casa, os alunos transformaram a biografia da autora em uma linha do tempo. Posteriormente ler o livro em sala de aula, já que se trata de uma obra de apenas 34 páginas, uma leitura curta, compartilhada e em voz alta, utilizando o recurso de data-show para ampla vizualização das páginas. Durante a leitura, fazer pausas para explorar os pensamentos e as emoções das personagens e analisar os principais temas abordados. 2º passo: Faremos uma roda de conversa abordando questões sobre semelhanças e diferenças entre eles. Perguntas como: “Quem sou?” Como sou? Dizer seu endereço, idade, filiação, suas características físicas, gostos, preferências, usar se possível, com naturalidade a expressão “sou negra”, se for o caso. Propor que observem seus pares e expressem oralmente como os veem. Descrever também a professora. Destacar a questão do negro e levá-los a observar se há, na sala de aula, meninas ou meninos que usam penteados afros. Como tarefa de casa as crianças deverão procurar fotos ou entrevistar seus parentes: pais, tios, avós e etc, para em sala descreverem suas características físicas, cujo objetivo é despertar o sentimento de pertencimento e reconhecimento de suas identidades.
Avaliação
Os alunos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades propostas.

Referências
PINTO, Neuza Baptista. Cabelo Ruim?: A história de três meninas aprendendo a se aceitar. 4. ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2012. 40 p.

3ª fase: Atividades de interpretação da obra (5ª semana)

Disciplina	Língua Portuguesa
Docente	Laís Helena Leal Lopes
Turma	7º ano
C/h	2h
Material	PDF do livro, data show, folha A4, láis de cor, lápis, borracha
Objetivos	
✓ Despertar o sentimento de pertencimento e reconhecimento de suas identidades e uma possível identificação com as personagens. ✓ Trabalhar a autoaceitação. ✓ Aprimorar a habilidade de escrita por meio do texto descritivo.	
Conteúdo	
O livro *Cabelo Ruim? A História de três meninas pretas aprendendo a se aceitar (2007*)	
Metodologia	
1º Momento: Retomada da discussão do texto pelo mote principal da narrativa, a autoaceitação em relação à cor da pele e do tipo de cabelo. Discutir as características de cada personagem e como elas contribuem para o desenvolvimento da trama. Estimular uma possível identificação com as personagens. Questionamento: "*Alguém se identificou com alguma das personagens?",* como também outros aspectos da narrativa. 2º Momento: Para as respostas, organizar um quadro em folha de papel A4 em duas	

colunas. Em uma desenha-se a personagem e na outra descreve-se as carcterísticas físicas e psicológicas. Nesta etapa os alunos fazem uma análise das personagens e as desenham. Neste momento os alunos podem explorar sua criatividade e colorir seus desenhos e, ao mesmo tempo, trabalhar a escrita de texto descritivo.
Avaliação
Os alunos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades propostas.
Referências
PINTO, Neuza Baptista. Cabelo Ruim?: A história de três meninas aprendendo a se aceitar. 4. ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2012. 40 p.

Atividades de escrita da obra *Cabelo Ruim? A História de três meninas pretas aprendendo a se aceitar (2007*) (6ª e 7ª semana)

Disciplina	Língua Portuguesa
Docente	Laís Helena Leal Lopes
Turma	7º ano
C/h	4h
Recursos	Data show, folha A4, láis de cor, lápis, borracha, filme: "Felicidade por um fio", caixa de som. "Wooclap", cromebookies.
Objetivos	
✓ Conhecer e entender as relações econômicas e culturais entre África e Brasil a aprtir da chegada dos portugueses. ✓ Reconhecer os valores, costumes e hábitos que os negros trouxeram para a cultura brasileira. ✓ Aprimorar a habilidade de escrita. ✓ Revisar e corrigir o próprio texto	

Conteúdo
Filme: “Felicidade por um fio”.
Metodologia
1º Momento: A aula inicia-se com uma pesquisa sobre o período colonial e a escravidão, como base de significação para construção de ponto de vista, utilizando os Cromebook. Os alunos fazem a busca em sites pré-estabelecidos pelo professor e anotam suas observações no caderno. O professor pode utilizar apenas uma aula para a pesquisa. A pesquisa é feita em sala de aula, uma vez que todos os alunos da rede estadual de MT têm acesso à cromebookies. 2º Momento: A aula inicia-se com a exibição do filme “Felicidade por um fio”, com duração de 1h e 26 min, e na sequência pede-se uma redação com título já pré-estabelecido: “Meu cabelo, minha história”. Par esta atividade utilizamos duas aulas de cinquenta minutos. (entre filme e redação) 3º Momento: Após a produção de texto, a correção dos textos foi feita de forma coletiva e interativa utilizando o aplicativo “Wooclap”. Escolhemos três textos que representavam os “erros” mais recorrentes e projetamos no data show. O aplicativo permite a demonstração do texto original e todos os estudantes podem apontar os erros que identificam, fazendo as sugestões de correção necessária, ao mesmo tempo o texto pode ser reeditado. Utiliza-se uma aula de cinquenta minutos para esta atividade.
Avaliação
Os alunos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades propostas.
Referências
FELICIDADE por um fio. Direção: Haifaa Al-Mansour. Netflix,2018. PINTO, Neuza Baptista. Cabelo Ruim?: A história de três meninas aprendendo a se aceitar. 4. ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2012. 40 p.

Plano de aula de leitura da segunda obra: *"As mãos dos pretos"*, de Luís Bernardo Howana. (8ª semana)

Disciplina	Língua Portuguesa
Docente	Laís Helena Leal Lopes
Turma	7º ano
C/h	2h
Recursos	Data show, folha A4, láis de cor, lápis, borracha, filme: "Felicidade por um fio", caixa de som. "Wooclap", cromebookies.
Objetivos	
✓ Explorar a estrutura e os elementos do conto "As Mãos dos Pretos" ✓ Estimular a expressão oral e escrita por meio de discussões e atividades reflexivas.	
Conteúdo	
Conto: "As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Howana.	
Metodologia	
Dividir a sala em grupos para a leitura, distribuir as cópias do conto aos alunos. Em seguida, inicia-se o diálogo sobre as impressões e opiniões sobre as questões raciais apresentadas no conto. Discussão sobre a estrutura, personagens e eventos do conto, e apresentação da interpretação de cada grupo sobre as temáticas presentes, como a escravidão,	

a discriminação racial e a liberdade. Na sequência, os grupos realizam uma atividade, por meio do recurso tecnológico "Padlet", mural interativo em que os alunos podem interagir e expor suas opiniões acerca do conto, lançando suas respostas, comentários, inserindo fotos, emogis e até mesmo links relativos ao tema para consulta. Posteriormente respondem a um questionário para interpretação e compreensão do texto com atividades de cunho reflexivo sobre preconceito, racismo e discriminação.
Avaliação
Os alunos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades propostas.
Referências
https://padlet.com/laislopes3/as-m-os-dos-pretos-8eh2anm4f0p80qsq

Plano de aula de leitura da 3ª obra: O conto "A Menina Vitória", de Arnaldo Santos (9ª semana)

Disciplina	Língua Portuguesa
Docente	Laís Helena Leal Lopes
Turma	7º ano
C/h	2h
Recursos	Texto do conto "A Menina Vitória", quadro branco, marcadores coloridos, folha A4.
Objetivos	
✓ Compreender a estrutura e os elementos do conto "A Menia Vitória". ✓ Estimular a expressão criativa dos alunos por meio de atividades relativas ao conto.	

Conteúdo
Conto: “A Menina Vitória”, de Arnaldo Santos.
Metodologia
Iniciar a aula apresentando o conto “A Menina Vitória” aos alunos, contextualizar a obra falando sobre o autor e o contexto em que foi escrita. Para a leitura e discussão do conto, dividir a sala em grupos pequenos, distribuir as cópias e pedir que destaquem os elementos da narrativa e de estrutura do texto como introdução, desenvolvimento, conclusão, espaço, tempo e personagens. Discutir as características de cada personagem e como contribuem para o desenvolvimento da trama. Propor atividade de escrita de reconto do conto e desenho da cena que represente o que foi lido e abstraído pelo aluno.
Avaliação
Os alunos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades propostas.
Referências
SANTOS, Arnaldo. Kinaxixe e outras prosas. São Paulo: Ática, 1981.

Plano de aula de Leitura para Deleite: “As tranças de Bintou”, “Betina”, “Meu Crespo é de Rainha”

Disciplina	Língua Portuguesa
Docente	Laís Helena Leal Lopes
Turma	7º ano
C/h	1h
Recursos	Cromebookies

Objetivos
✓ Desenvolver o gosto pela leitura através da exploração de textos literários diversos, promovendo o prazer e a apreciação estética.
Conteúdo
Os livros: “As tranças de Bintou”, “Betina”, “Meu Crespo é de Rainha”
Metodologia
Inicie a aula com uma breve fala sobre a importância da leitura e como ela pode ser prazerosa. Apresente o conceito de “leitura deleite”, explique que esse tipo de leitura é feito pelo prazer sem obrigação de análise crítica. Apresente as três obras selecionadas previamente. Mostre as capas e ressalte que todas abordam a mesma temática do projeto. Divida os livros digitais entre grupos, para a leitura em cromebookies. Peça que cada grupo reconte a história lida destacando o que acharam de interessante. Utilizando o recurso digital “Padlet”, já criado pelo professor, cada aluno escreve um parágrafo sobre a leitura, compartilhando o que mais gostou e o motivo.
Avaliação
Os alunos serão avaliados pela sua participação e envolvimento nas atividades propostas.
Referências
https://padlet.com/laislopes3/as-m-os-dos-pretos-8eh2anm4f0p80qsq

ANEXOS

Diário de leitura



Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar

Nome: _____

Data: ____/____/_____

Título da obra: _____

Autor: _____

Gênero: _____

Editora: _____

Ilustração:

Personagens

Personagens	Características

Análise

Que sentimento o livro me trouxe?

PRODUÇÃO DE TEXTO

Meu cabelo minha história: (Conte aqui alguma situação que já tenha passado ou vivido com o seu cabelo)

Ficha do livro:

Minha opinião sobre a obra:	Resumo do enredo:	Temas principais:

Escola Estadual Ministro João Alberto

Aluno (a): _____Turma: _____

Profª: Laís Helena

Atividade de Língua Portuguesa

CONHECENDO O AUTOR



Luís Bernardo Honwana nasceu em Moçambique, na cidade de Maputo, em 1942. Cresceu em Moamba, no interior, e estudou jornalismo. Em 1964, tornou-se militante na Frente de Libertação de Moçambique, foi preso e permaneceu encarcerado por três anos pelas autoridades coloniais. Após a independência de seu país, se tornou alto funcionário do governo e presidente da Organização Nacional dos Jornalistas de Moçambique. Publicou o livro "Nós Matamos o Cão Tinhoso" em 1964.

A mão dos pretos

Já nem sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser porque é que eles têm as palmas das mãos assim tão claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse-me que tudo o que me tinham contado era aldrabice. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim: "Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e decidiram fazer

pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!".Depois de contar isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima pêta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Vírginia e de mais não sei aonde.

Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos desbotarem à força de tão lavadas. Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falámos disso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela me disse foi mais ou menos isto: "Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos porque os

que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos".

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos. Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

HONOWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o cão tinhoso*. São Paulo: Ática,

QUESTIONÁRIO:

1. Você se considera:

a) Branco(a) ( )

b) Preto(a) ( )

c) Pardo(a) ( )

d) Indígena ( )

2. De acordo com a sua resposta anterior, porque você se identifica assim?

_____

_____

_____

_____

3. O seu tipo de cabelo é:

( ) liso

( ) cacheado

( ) crespo

4. Você já sofreu algum tipo de preconceito em relação a cor da sua pele? Em caso afirmativo conte como aconteceu.

( ) Sim

( ) Não

5. No cotidiano escolar geralmente ocorrem situações veladas de discriminação e preconceitos raciais. Isso é uma realidade em sua escola? Se sim, o que pode ser pensado no sentido de conscientização e combate à discriminação racial?

6. O que você sabe ou entende sobre preconceito e racismo?

Conto: "A mão dos pretos"

7. Por que você acha que a palma das mãos dos pretos é branca?

8. O narrador do conto é branco ou negro? Justifique sua resposta com elementos do texto.

9. Assim como o autor questiona os discursos racistas das classes dominantes através da voz de uma criança, sabemos que eles foram construídos ao longo dos anos e se perpetuaram por meio de piadas, troças. Na sua opinião, como podemos desconstruir esses discursos?

_____
_____
_____
_____

A MENINA VITÓRIA

Transferiram-no no meio do ano letivo para o colégio do Pucha Beatas, por causa dos piolhos da Escola 8 e da prosódia, em que os professores o achavam muito fraco.

O Sr. Sílvio Marques, embora pouco exigente consigo em relação à pronúncia – trocava amiúde os vv pelos bb -, era no entanto muito cuidadoso a fechar as vogais. Ralhava severamente o Gigi sempre que lhe ouvisse algum desconchavo, ou então abria-lhe muito os olhos, o que significava o mesmo. Também os amigos dele, aos domingos, debaixo da mulembeira e entre uma ou outra jogada de sueca, comentavam as incorreções do Gigi. E sibilavam (alguns eram da Beira Alta), lamentando que a pronúncia do garoto se estragava, que era preciso afasta-lo da companhia dos criados e dos colegas dos musseques. Todos concordavam que era pena, porque ele já se podia considerar como um branco, embora D. Angelina fosse mulata, mas enfim... era senhora de princípios. O Sr. Sílvio ouvia-os atento, e considerava conscienciosamente a crítica, porque afinal se tratava do futuro do seu secretário, como dizia referindo-se ao filho.

Assim, embora com sacrifício, porque o colégio era caro, a transferência teve que se fazer. Mas valia a pena, anunciara a mãe às vizinhas. “Aqueles meninos muito arranjadinhos, levados pela mão dos criados, e alguns até de carro...! Que diferença!” – exclamava, não escondendo a vaidade, no dia em que o levou ao colégio.

Gigi ganhou roupa nova, uma sacola bordada e muitos conselhos de D. Angelina, que se afligia com a sua aparência. Mas da mudança mesmo o que o Gigi mais gostou foi dos passeios na moto com carro lateral, em que o pai o levava ao colégio. O assento era tão baixo que, pelo trajeto, ele podia apanhar pequenos tufos de capim. Isso passou a ser a sua única alegria, porque o Gigi estranhou o colégio.

A professora da 3ª classe, a menina Vitória, era uma mulatinha fresca e muito empoada, que tinha tirado o curso na Metrópole. Renovava o pó-de-arroz nas faces sempre que tivesse um momento livre, e durante as aulas gostava de mergulhar os dedos nos cabelos alourados e sedosos de uns meninos que se sentavam nas primeiras filas.

Olhou-o com desconfiança e depois do primeiro exame mandou-o para uma carteira do fundo da aula, junto de um menino com cara de puco, a quem chamavam cafuzo, por ser muito escuro. Mas o menino cafuzo chamava-se Matoso, o que, de início, pareceu ao Gigi insuficiente para justificar o seu mutismo. Vergado na cadeira, não tirava os olhos do livro, nem mesmo quando a menina Vitória se referia a ele, quase sempre com desprezo, ao recriminar outro aluno.

"Pareces o Matoso a falar...", "Sujas a bata como o Matoso...", "Cheiras a Matoso..." – e ele guardava-se cada vez mais à carteira, transido por aqueles comentários impiedosos.

Fora também transferido de Escola 8 e, mesmo no dia da apresentação, a menina Vitória não escondera a sua má impressão, com alusões veladas à sua bata de brim grosso. Porém o seu azedume cresceu quando, tempos depois, o Matoso lhe responde distraidamente em quimbundo. "O quê, julgas que eu sou da tua laia...!?" Daí por diante o seu nome era jogado pela aula com crueza, criando um símbolo maldito, que o Gigi mais tarde, atemorizado, reconheceu facilmente. Era uma imagem familiar. Estava muito perto de si e dos seus companheiros do Kinaxixe. Mas por que ele irritava tanto a professora e lhe merecia aquela troça? O Gigi retraiu-se.

Olhava os colegas de soslaio, inseguro. Eles iriam troçar também dele, da sua bata modesta de brim, dos seus sapatos puídos, quase rotos? E não respondia quando a menina Vitória o chamava à lição, receando um despropósito que o identificasse com o Matoso. "Vêm para aqui neste estado e depois querem milagres!" – suspirava a professora. Era com certeza do método de ensino da Escola 8, ou da sua influência perniciosa. Mas tolerava-o lá no fundo da aula. E o Gigi diminuía-se ainda mais para não se tornar notado, esforçando-se num mimetismo impotente por imitar os gestos dos meninos da baixa. Tenho que ser como eles, refletia no recreio, afastando-se dos alunos da 4ª classe, que eram, na maioria, os seus companheiros de vadiação do Kinaxixe. Ficava então a jogar os estames dos botões que caíam das acácias, e reprimia a vontade de trepar ao cima delas, para colher os botões compridos de estames longos e curvos, que venciam todos os outros.

Nas suas redações vagueava então tímido sobre as coisas, com medo de poisar nelas, decorava nomes das árvores, das aves, dos jogos descritos no seu livro de leitura. Procurava esquecer o colorido vivo das penas dos maracachões, dos gungos, dos rabos-de-junco que ele perseguia na floresta e cujo canto escutava. Imitava passivamente a prosa certinha do gosto da menina Vitória. Esvaziava-a das pequeninas realidades insignificantes que ele vivia, das suas emocionantes experiências de menino livre, agora proibidas e imprestáveis.

Quando o Matoso lia submisso a sua redação, onde pintassilgos gorjeavam e debicavam cerejas amarelas (o Matoso explicara-lhe num recreio que as cerejas eram as gajajas do puto), intimamente o Gigi perguntava-se onde é que ele tinha descoberto tudo aquilo. "Cada vez pior!..." – rezingava a menina Vitória, que não se compadecia com os enganos. E continuava a erguer à volta do Matoso, implacavelmente, um círculo intransponível de desprezo, onde ele já

não se debatia, nem chorava. Apenas no rosto as suas feições endureciam sob a pressão dos maxilares contraídos. Exasperava-a.

Tenho que anda pouco com ele, pensava preocupado o Gigi. A professora pode virar-se contra mim. E fugia, afastava-se também da sua companhia, deixando-o abatido, solitário, dentro das suas ruínas. Tinha medo de enfrentá-la. Precisava de esconder o segredo ilegítimo do seu passado igual. Precisava de o dissimular para que não fosse destruído. "Mulatona... nem cabrita é..." – insultava-a furioso à tardinha quando regressava a casa. E até a noite, descalço, gritava pelo bairro junto dos seus camaradas do Kinaxixe a sua juventude ameaçada, correndo, bassulando, assaltando as quitandeiras de quitetas.

"Restos dos maus hábitos..." – lamentava-se D. Angelina. A gradual sisudez começava a animá-la e por isso não compreendia aquelas súbitas irrupções de revolta... "mas... o colégio leva-o à ordem! – confiava. Realmente a menina Vitória, como uma jibóia enlaçada em cima da árvore, vigiava-lhe os mais pequenos movimentos.

— Higino, a tua redação?

O Gigi naquele dia estava contente com o seu trabalho. O tema era sobre uma figura importante do governo e ele não esquecera os adjetivos mais expressivos que na véspera a professora tinha proferido.

Embora confiante, o Gigi estremeceu ao ouvir o seu nome. Que diria ela, pensava agitado, depois de lhe ter estendido timidamente o caderno.

— Com que então pretender brincar comigo...? – ela falava-lhe friamente...

Gigi empalideceu. Alguma coisa tinha falhado. Mas o que é que poderia ter sido? Estavam lá todos os louvores pelas pontes e estradas que ele construíra. Ter-se-ia esquecido de algum fato importante? Olhou o caderno que ela lhe devolvera, aberto nas mãos, mas não distinguiu as letras subitamente misturadas.

A acusação, porém, veio sem tardar, inexorável, imprevisível. Como é que ele se atrevera a tratá-lo por tu! Como é que ele tivera o arrojo de o nomear com um simples artigo definido!?

— Ouve lá... tu julgas que ele anda sujo e roto como tu, e como funje na sanzala...?

— Não... não... não é... – gemia o Gigi, desnorteado, tentando estancar o fluxo daquelas insinuações que ele temia.

De repente exibia-se aos olhos dos colegas deformado como uma caricatura, o compromisso irrecusável que circulava no seu sangue e que até ali inutilmente escondera. Uma vaga de calor inundou-lhe o rosto e invadiu-o levemente uma sensação entorpecente. Os seus

ombros encurvaram-se. Sentiu-se muito fraco. Já nada tinha que disfarçar, mas estava triste perante a luta que pressentia. Mas porque, porque que ela, logo ela, o queria humilhar? Ela que tinha carapinha. Ela que era filha de uma negra, pensou com furor. Os seus músculos crisparam-se e o caderno começou a amarrotar-se-lhe nas mãos. Depois mal sentiu a violência da palmatória. Só nas faces a queimadura viva da humilhação, só nos ombros a responsabilidade da sua condição que ele não tinha culpa, mas que queria aceitar mesmo dolorosa como as pulsações que lhe ressoavam nas palmas das mãos inchadas.

E na carteira chorou. Chorou de raiva, da dor que lhe nascia da piedade dos colegas e da vergonha de não poder esconder a sua angústia, com os olhos secos, enxutos, e orgulhosamente raiados de sangue, como os do Matoso.

(*Kinaxixe e outras pros*as)