



**LEITURA E
PRÁTICAS
DISCURSIVAS
ÉTNICO-RACIAIS
EM AULAS DE
LÍNGUA
PORTUGUESA**

**LÚCIA DE FÁTIMA
ARAÚJO DOS SANTOS**



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

**LEITURA E PRÁTICAS
DISCURSIVAS
ÉTNICO-RACIAIS EM
AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Lúcia de Fátima Araújo dos Santos

Fortaleza - Ceará
2019



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Jussara Luna Batista
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Wilson Rocha Rodrigues
Orientador da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais

Hyló Leal Pereira
Articulador da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Coordenação

Centro de Documentação e Informações Educacionais/Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Conselho Editorial

Prof. PhD. Rosendo de Freitas Amorim
Profa. PhD. Karine Pinheiro de Souza
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger
Profa. Dra. Betania Maria Gomes Raquel
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
Profa. Ma. Ideigiane Terceiro Nobre
Prof. Me. Hylo Leal Pereira
Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Profa. Ma. Lindalva Costa da Cruz
Profa. Ma. Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda
Prof. Esp. Wilson Rocha Rodrigues
Profa. Esp. Anna Cecília Cavalcante Freitas
Profa. Esp. Maria da Conceição Alexandre Souza

Edição

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais/Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Revisão

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger
Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Projeto Gráfico
Gráfica Digital da SEDUC | ASCOM

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237I Santos, Lúcia de Fátima Araújo dos.
Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de
língua portuguesa / Lúcia de Fátima Araújo dos Santos. -
Fortaleza: SEDUC, 2019.

87 p.

ISBN: 978-85-8171-246-8

1. Leitura. 2. Língua portuguesa. 3. Étnico-raciais I. Título.

CDD 370.19

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LITERÁRIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

Existem múltiplas formas de valorização da Educação, uma delas consiste em valorizar o professor. O reconhecimento da atividade do magistério pode manifestar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008, foi criada uma ação governamental denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. O amadurecimento dessa ação, que aposta no protagonismo docente, gerou desdobramentos substanciais, dentre os quais se destaca a publicação de livros de professores da rede. Os trabalhos acadêmicos e literários, selecionados para publicação, passam por um processo de submissão.

A iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), em publicar livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino, está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer. Esse Programa tem como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções com seus pares.

As obras publicadas podem ser de natureza acadêmica (Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado) ou Literária (Romance, Poema, Cordel, Novela, Crônica ou Conto). São produções de professores da rede pública estadual de ensino do Ceará, na condição de autores ou coautores das obras. Na seleção das produções acadêmicas, o Conselho Editorial adota os seguintes critérios: clareza e precisão de conteúdo; relevância e atualidade do tema; originalidade; qualidade metodológica. Em relação às produções literárias, observam-se os seguintes aspectos: originalidade de conteúdo/ineditismo; repertório linguístico; fruição estética; coerência e consistência do texto; e, por último, potencial artístico. Os trabalhos publicados são originais, escritos, em língua portuguesa, em consonância com os Direitos Humanos.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, mais uma vez, faz história. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc promove um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos podem se manifestar no fortalecimento do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, em um processo de ensino e aprendizagem mais qualificado e comprometido.

A Deus, por saber que “tudo posso naquele que me fortalece”. (Filipenses, 4:13). Aos meus pais (in memoriam). À minha amada família. À Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho pudesse ser realizado e deixasse um legado, em alguns corações, de convivência respeitosa e fraterna entre os diferentes. Sem o apoio incondicional de vocês, o barco não teria feito tão ousada, porém, necessária travessia.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

João Guimarães Rosa

Instigada pelo vício do teu cheiro dirijo-me a estante e o arrebatado cuidadosamente. Te pego entre as mãos com prazer, observo a sua capa, passo suavemente meus dedos, delicio-me com as letras e, como se cada uma aumentasse minha fome de ler e sem poder conter mais minha vontade, desnudo com total êxtase a sua capa negra.

E ele surge vivo, sorridente, ele vem devagar ao meu encontro, faceiro, menino, sorriso largo e sincero, ele vem me abraçando e me levando em um sonho. Ele fala de suas lutas, de seu passado escravizado, de seu presente liberto, de sua miséria e de sua riqueza.

Ele já não é mais personagem passivo, ele interage comigo, ele conversa e desconversa, me faz rir, me faz chorar, me faz gritar, me faz calar, me faz menina, me faz mulher, me faz amante, me faz amiga. Já não sou apenas eu, sou ele, você e outros amantes de livros.

Lúcia de Fátima Araújo dos Santos

Prefácio

Este livro nasceu do encantamento de uma mulher pela vida, pela família, pelo trabalho, pelo estudo, por tudo que faz. Nasceu de uma produção no Mestrado Profissional em Letras, UERN/CAWSL, Açu, RN, quando sua autora, a professora Lucia de Fátima Araújo dos Santos, hoje, professora Mestre, com muita autenticidade, nos primeiros momentos da disciplina Elaboração de Projeto, diga-se de passagem, primeira aula da turma, deparou-se com uma discussão sobre Diversidade étnico-racial. Parou, olhou para a professora, futuramente, sua orientadora e disse: “É essa a temática que irei trabalhar porque reflete a minha história, precisamos discutir nas escolas e você será minha orientadora”. O que me causou estranhamento, a turma também, posto que a aula estava começando, muitos temas de pesquisa viriam, muitas oportunidades teria para pensar e (re)pensar sobre sua prática docente e qual viés de pesquisa seguiria.

A autora, não cogitou a ideia de refletir e decidir posteriormente. Parecia uma adolescente apaixonada, parecia estar vivendo um momento mágico. E, de fato, estava! Foi uma enamorar a primeira vista, foi um encontro com o tema de pesquisa e o objeto de estudo. O encontro foi tão eloquente que muitas das limitações, por ela identificadas, em seu preparo acadêmico, serviam de motivações para ir em frente e vencer os possíveis entraves e a solidão de uma produção intelectual.

O trabalho, que ora parafraseio, está atravessado pelas ideias de uma mulher, que a exemplo de tantas outras, consegue ser uma grande profissional, docente, esposa, mãe, dona de casa, avó, amiga e conselheira dos amigos. A diferença pela intensidade, sensibilidade e paixão que deixa transcender em tudo o que faz.

A produção também está atravessada pela defesa de que a escola é o principal espaço de diálogo, onde devem ser desenvolvidas ações que primem pela constituição de cidadãos críticos, reflexivos, atuantes e cientes de seu papel na sociedade.

Textualmente, o leitor terá a oportunidade dialogar com uma reflexão teórica/ prática sobre a leitura e a diversidade étnico-racial em que o respeito ao outro seja uma constante em nossas práticas cotidianas. A autora, em sua dissertação de Mestrado, comenta:

No chão da escola cruzam diferentes grupos, com os mais variados saberes, costumes, crenças e tradições. Esse caldeirão, culturalmente plural, precisa ser degustado por todos, não apenas nos momentos comemorativos alusivos ao Dia do Folclore, Dia do Índio e Dia da Consciência Negra, mas todos os dias, para que sejam reconhecidas e valorizadas as diferentes matrizes constituintes da identidade de nossa nação. (SANTOS, 2018, p. 2).

Com destaque para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que identificam e valorizam a cultura do povo negro, o livro, em tela, está organizado em quatro capítulos, os quais destacam possibilidades para o que teima em parecer (im)possível, transformar-se no possível.

A autora, em um olhar além de si, apresenta-se como uma professora que, após ter vivenciado experiências pedagógicas traumatizantes, procura (re)significar sua prática pensando e (re)pensando ações em que, efetivamente, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, na escola, sejam resultantes da articulação das variáveis: o aluno, a língua e o ensino (BRASIL/PCN, 1998). Para isso, sai do que lhe “pareceu” imposto em sua formação e planeja aulas em constante diálogo com as necessidades dos alunos, busca abrir espaços para debates e para práticas diversificadas, procurando dar VEZ e VOZ aos discentes, além de primar por uma avaliação de forma diária e contínua.

Essa obra é uma junção entre o ler, o escrever, o pensar e o agir, entrelaçados a discussão da temática das relações étnico-raciais!

É um despertar para (re)pensarmos nossas ações docentes,
Para acreditarmos que somos capazes,
Que nossos alunos são capazes,
Que podemos fazer a diferença...
Que eles podem fazer a diferença...
É um (re)pensar sobre práticas racistas e o papel da escola,

Um não às práticas eurocêntricas!
Um chamamento a possíveis mudanças de posturas.
Mudanças na escola, na sociedade, na vida...
Um passeio pelas variadas práticas de leitura e escrita,
Um imbricar entre as concepções de respeito, diferença, liberdade e
resistência...
Um grito a permanência e ao sucesso de crianças e jovens negros/as
nas escolas sejam públicas, sejam particulares!
Esse livro é uma compreensão de que a escola faz a diferença...
Por isso, deve valorizar e respeitar os DIFERENTES e os NÃO
diferentes...
Esse livro é ... (agora é com você leitor)!

Profa. Dra. Francisca Ramos-Lopes
(UERN/CAWSL/Açu, RN)

Sumário

APRESENTAÇÃO 17

INTRODUÇÃO 17

**1. REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS RACISTAS 21
E O PAPEL DA ESCOLA**

1.1 Precisamos falar sobre racismo 21

1.2 Por uma Educação não Etnocêntrica 28

1.3 Diversidade étnico-racial 30

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA 33

2.1 A leitura literária e sua função social 33

2.2 A escrita como atividade interativa 36

**3. CONTOS AFRO-BRASILEIROS E 40
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

3.1 O gênero conto e a temática da diversidade étnico-racial 40

3.2 Práticas discursivas, poder e identidade 43

| | |
|--|-----------|
| 4. DA TEORIA À PRÁTICA | 47 |
| 4.1 - Sobre os discentes da escola pública | 47 |
| 4.2 - Partilhando experiências exitosas e tecendo algumas análises | 48 |
| 4.2.1 - Oficina I – Preparando a temática | 49 |
| 4.2.2 - Oficina II - O casamento da princesa | 55 |
| 4.2.3 - Oficina III – Vista minha pele | 61 |
| 4.2.4 - Oficina IV – Passeio pela cultura africana | 67 |
| 4.2.5 - Oficina V – Compartilhando saberes | 72 |

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 77

6. REFERÊNCIAS 83

Apresentação

A profissão de ser educador(a), professor(a), de ensinar, seja lá como queiramos denominar este ofício tão belo e cheio de demandas desafiadoras, requer pessoas que tragam consigo algo que eu chamaria de “sangue no olho”. Tomo essa expressão emprestada de minha mãe e tal dito popular sempre me causou um incômodo-espanto: uma pessoa ser competente no que executa significa que ela tem muita coragem de ser o que é, que ela é tão boa, mas tão boa, que é divinamente humana no que faz.

Quando me deparo com a escrita de alguns escritores e escritoras, aquela expressão profunda já não me é incômoda e se faz nítida e extremamente óbvia para mim. Ou ainda: tal expressão se desnuda quase que completamente diante dos meus olhos quando perscruto a escrita de mulheres, principalmente, de mulheres como Lúcia Araújo. Sua palavra é certa, amolada, precisa e necessária, seja em uma conversa informal pelos corredores da escola em que a conheci, seja nas páginas deste livro que você, Leitor(a), está prestes a desbravar.

Em **Leitura e Práticas Discursivas Étnico-Raciais em Aulas de Língua Portuguesa**, Lúcia traz consigo apelos urgentes que os padrões europeizados há muito tentam suprimir em nosso país: o ambiente educacional que estigmatiza produções e personas negras, a conduta diária embranquecedora ou mesmo a piadinha sem graça e racista que aprendemos e nos é passada (descaradamente!) de geração em geração. Lúcia traz consigo a voz de quem muito tem para falar. Este livro surge de uma pesquisa exitosa de Mestrado feita pelas mãos de uma mulher negra, mãe e educadora apaixonada pela Escola Pública do Estado do Ceará e altamente competente no exercício da profissão que escolheu exercer.

A escrita de Lúcia doma quem se propõe a passear pelo universo de sua intimidade de suas inquietações surgidas de suas experiências educacionais. Seus relatos e impressões pessoais acerca da diversidade étnico-racial brasileira nas mais diversas situações escolares nos traz um antes e um depois da escritora: mescla-se o ontem, sob o olhar de uma Lúcia mais jovem dentro da escola como aluna, atenta à problemática, aos preconceitos e à falta de representatividade negra que respingam sutil ou não sutilmente nos(as) estudantes ao olhar hoje, que nos brinda com uma Lúcia em maturação, professora-pesquisadora que utiliza a lupa da experiência para traçar possíveis sendas a fim de uma Educação Brasileira sinceramente sensível ao engajamento da Negritude à Educação.

Provamos o sabor de suas reflexões acerca dos “usos” da Literatura e da leitura em sala de aula o que nos leva a perceber que a Literatura é arma, mas não aquela que mata e provoca dor ruim, mas outra, que envivece a alma e provoca a dor sadia da desconstrução para que, desconjuntados, possamos refazer nossas ligações e criar formas melhores de bem-viver entre nós. Aglutinam-se e sistematizam-se seus anseios de mulher negra e professora/coordenadora de Escola Pública aos pensamentos de grandes estudiosas(os) da área de Literatura, Educação e de questões Étnico-Raciais compondo uma verdadeira canção de protesto e de denúncia que conclama todo o corpo escolar a combater, por meio de oficinas e diversas práticas pedagógicas, o RACISMO, elemento degradante que se instaurou feito doença na História de nossa pátria manchando impiedosamente as páginas da existência de nossos semelhantes.

As práticas discursivas revelam notoriamente as diversas configurações de poder e identidade que edificam as relações escolares e Lúcia nos permite autorreflexões, apontando oficinas literárias com gêneros fortemente ligados às tradições africanas, como o conto, e experiências pedagógicas que traduzem a Escola Pública como uma possibilidade de enegrecer cada vez mais o pensamento racista que ainda habita nossas academias e espaços de detenção de saber. Nossa História carrega em sua consciência uma grande dívida para com a africanidade desprezada ao longo de tantos anos de Imperialismo. Essa dívida não há de ser quitada enchendo nossos calendários com feriados e apresentações insossas e estereotipadas, mas com políticas públicas educacionais que direcionem ao povo negro um aprendizado efetivamente digno, nada menos que isso.

Lúcia nos incita a contar para nossa meninada sobre a africanidade, que corre em nossas veias: chega de romantização racista, basta de falta de representatividade negra! Nossa juventude já cansou de tentar entender o que não lhe pertence... nossos jovens estão cansados de não se enxergarem nas páginas que leem! Queremos mais Zumbis e Dandaras levantando novos Palmares, queremos prestigiar mais Ninas Simones brilhando nos palcos do mundo afora, queremos ver mais Carolinas Marias de Jesus escrevendo as linhas de suas histórias, mais Xicas da Silva amando com toda a força de suas entranhas, mais Madames Satãs incomodando com suas artes, mais Marielles lutando por aqueles que há muito perderam a fé em si mesmos. Queremos mais Lúcias para nos despertar. Queremos, queremos mais, cada vez mais. Nenhum a menos. Axé!

Amanda Grazielle Gomes Luiz

Integrante da coordenação da Pastoral da
Juventude da Arquidiocese de Fortaleza
Professora da Rede Pública do Estado do Ceará
Pessoa negra e LGBT

Introdução

Ninguém nasce perfeito, é experimentando-nos
no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

Em todas as minhas experiências, como professora, sempre procuro não fazer com meus alunos o que os meus professores fizeram comigo no ensino básico. Isto é, passar o ano letivo com uma prática pedagógica pautada em métodos tradicionais inflexíveis, prática esta ancorada na transmissão de conteúdos pelo professor, cabendo ao aluno o papel de mero receptor passivo, sem levar em consideração seus saberes e seus interesses reais, ao fazer parte daquele momento, voltado para o ensino e a aprendizagem.

Eram aulas descontextualizadas da realidade, o importante era que os alunos aprendessem as regras de português e matemática de modo mecânico. E quanto às outras matérias, memorizávamos o que era solicitado como atividade. Dentre essas práticas absurdas, lembro-me de ter memorizado todos os afluentes do rio Amazonas para arguição da aula de geografia.

Os momentos de leitura, atividade que era convidada a participar, por ler obedecendo às pausas marcadas pelas pontuações e ter uma entonação e postura de voz que agradava aos professores, eram práticas monótonas, de textos maçantes e sem sentido algum para todos. A tensão para ler corretamente era tão forte que, ao terminar a leitura do texto, não conseguíamos lembrar as informações que ele continha.

Leitura literária era torturante porque além de tarefa das férias do meio do ano, não tínhamos a liberdade de optar pela obra que gostaríamos de

ler e a finalidade era para preenchimento das fichas que já vinham acompanhadas com o exemplar. Quanto à escrita, eram redações que teriam de obedecer ao tipo narrativo, dissertativo ou descritivo, com um mínimo determinado de linhas, nunca menos que 15.

Quanto aos temas relacionados a sexo, gravidez na adolescência, discriminações, preconceitos, dentre outros, eram banidos do currículo escolar. Essa prática me incomodava porque gostei de questionar, expor minha opinião e escutar as ideias dos outros, entretanto não era na escola que saciava minha curiosidade, mas nas calçadas dos vizinhos, com as amigas, quando nos reuníamos aos finais de semana.

Por ter passado por experiências pedagógicas traumatizantes, planejo minhas aulas colocando-me como aluno(a), buscando abrir espaço para debates e para práticas diversificadas, mantendo a rotina de avaliar meus alunos de forma diária e contínua. Como pertença à geração da educação tradicional dos anos 70, sei muito bem quanto sofrível é uma aula moldada nessas concepções e não quero que meus alunos passem por situações traumatizantes. Não pretendo bloquear pensamentos, moldar identidades a meu “bel prazer”, pelo contrário, quero alunos participativos, questionadores, críticos e investigadores.

Para tanto, procuro desenvolver atividades de leitura e de escrita que sejam dinâmicas, envolventes, estimulantes, reflexivas que façam os alunos se apaixonarem e que despertem neles o interesse pelo saber. Estamos recebendo em nossas escolas uma geração completamente diferente da minha, que costumo chamar de “plugados”, então precisamos nos adaptar a essa realidade.

Além dessas questões, no chão da escola cruzam diferentes grupos, com os mais variados saberes, costumes, crenças e tradições. Esse caldeirão culturalmente plural precisa ser degustado por todos, não apenas nos momentos comemorativos alusivos ao Dia do Folclore, Dia do Índio e Dia da Consciência Negra, mas todos os dias, para que sejam reconhecidas e valorizadas as diferentes matrizes constituintes da identidade de nossa nação.

Ao ter a oportunidade de cursar um mestrado profissional, no ano de 2016, vislumbrei a grande chance de aprender como lidar com esse novo público, como enfrentar os inúmeros desafios que essa juventude traz para a

sala de aula. Além disso, como a escola pode ser atrativa, que projetos podemos desenvolver envolvendo a comunidade escolar, como ter os alunos aliados e professores engajados em todo fazer educativo, principalmente como trabalhar relações étnico-raciais utilizando leituras literárias com informações que remetam à história e à cultura do continente africano.

Há muito, que essas questões relacionadas à temática das relações étnico-raciais me angustiam por ter sido vítima, inúmeras vezes, na escola e no trabalho, de práticas racistas. Então, ao deparar-me com os estudos de Ramos-Lopes (2010) sobre a temática supracitada e a Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade de as escolas ofertarem em seus currículos o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, comecei a desenhar um projeto, voltado para as práticas de ensino e aprendizagem focando leitura, escrita, práticas discursivas e relações étnico-raciais.

Na escola, inúmeras vezes precisei fingir não escutar piadas de coleguinhas de sala, que costumavam me apelidar com palavras e expressões ofensivas por conta da minha cor. A professora fingia não escutar, alguns colegas não gostavam das “brincadeiras”, mas a maioria ria das piadas e eu, achando que havia algo errado comigo, retraia-me, evitava participar de algumas atividades para não me expor.

Os livros didáticos de História do Brasil, ano após ano, traziam a figura do índio e do negro como “animais” encurralados, com olhar assustado, e era o estopim para as manifestações de racismo. Escutava os comentários do tipo “negro não é gente”, “Esse bicho tem que ficar na jaula”, dentre outros bem mais ofensivos e adjetivos humilhantes que se referiam a esses povos sem poder defendê-los porque, certamente, seria alvo de ofensas e olhares hostis. Tais lembranças nunca foram apagadas porque fizeram marcas na alma.

Ciente de que tal postura pode impactar negativamente na identidade de uma criança ou adolescente, sentia a necessidade de contribuir, de alguma maneira, para que outros alunos e alunas não rejeitassem seu real pertencimento étnico-racial ao passar por situações semelhantes e para que não comprometessem a construção de suas identidades.

Com a certeza de que somos agentes transformadores, traçamos nossos estudos para a área de Linguagens e Letramentos e pensamos em uma série de intervenções com alunos de turmas de 8ª e 9ª série, do Ensino

Fundamental II, de uma escola da rede pública, utilizando contos de autores brasileiros que abordam temas da cultura africana para serem trabalhadas em sala e aula e as quais serão apresentadas na presente obra que está estruturado em quatro capítulos.

Tais intervenções podem e devem ser adaptadas a outras realidades, posto que a essa temática merece ser (re)visitada, levantando discussões e propondo ações afirmativas em todas as instituições de ensino, quer sejam públicas ou privadas, por ser fonte inesgotável diante da dívida secular impagável, que toda a sociedade contraiu para com o povo negro.

No primeiro capítulo, tratamos da problematização que tanto nos inquieta, Nossa pretensão é levar a uma reflexão sobre as práticas racistas que ocorrem no chão da escola, sobre o modelo de educação moldado no etnocentrismo e sobre o papel da escola, no que concerne a disseminação e efetivação real da Lei nº 10.639/2003.

O segundo capítulo versa sobre concepções de leitura literária e escrita. Assim, pretende-se incentivar docentes a atrelar leitura literária com sua função social à atividade de escrita interativa com a história e a cultura africana e afro-brasileira.

O gênero conto e a construção de identidades de sujeito são trabalhados no terceiro capítulo que apresenta um breve histórico acerca do gênero, enfatizando os que remetem às origens africanas e suscita questionamentos acerca de práticas discursivas, poder e identidade.

O quarto capítulo tece considerações acerca do público que recebemos atualmente nas escolas públicas, no modelo de vida dessas crianças e jovens, da realidade na qual estão inseridos, suas experiências e expectativas. Após inserir o leitor na realidade desses educandos, compartilhamos experiências exitosas com a temática trabalhada nessa obra.

Nesse livro, propomos discutir a temática da diversidade étnico-racial e apresentar modelos de oficinas utilizando contos de autores brasileiros que apresentam a cultura do povo africano. Por conseguinte, aos docentes uma aproximação com a história e cultura desse povo que contribuiu, significativamente, para a nossa formação. Com ações afirmativas, os discentes serão agentes propagadores de novos olhares para com as questões das relações étnico-raciais e agentes de transformação dos discursos racistas em suas comunidades.

1 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS RACISTAS E O PAPEL DA ESCOLA

1.1 Precisamos falar sobre racismo

Convidados a refletir, discutir e traçar metas a serem atingidas para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, acerca dos inúmeros problemas enfrentados por todos os envolvidos no processo educacional, geralmente pautamos nossas discussões nos baixos resultados de rendimento dos alunos, comprovados com dados obtidos pela aplicação de avaliações internas e externas em questões relacionadas com leitura, compreensão, interpretação e raciocínio lógico. Por conseguinte, excluindo temáticas extremamente relevantes e significantes associadas à sexualidade, identidade, racismo, preconceito, entre outras.

Não estamos afirmando que aquelas deficiências não mereçam olhares, ações especiais e nossos esforços em encontrar meios para mudar o atual cenário da educação nacional. O que pretendemos colocar na pauta reflexiva em questão está relacionado a duas questões: primeiramente, nossa preocupação com as atividades de leitura praticadas pelas escolas que, de acordo com os índices avaliativos internacionais e nacionais tais como o Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), não formam leitores autônomos e proficientes.

Em segundo lugar, mas tão relevante quanto à questão anterior, as práticas de discursos e ações preconceituosas, racistas, resultantes de um modelo de educação eurocêntrica, perpetuada em nossas instituições escolares e herdada por nós, que muitas vezes são concretizadas de modo velado, pelo corpo discente e docente, nas instituições escolares, quer sejam

públicas, quer sejam privadas, práticas que violam direitos conquistados com muita luta e assegurados por leis decretadas na Constituição Federal.

A Lei 7.716/89 define a prática de discriminação racial como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, como estabelece o Art. 5º, parágrafo XLII. Convém lembrar que essa lei deve ser aplicada a todos que pratiquem racismo e a todas as instituições. Apesar da prática de racismo ser configurada como crime, importante conquista dos movimentos negros, nada mais eficaz que uma educação igualitária, respeitosa e que valorize as raízes que compõem a formação do nosso povo. Portanto, cabe a todos os segmentos da sociedade educar crianças e jovens para que convivam com as diferenças e valorizem o modo de ser e viver de cada indivíduo.

Estudos comprovam que práticas de racismo, especialmente no ambiente escolar, deixam profundas feridas no indivíduo negro, cujas cicatrizes não são mais resultantes do chicote que descia da mão do feitor e/ou senhor de escravos, mas de outro “chicote” com igual ou maior poder de aniquilamento: o açoite cotidiano da exclusão impregnada de ódio, de discursos preconceituosos e racistas.

Tais práticas interferem diretamente na construção da identidade dos sujeitos levando-os a camuflar e/ou negar suas origens adotando padrões estéticos de matriz europeia, cultuando crenças e valores que não os representam verdadeiramente. A esse respeito, Martins e Munhoz (2007, p. 19), autoras do estudo intitulado: “Professora, não quero brincar com aquela negrinha!”, validam tal pensamento ao afirmarem:

Diferentes autores têm demonstrado os conflitos vividos pelos sujeitos negros na construção de uma imagem positiva de si mesmos e avaliam o impacto que a exposição cotidiana às imagens negativas pode gerar na formação da identidade dessas pessoas. Se o negro é retratado como sinônimo daquilo que é desvalorizado (ou tem menor valor) na sociedade, seria compreensível que as crianças negras não queiram se identificar com esse valor. (Martins; Munhoz 2, 2007, p. 19).

As mazelas oriundas da discriminação racial nas escolas brasileiras públicas e privadas são muitas e múltiplas. Fazem com que o povo negro construa uma imagem negativa sobre si, desenvolvendo uma série de problemas cognitivos, emocionais, bem como apagamentos culturais e sociais. Cavalleiro (2005, p.12) lista, além da rejeição, as seguintes implicações:

Desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusarem ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (CAVALLEIRO, 2005, P. 12).

Aliado ao discurso racista e às ações discriminatórias, o indivíduo negro ainda tem de lidar com um quadro desfavorável para seu amplo e satisfatório desenvolvimento no dia a dia escolar, que é a não qualificação dos docentes em práticas antirracistas e o despreparo de todos que fazem a escola para lidar com situações constrangedoras, vexatórias e humilhantes a que são expostos os estudantes negros, porque não possuem conhecimentos e estratégias para combater práticas racistas e desconstruir estereótipos. Como bem descreve Munanga (2005, p.15), os docentes, na maioria dos casos, também silenciam e disfarçam.

Praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, P. 15).

Os docentes, consciente ou inconscientemente, tornam-se cúmplices ao assumirem a postura acima descrita, perante posicionamentos discursivos do tipo: “Ela é pretinha, mas é legal.”, “Vem cá picolé de coco queimado.”, “Capoeira é coisa de negro, de gente vagabunda.”, como também diante de situações em que o próprio indivíduo negro renega suas origens afirmando: “Não sou negra, sou moreninha, é diferente.”

Em relação a esse tipo de comportamento apático por parte dos educadores ao presenciarem ações racistas no ambiente escolar; isto é, fazendo com que a criança discriminada não sinta proteção e a que discrimina pense que é correto tratar o outro como ser inferior por conta de sua cor negra, Cavalleiro (2001, p. 146) observa:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. (CAVALLEIRO, 2001, P. 146).

A ausência de atitudes reparadoras e educativas torna os professores cúmplices das práticas racistas e reféns de uma educação segregadora e cruel. É recorrente, também, não saberem que atitude tomar diante da recusa de um aluno de cor branca em formar dupla com o colega de cor negra. Então, alguns desses profissionais recorrem a punições e castigos, métodos ultrapassados e criminosos, que fatalmente irão alimentar ainda mais o ódio do agressor, pois sabemos que o método eficaz é a educação pautada no diálogo, informação, respeito e valorização do outro.

Podemos e devemos desconstruir tais discursos a partir da inclusão de projetos voltados para a leitura porque sabemos que com a prática de leitura, podemos auxiliar o educando a desenvolver seu raciocínio, reflexão, pensamento crítico e auto avaliativo. A educação é, inegavelmente, uma poderosa ferramenta mantenedora ou modificadora de discursos, como afirma Foucault (2012, p. 41), em sua aula inaugural no Collège de France:

A educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2012, P. 41).

É relevante reafirmar que as instituições escolares são espaços onde se espera que sejam desenvolvidas ações voltadas para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, atuantes e cientes de seu papel na sociedade. Ramos-Lopes (2010) afirma que a escola assume uma importante e fundamental responsabilidade na transformação dos sujeitos envolvidos em todo o processo de construção e reconstrução de práticas, saberes e identidades. Munanga (2005, p.17) enfatiza:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que

a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, P. 17).

Ao trabalhar com a leitura de contos de autores brasileiros, que focam a cultura do povo africano, os docentes vão formar jovens capazes de enxergar as diferenças como parte integrante de nosso legado, sem haver necessidade de disputar espaços por conta de sua cor, levando-os a perceberem que não existe ser superior ou inferior; existem, sim, seres capazes de transformarem histórias e de contribuir socialmente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) ressaltam que, durante um longo período e até os dias atuais, as instituições escolares brasileiras cooperaram com a disseminação de preconceitos e racismos, privilegiando a cultura europeia, apresentando-a como superior às demais e tornando-a única e aceitável.

Uma criança negra, que cresce inserida em um cenário que privilegia uma raça em detrimento de outra, cresce negando seu pertencimento étnico-racial, suas origens e construindo uma imagem distorcida de si e do outro. Cresce ciente das transformações em seu corpo e inconsciente da formação de seu legado, cresce dissimulando as dores e acumulando os horrores das práticas racistas, cresce camuflando as origens e adotando uma falsa identidade.

É o legado “natural” resultante das tendências de ensino que colocam em patamar de destaque o padrão europeu de beleza. Tais tendências há anos estão sendo questionadas, enfrentadas e combatidas por várias entidades sociais de luta do povo negro para que o Brasil efetive as políticas de ações positivas em favor de um número crescente de brasileiros que se declaram negros que de acordo com o levantamento do senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2018 subiu para 17,8 milhões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento mais recente do Ministério da Educação, dedica um caderno para as reivindicações da raça negra em relação às políticas de reparações e chama a atenção para o fato de que “é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define”. (BRASIL, 2013, p. 501).

O professor-educador precisa positivar na formação da nova geração afrodescendente o verdadeiro sentimento de orgulho ao seu pertencimento étnico-racial. Gomes (2011, p. 45) chama a atenção de que “É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola.” Assim, suscita-se o professor reflexivo para que reconheça a presença das práticas racistas no ambiente escolar e adote posturas educativas para as relações étnico-raciais.

Os docentes que lecionam na área de Linguagens e Códigos, especialmente a disciplina de Língua Portuguesa, possuem um arsenal potente para efetivar essa missão com desenvolvimento de projetos de leitura literária. Claro que os professores de outras disciplinas podem e devem oportunizar momentos de combate às práticas racistas, mas o momento de maior proximidade com ações que promovem a leitura acontece, geralmente, nas aulas de português devido, ainda, a um modelo engessado de ensino.

Ancoradas nas reflexões anteriores e ansiosas por práticas leitoras exitosas, ressaltamos a importância de criarmos um ambiente escolar permeado de leituras diversificadas, principalmente de um amplo contato com textos que remetam às raízes da formação do nosso povo, como meio de ajudar a transformar o pensamento da sociedade brasileira, ainda carregado de ideias preconceituosas em relação à raça negra.

É essencial possibilitar na escola a oportunidade de os alunos conhecerem textos de autores contemporâneos da literatura africana e afro-brasileira ainda pouco explorados nas práticas pedagógicas de leitura que, na maioria das vezes, são abordados superficialmente durante a semana em que comemoramos o Dia Nacional da Consciência Negra. Isso porque será uma contribuição para desenvolver o hábito da leitura, da reflexão, compreensão e interpretação de textos, possibilitando no ambiente escolar a manifestação de discursos de reconhecimento, pertencimento e valorização da raça negra.

A preocupação com o conhecimento, respeito e valorização do legado histórico-cultural do povo negro, no sentido de construir identidades em um espaço igualitário, é também resultante de formações acadêmicas incompletas, no que se refere à capacidade de lidarmos com a discriminação racial. Nas últimas décadas, muito se tem pensado, discutido, planejado e estudado sobre práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no combate ao racismo no ambiente escolar, no sentido de não haver repetições de ações

discriminatórias, e de saber como fazer o outro respeitar o diferente a ele, conviver de forma menos conflitante.

O que ainda vivenciamos nas instituições escolares e em outros segmentos da nossa sociedade são ações discriminatórias e humilhantes, vistas por parte de discentes e, algumas vezes, por parte do corpo docente, como tratamento natural, como brincadeiras inocentes pelos seus praticantes, mas que geram um desconforto imenso por quem é ridicularizado, tornando a sua permanência no ambiente uma verdadeira tortura, levando muitos ao abandono escolar.

O mais agravante é que muitos desses docentes são negros, passaram pelas mesmas humilhações na escola e carregam ainda hoje as marcas dessa perversa postura secular, como relata Ramos-Lopes (2010) em entrevistas para fundamentar suas pesquisas. São profissionais da área da educação que vivenciaram e vivenciam os mesmos insultos, que têm de enfrentar diariamente discursos racistas e lutar contra a rejeição, os estereótipos no ambiente escolar e em outros espaços sociais. Esses profissionais precisam auxiliar seus alunos negros durante toda a construção de socialização extrafamiliar, no sentido de não permitir que eles se deixem inferiorizar ou negar seu pertencimento e, ao mesmo tempo, desenvolver ações e práticas que resultem em relações multirraciais fraternas, solidárias, respeitosas e humanas.

Além dos argumentos supracitados, reafirmamos a necessidade urgente de que sejam trabalhadas nas escolas oficinas de leitura, com a temática da diversidade étnico-racial, de autores brasileiros, com as crianças e jovens alunos de escolas públicas. Para enfatizar nosso pensamento, apoiamos em Cosson (2014, p. 35), quando trata de concepção de leitura de forma dialógica e enfatiza que “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro”. Logo, ao assumirmos o papel do outro, experimentamos seus conflitos e, desse modo, abrimos espaço para uma transformação e melhoramento como pessoas.

1.2 Por uma Educação não Etnocêntrica

Os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de ser controlados. Porém, quando esse tipo de sentimento se exacerba, produzindo uma ideia de que o outro, visto como o diferente, apresenta, além das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica, o etnocentrismo pode se transformar em racismo. (Gomes, 2005)

A história da educação no Brasil foi fundamentada em tendências eurocêntricas que contribuíram para a solidificação do preconceito, discriminações raciais, exclusões sociais e formação de barreiras que impediram e ainda impedem muitos brasileiros, de etnia negra, de gozarem direitos plenos de cidadania.

Tais tendências são perceptíveis além dos muros familiares, chegando ao chão da escola, podendo ser facilmente detectadas nos currículos acadêmicos e em materiais didático-pedagógicos que utilizam a figura do negro como um ser inferior as demais raças, tentando ridicularizá-lo, excluí-lo ou transformá-lo, como bem define. (Gomes, 2005, p.53):

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial. (Gomes, 2005, p.53)

Por conta da adoção etnocêntrica europeia de ensino no seio das instituições escolares, muitos alunos negros, principalmente do sexo feminino, se recusam a assumir a identidade negra e tentam construir um padrão estético, que os distanciem da verdadeira cor, para serem aceitos e reconhecidos no meio em que estão inseridos.

É um sistema de educação cruel e perigoso porque carrega um arsenal devastador de opressão, de castração histórica e cultural de um povo. Não devemos esquecer que, por trás desse modelo secular de educação em nosso país, a ideologia do branqueamento da nação foi amplamente apoiada pela classe elitista brasileira, entre os anos de 1870 a 1930, que almejava a extinção da raça negra.

Há tempos que o cenário do ensino brasileiro aponta para uma implantação educacional inclusiva e reparadora para os descendentes de africanos e afro-brasileiros negros, uma educação de reconhecimento ao valor do seu legado cultural e histórico, pressionado pelas reivindicações de luta dos movimentos sociais negros que ansiaram por políticas públicas que, de alguma forma, “compensariam” os séculos de exclusão social, preconceito, racismo e desigualdades em nosso país.

Existe um grito, que não pode ser abafado, por ações afirmativas que garantam a acessibilidade, a permanência e o sucesso de crianças e jovens afrodescendentes nas escolas públicas, que comecem uma mudança de postura no ambiente escolar, que revisem currículos e materiais didáticos, que capacitem os profissionais da educação e que reconheçam e valorizem a história e cultura do povo negro.

Uma vitória significativa veio com a Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, em escolas públicas e particulares, bem como a inclusão no calendário escolar do “Dia Nacional da Consciência Negra”, comemorado no dia 20 de novembro. Entretanto, essa conquista nunca foi plenamente posta em prática por várias questões não bem esclarecidas e definidas, correndo o risco de ser acorrentada na senzala contemporânea. Cavalleiro (2005, p. 67) ratifica isso ao dizer:

Mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano. (CAVALLEIRO, 2005, p. 67).

É necessário pontuar questões sobre políticas de reparações, de reconhecimento, de valorização do povo negro e da relevância da reeducação no que concerne às relações entre brancos e negros, salientando que para acontecer, de fato, a reeducação étnico-racial em nosso país, precisamos desenterrar nossos temores, tirar a roupagem do medo, adornar nosso pensamento com a bandeira da justiça e refletir sobre o tipo de sociedade que ansiamos para futuras gerações. Reiteramos as reflexões de Gomes (2005, p. 49) quando alerta:

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores,

estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, aos profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significante e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49).

Para que as instituições escolares e demais instituições sociais possam efetivar suas ações, precisam se apoiar em referenciais teóricos de linhas filosóficas e pedagógicas, ancorados nos princípios de consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. A reflexão com seriedade acerca dessas questões irá minimizar ações que inferiorizam a figura do sujeito negro e oportunizar o contato real com sua história e seu legado.

1.3 Diversidade étnico-racial

Para um grupo ou uma sociedade ser harmoniosa não significa que os sujeitos sejam todos iguais, a começar pelo fenótipo, mas que haja reconhecimento e aceitação da singularidade de cada um, respeitando-se as práticas e crenças do outro. (RAMOS-LOPES, 2010).

O discurso idealista que reina em nosso país é o de que somos uma nação sem preconceito de cor, vivemos uma “democracia racial”, em que todos têm os mesmos direitos amparados pela constituição. Esse falar fica no mundo das ideias quanto à sua aplicabilidade em relação aos brasileiros afrodescendentes porque prevalece o discurso estigmatizado, internalizado há muito tempo por nossa sociedade, de que o povo negro é inferior ao branco, portanto, deve ser subjugado, explorado e descartado.

Em vários espaços da sociedade, principalmente nas instituições escolares, os sujeitos negros ainda são tratados como seres inferiores. Discursos permeados de preconceito e racismo silenciam, anulam, violentam e fazem com que crianças e adolescentes negros passem a negar suas origens

adotando a estratégia do branqueamento na qual a estética, a beleza e o segmento cultural remetem ao padrão europeu, no sentido de ser aceito pelos demais.

Outros preferem ficar “invisíveis” dentro do espaço que deveria ajudá-los a assumir sua identidade, mediante o reconhecimento e a valorização de suas raízes, assim como a conscientização da contribuição significativa do povo negro para a construção e formação de nosso país. Cavalleiro (2005, p. 67) aponta:

A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 67)

A sociedade precisa mudar seu pensamento, discurso e ação em relação ao outro para poder lidar com a temática da diversidade étnico-racial. A escola e todos os seus atores precisam trabalhar não apenas a cultura branca, mas também a negra e a indígena para que haja respeito e valorização do outro. Chagas (2008, p. 17), ao tecer suas considerações finais no artigo sobre formação docente e cultura afro-brasileira, alerta sobre a não substituição de legado histórico, mas a valorização da diversidade cultural do país.

Todavia, inserir a temática cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, não significa substituir a história dos europeus pela dos africanos, mas representa legitimar na sala de aula mediante os conteúdos a diversidade cultural que caracteriza o Brasil. Logo, é trabalhar a cultura e atentar para sua diversidade étnica, perceber os africanos e os negros como protagonistas e não como coadjuvantes da história como sempre foram tratados, e por fim desconstruir a ideia de passividade histórica dos negros e de que a África é um continente sem história. (CHAGAS, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, muitos estudos e debates com representantes de vários segmentos de nossa sociedade foram realizados resultando na elaboração de valiosos documentos que dão um novo olhar para o sistema de ensino no país. Dentre esses documentos, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) com a temática da Pluralidade Cultural e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica(DCN), no relatório dedicado à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

Hoje, os documentos citados norteiam os profissionais da educação, no sentido de iniciarem a desconstrução de uma educação etnocêntrica, racista, preconceituosa e discriminatória e começarem uma educação antirracista de reconhecimento e valorização do povo negro, sem espaço para culpados ou vítimas dentro desse novo fazer pedagógico. As preocupações abordadas estão presentes nas DCN, cabendo aqui a redundância quanto ao significado dessa conquista. As DCN (BRASIL, 2013, p. 498) relatam:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas e de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2013, p. 498)

Abordar tais questões relacionadas à temática da diversidade étnico-racial, nas instituições escolares, não é tarefa fácil, simples e com resultados imediatos. É um processo extremamente complexo e de duração permanente. A educação para as relações entre grupos de variadas etnias deve ser iniciada no modo como nos relacionamos uns com os outros, conscientes de que não deva haver espaços para se instalar sentimentos de pertencimento a grupos de pessoas superiores e de pessoas inferiores. Sobre o processo de aprender e de ensinar questões de relações étnico-raciais em nosso país, Silva (2011, p. 16) enfatiza:

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. (SILVA, 2011, p. 16)

Precisamos enraizar nas futuras gerações um legado de respeito para com aqueles que contribuíram para a formação do nosso povo, um sentimento de orgulho e um olhar de igualdade e fraternidade para que possamos conviver harmoniosamente com as diferenças, e acreditamos ser a escola um ambiente capaz de transformar pensamentos e discursos racistas que muitos docentes e discentes carregam, na maioria das vezes, formados dentro da sua própria instituição familiar.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA

2.1 A leitura literária e sua função social

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (COSSON, 2017).

A leitura é uma das práticas escolares que têm suscitado calorosos debates e intensos estudos por todos que fazem a educação, por se tratar de uma atividade de relevância incontestável na formação do indivíduo. Dentre as preocupações docentes para com as atividades de leitura, encontra-se em destaque o modo como a escola trabalha a leitura, afinal é um dos mais importantes espaços de letramento e como tal deveria proporcionar aos alunos meios de “comprar” a leitura como hábito prazeroso e indispensável ao seu total crescimento, visando a um caráter humanizador e transformador.

A maioria dos docentes, por não possuir formação de práticas de leitura, focando a interação entre os envolvidos no processo, trabalha essa atividade no ensino fundamental, de modo mecânico, preocupada com a decodificação da escrita, utilizando recortes de textos, sem considerar os diversos usos sociais da leitura. Quando se trata de ensino médio, a literatura estaciona nas escolas literárias, com suas respectivas características e nos cânones, em sua maioria com linguagem rebuscada e difícil de ser digerida pelos jovens.

O trabalho com a leitura se torna uma atividade sem função, voltada para momentos de exercícios, avaliações e interpretações superficiais sem despertar o interesse dos alunos. Lajolo (1993, p. 15-16) afirma: “Na escola, anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação - sutis demais para uma

pedagogia do texto, que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes”.

A proposta subjacente às reflexões sobre práticas de leitura em sala de aula, abordadas nesse livro, funciona como estratégia para subsidiar a escolha do modelo de leitura que iremos tecer durante nossas aulas. Obviamente que não estamos intencionando traçar comparações, mas expor as teorias de estudiosos que ressaltam a urgência de mudanças nas práticas de leitura que, na maioria das vezes, são atos mecânicos, de decodificação, sem sentido, sem interação, sem função e, claro, sem formação real de leitores. Para Lajolo (1982, p. 59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p.59)

Constatamos atividades escolares e extraescolares de outra natureza, que não contribuem para a urgência nacional de formar leitores proficientes e cientes de seu papel como cidadão. O quadro preocupante, de acordo com as observações a seguir, é resultado de práticas obsoletas de leitura nas séries iniciais, que destroem o projeto de um futuro leitor. As práticas leitoras deveriam avivar a chama do prazer de ler que, com certeza, não seria apagada nas séries seguintes.

As práticas de leitura no espaço escolar ainda ocorrem sem atrativo para crianças e adolescentes, em função de vários aspectos relacionados às abordagens, às funções dessa atividade, à má formação docente no que concerne ao desenvolvimento de habilidades leitoras e, o mais agravante, a falta do hábito de leitura por parte da maioria desses profissionais que não sabem como trabalhar um texto literário. Para Lajolo (1993, p. 11):

O que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e conceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares [...]. (LAJOLO, 1993, p.11)

Tais clichês, a que Lajolo se refere, dizem respeito ao fato de os jovens se recusarem a participar de atividades de leitura literária. Isso ocorre porque a escola insiste, ainda, em reproduzir modelos ultrapassados de práticas de leitura, em que se concebe um texto para fins avaliativos, inúmeros preenchimentos de fichas sem sentido algum para o aluno, decodificação isolada de palavras, extração de elementos gramaticais, enfim “atividades” de leitura desmotivadoras.

A escola atual tem uma variedade de desafios a vencer e muitas barreiras devem ser ultrapassadas para que as práticas de leitura tenham sentido, como alerta Lajolo (1993, p. 15): “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”.

Um desses desafios se refere à concepção de leitura adotada por todos nas instituições educadoras. Referimo-nos a “todos” porque consideramos necessário pontuar que a formação leitora não é apenas responsabilidade dos professores de língua portuguesa, mas compete a todos os professores, independentemente das disciplinas ofertadas no currículo.

É relevante o planejamento das atividades para serem aplicadas antes, durante e depois da leitura. É necessário que os objetivos da leitura sejam claros, que haja predisposição para a leitura e que os docentes estejam capacitados para nortear o caminho facilitador da compreensão leitora. Precisamos desenvolver estratégias motivadoras para preparar o caminho que o aluno irá trilhar no livro, tornando o momento especial e esclarecendo os objetivos daquele momento.

Pedagogicamente, é importante que os professores desenvolvam estratégias que harmonizem recursos cognitivos com estímulos e motivações, bem como recursos metacognitivos, sugerindo situações que utilizem o conhecimento que o aluno já possui e situações que o auxiliem no desenvolvimento de toda a capacidade leitora, levando-o a uma prática autônoma e eficaz de leitura e abolindo, definitivamente, as práticas de leitura que resultam no fracasso de formação leitora. O professor, que é um mediador nesse processo de formação leitora, precisa ser também um exemplo de leitor, pois como observa Lajolo (2005, p. 28):

[...] quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. Assim como, falando conosco em uma determinada língua quando éramos pequenos, adultos e crianças mais velhas nos ensinaram a falar essa língua, é em situações coletivas de leitura que nos tornamos leitores. (LAJOLO, 2005, p. 28)

A leitura na escola está aquém do que se espera para que possamos verdadeiramente formar leitores. Vários estudos dedicados a essa questão têm em comum a mesma concepção de que é uma prática mecanicista, sem sentido funcional e sem conexão com a realidade dos alunos.

Há uma ideia, não de forma generalizada, de que a leitura atrapalha o alinhamento de conteúdos, a rotina previamente planejada do fazer pedagógico e de que “parar” esse planejamento para dedicar tempo para a leitura atrasaria a turma porque o importante é conseguir cumprir o conteúdo e trabalhar todo o livro didático. Tais concepções acabam por excluir a leitura da sala de aula, ignorando o fato de que é na prática de leitura, que os discentes desenvolvem habilidades múltiplas e alicerçam positivamente o caráter.

A leitura não é meramente uma ferramenta didática que deve ser utilizada, exclusivamente, para garimpagem gramatical, treinamento da habilidade oral e/ou “punição” para casos de indisciplina. A atividade de leitura é formação de sujeito; é, também, aventurar-se no plano da beleza poética, no brincar com as palavras, no prazer de degustar a estética literária.

2.2 A escrita como atividade interativa

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.
(BAKHTIN, 1995).

Há uma dedicação exaustiva às práticas de escritas nas escolas públicas e privadas, no aprimoramento dos alunos em relação às cinco competências da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Parece que a formação dos alunos se restringe apenas aos exames de admissão ao ensino superior, que eles não devem ser preparados para pôr em prática o aprendizado em situações reais e diversas, além dos muros da escola e que a formação deles está carimbada nas habilidades específicas relacionadas à leitura, naquele momento “X” da vida deles.

O resultado é devastador porque os discentes memorizam regras, vocabulário rebuscado e ideias baseadas em dicas previamente trabalhadas pelos professores ancoradas na suposição de temas que possam ser cobrados na prova de redação que irá selar o futuro acadêmico dos alunos. O foco é “adestrar” a escrita do aluno para que seja mais um número de sucesso, de determinada instituição escolar, expresso na mídia por aprovação nas renomadas instituições de ensino superior.

A preocupação não é com a formação integral do sujeito, a preocupação é com a formação temporária, descartável e perigosa. Não existe um trabalho profundo e humano com o pensar, com o refletir, com o formar e com o multiplicar. A prática é artificial, sem expressividade e sem intencionalidade conforme afirma Antunes (2003, p. 26):

[...] palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim para expressar sentidos e intenções. (ANTUNES, 2009, p.26).

Tais práticas de escrita, sem propósito comunicativo, castram qualquer possibilidade de construção textual visando a uma interação. Além da supracitada concepção de escrita escolar, não existe um planejamento crítico voltado para as atividades de escrita. Não há uma avaliação levando em conta as interferências da oralidade no momento da escrita. Há uma preocupação gritante em apontar os “erros” gramaticais e devolver a produção textual sem comentá-la, sem valorizar as ideias, sem respeitar o momento do aluno.

Não há um feedback para o aluno acerca de sua produção, muito menos orientá-lo para reescrever seu texto. Esquecemos de trabalhar a reescrita porque estamos amarrados na concepção de que texto exemplar é o que não apresenta desvios da dita norma “cultura” da língua. Revisar um texto, para muitos docentes, diz respeito apenas à tarefa de grifar os desvios de regras, sublinhar palavras escritas diferente da norma padrão e anotar dicas de como escrever corretamente. Ancoramos nosso pensamento nas palavras de Oliveira (2016, p. 17) que é uma grande referência em se tratando de revisão de textos.

Em uma perspectiva tradicional, a revisão é vista como uma etapa subsequente à produção escrita, principalmente de alunos, com o objetivo principal de corrigir o texto e detectar transgressões nas convenções da norma culta. Tal concepção é pautada no senso comum de que revisar resume-se a corrigir ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, de acordo com as normas apontadas em gramáticas, dicionários e manuais, sendo a revisão tratada como uma das etapas de reescritura em que se focalizam os aspectos estruturais do texto. (OLIVEIRA, 2016, p. 17)

Tais preocupações são apontadas porque se entende que o professor, lotado em salas de aula, precisa enxergar além das entrelinhas, e nós compreendemos que tal preocupação deve estar presente na leitura, escrita e revisão de textos escolares pelos colegas docentes, especialmente, nas séries do Ensino Fundamental. Oliveira (2016, p. 116) chama a atenção do revisor de que ele deve “levar em conta os posicionamentos dos sujeitos envolvidos no processo de produzir e revisar o texto com suas peculiaridades e singularidades”. Isso vale tanto para o revisor profissional como para os professores da educação básica.

O aluno precisa ser estimulado para a prática da escrita como ação interativa, social e propagadora de novos saberes. É necessário planejar o antes, o durante e o depois. Se pretendermos que seja exteriorizado o sentir e o pensar dos jovens, então que sejam desenvolvidas estratégias que os auxiliem no momento de materializar as ideias. A respeito da função da escrita, como atividade sociocomunicativa, recorremos a Antunes (2003, p. 48) para fundamentar nosso pensamento.

[...] toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. (ANTUNES, 2003, p. 48)

Eles precisam, também, saber que seus escritos serão valorizados, pela escola, como forma de expressão e não apenas ferramenta de avaliação. Em relação a isso, Antunes (2003, p. 61) destaca: “A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”.

É preciso mudar nossa prática docente urgentemente para não correremos o risco de abafar potenciais talentos literários, posto que o aluno só permite ser seduzido pelo que lhe é atraente e que não o exponha a situações embaraçosas e humilhantes. Os jovens querem e anseiam “dizer”, mas precisam ser orientados de que maneira fazer esse “dizer” se tornar exercício libertador e formador de cidadania.

Levar a oportunidade para que esses alunos pratiquem a exposição oral, debatendo temas que lhes sejam desafiadores e atraentes para que, em seguida, transponham para o papel suas ideias, cientes de que serão ouvidos, lidos e respeitados, já é um bom começo para uma proposta pedagógica transformadora.

Além de prepará-los para o uso real da língua nas diversas práticas sociais, além dos muros de nossas instituições, estaremos contribuindo na formação das identidades de futuros cidadãos e cidadãs, sujeitos que desempenharão a função desafiadora de transformar a cruel realidade emoldurada pelas desigualdades sociais, principalmente em se tratando da população negra. A leitura literária, assim, estará cumprindo uma de suas funções: a de humanizar atores sociais.

3 CONTOS AFRO-BRASILEIROS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

3.1 O gênero conto e a temática da diversidade étnico-racial

A identidade étnica se expressa como um sistema de oposições ou contrastes, definindo fronteiras que excluem os “outros” e incluem o “nós”. Estes caracterizados como os que têm um passado comum, os “outros” são os que não compartilham das tradições, tampouco reconhecem os valores dos que não fazem parte de seu grupo. (RAMOS-LOPES, 2010).

Trabalhar leitura na escola, nas séries do ensino fundamental I e II, restringe-se, na maioria das vezes, às adaptações e fragmentos de textos literários, geralmente pertencentes aos gêneros fábulas, contos, crônicas, tirinhas e poemas. Entretanto, tais excertos textuais raramente trazem a temática da diversidade étnico-racial, não apresentam ao precoce leitor relatos que remetam à história e ao legado cultural do povo africano e do povo indígena.

O processo de construção da identidade do indivíduo é excludente, segregado, posto que lhe esteja sendo negado o direito de conhecer suas raízes, de se apropriar de sua história, de conhecer o legado dos seus antepassados e de ter autonomia de se dizer pertencente a este ou aquele grupo, aquela história, aquela cultura.

Acreditamos ser o gênero conto uma excelente ferramenta mediadora para se trabalhar a temática da diversidade étnico-racial no ensino básico. Tanto pelo fato de ser uma leitura que se encaixa na preferência dos jovens leitores, por apresentar uma narrativa curta, lúdica, que aguça a imaginação, como também, por trazerem reflexões acerca de crenças e valores relevantes para a formação dos educandos.

O conto permeia o imaginário popular e remonta às antigas civilizações que rotineiramente se reuniam para relatar e ouvir as narrativas. Trazendo histórias fantásticas desfechos mirabolantes e situações carregadas de simbologias, os contos estão presentes em todas as civilizações. Sobre tal costume, Gotlib (1990, p. 6) salienta:

Aliás, sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e [...] contam casos. (GOTLIB, 1990, p. 6)

Conceituar o que seja o conto é tarefa difícil, como aponta a autora, em seus estudos sobre a teoria do conto: “De fato, torna-se angustioso problema e inábil tentativa responder a uma questão dessa natureza”, GOTLIB, (1990, p.8). Salienta ainda que muitos estudiosos já tentaram e cita Mário de Andrade que atesta que os bons contistas encontraram a forma, mas essa forma é indefinível.

À luz desses pressupostos, precisamos ressaltar que a temática a ser trabalhada não pode ser escolhida, de forma aleatória. A nossa pretensão, além de seduzir os educadores para que apresentem a leitura literária e a escrita de maneira interativa, é também atender as disposições da Lei 10.639/03 que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, em escolas públicas e particulares, bem como a inclusão no calendário escolar do Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro.

Há uma variedade de autores africanos que, em seus contos, relatam as tradições de narrativas orais perpetuadas de geração a geração e que estão disponibilizados para o público brasileiro. Porém, essas obras raras vezes são apresentadas aos alunos. Dentre esses autores podemos destacar: Mia Couto, de Moçambique; Teixeira de Sousa, de Cabo Verde; Albertino Bragança, de São Tomé e Príncipe; Odete Costa Semedo, de Guiné-Bissau; José Eduardo Agualusa, de Angola. Ao escrever sobre o conto, o escritor moçambicano Mia Couto (2005, p. 48) poetiza da seguinte forma:

O conto é feito com pinceladas. É um quadro sem moldura, o início inacabado de uma história que nunca termina. O conto não segue vidas inteiras. É uma iluminação súbita sobre essas vidas. Um instante, um relâmpago. O mais

importante não é o que revela, mas o que sugere, fazendo nascer a curiosidade cúmplice de quem lê. No conto o que é importante não é tanto o enredo, mas o surpreender em flagrante a alma gênero literário; o mais importante não é o seu conteúdo literário, mas a forma como ele nos comove e nos ensina a entender não através do raciocínio, mas do sentimento. (MIA COUTO, 2005, p.48)

O escritor reafirma, o que muitos estudiosos atestam sobre o conto, de ser um tipo de escrita carregado de simbologias, que há séculos encanta e ensina a humanidade. Usando metáforas, o contista aguça nossa curiosidade, convida-nos ao desconhecido, fornece-nos variadas informações sobre diferentes costumes e nos alimenta a alma com seus ensinamentos; é fonte inesgotável de sabedorias por ser atemporal e tratar do universal.

Existem muitos tipos de contos comuns, os quais são amplamente utilizados pelos escritores, sendo divididos em duas categorias distintas, a saber: os originários da tradição oral, que são os chamados contos populares e os contos literários, muitos originados a partir da tradição oral. O conto literário é ficcional, produzido com uma formatação escrita e com uma autoria definida.

É o caso dos contos, com temas da cultura africana, traçados por autores brasileiros, que citamos em nossa obra. Neles, percebemos claramente resíduos da cultura do povo africano, suas crenças, suas características regionais e suas singularidades simbólicas. Sobre essa característica do conto, em relação à fidelidade de suas origens, Gotlib (1990, p. 50) atesta:

Porque cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. Porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição. (GOTLIB, 1990, p.50)

Por todas as características supracitadas, orientamos trabalhar contos de autores brasileiros, com a temática da diversidade étnico-racial, em especial aqueles voltados para a propagação da cultura do povo africano, oriundos das narrativas orais que povoam as comunidades rurais africanas e que são fontes riquíssimas de ensinamentos, valores morais, valores culturais e exemplos de respeito, harmonia, solidariedade, vida em comunidade, dentre outros.

Os contos de autores brasileiros que abordam a cultura do povo africano, são permeados de elementos fictícios, mas com uma fidedignidade aos relatos originais, servindo de ferramenta reflexiva para uma educação de respeito às diversidades étnico-raciais. Contos que, por conta da escrita, serão perpetuados e revisitados pelas novas gerações, se assim lhes for oportunizado, gerando reflexões, discussões e troca de saberes que irão auxiliar na educação de uma geração que, pressupomos, saberá conviver com/e respeitar as diferenças.

3.2 Práticas discursivas, poder e identidade

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.
(FOUCAULT, 2012).

Compreendemos que as instituições escolares podem despertar do sonho de que todos são iguais e usufruem dos mesmos direitos. Elas necessitam, com urgência, mudar o pensamento de que não existem práticas discursivas excludentes e começar a traçar programas de ensino reais para auxiliar os considerados diferentes, tais como os discentes negros, os homossexuais, os deficientes, dentre outros, na construção de uma socialização extrafamiliar, na qual sejam aceitos e respeitados, posto que o discurso, como salienta Foucault (2012, p.10): “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”

Consideramos que a escola precisa educar nossas crianças com outro olhar: fazendo-as perceber a beleza e a riqueza que existe nas diferenças; apresentando as crianças negras e não negras a verdadeira história da escravidão e a cultura africana; desmistificando a imagem do negro como um ser inferior, sem inteligência e com capacidade apenas para o trabalho braçal.

Os educandos precisam saber que do povo negro foi usurpado o direito de ascender socialmente como os brancos por puro egoísmo e falta de respeito daqueles que possuíam as correntes e viam nelas um meio de enriquecer as custas do suor, do sangue e, não raras as vezes, com a própria vida de homens e mulheres negros.

Por meio das oficinas de leitura de contos, com temáticas relacionadas à cultura africana e de produções de textos, com a temática da diversidade étnico-racial, os professores terão a oportunidade de investigar como essa temática é percebida e trabalhada na rotina diária da sala de aula. As sementes da fraternidade poderão cair em terra produtiva e gerar árvores fortes com frutos doces para minimizar os impactos negativos das práticas racistas contra os negros e maximizar a política da igualdade com um discurso de respeito e de valorização ao seu legado histórico e cultural.

As práticas discursivas são carregadas de poderes, alguns amplamente disseminados com carga negativa e facilmente apoderados por grupos que ao longo da história foi negado o direito de se afirmar e de viver sua história. Os discursos influenciam na formação do sujeito, ora os condicionam, ora os transformam, dependendo do desejo, mesmo manifestado de forma inconsciente, embora latente, que carregam.

É relevante tecer breves considerações sobre práticas discursivas, poder e conceito de identidade que subjazem esse capítulo. Para tal tarefa, baseamo-nos nos estudos sobre discurso, poder e identidade do pensador Michel Foucault.

Todo discurso é produto de uma prática de interação entre sujeitos, em determinado espaço, determinado tempo, os quais assumem papéis distintos influenciados pelo contexto que os cercam. Tais discursos são carregados de verdades e saberes que influenciam a formação identitária dos sujeitos, fazendo-os participar de um jogo de manobra, sustentado pela relação entre poder e saber.

Há, portanto, uma engrenagem que os produzem, ancorada em princípios linguísticos e paralinguísticos, ligados por série de pensamentos que traduzem a maneira de ser e viver do homem e que se materializam em palavras. Foucault (2012, p. 8) supõe a seguinte hipótese:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2012, p.8).

Foucault (2002, p. 238) aponta que as práticas discursivas geram enunciados que são resultantes da maneira como os sujeitos enxergam o mundo, portanto, tais práticas perpassam as questões meramente linguísticas.

O pensador se posiciona a partir de duas pontes que se articulam e que substituem a dicotomia *langue/parole* de Ferdinand Saussure, formando a seguinte teia funcional: discurso/fala.

Observa-se que há práticas discursivas e não discursivas. Aquelas, dizem respeito à maneira como vemos e observamos o mundo ao nosso redor, enquanto estas se formam a partir das diversas condições aos quais os sujeitos são submetidos, tais como situação histórica, econômica, política, social dentre outras.

As diversas maneiras de um indivíduo se ver, se relacionar e conviver com os outros são geradas, inconscientemente, a partir das relações de poder respingadas pelos discursos. O poder, que ora falamos, é aquele poder resultante de mecanismos das práticas de relações sociais; não se trata de consentir ou não determinada ação, antes, porém, trata-se de pequenas atitudes e discursos que vão se emaranhando e tecendo o muro da desigualdade entre as pessoas, excluindo-as, rotulando-as e descartando-as, para que sirvam de massa de manobra e, muitas vezes, instrumento na construção de identidades, projetadas para fins de aprisionamento em si mesmas.

A mola impulsionadora das relações de poder também está a serviço da construção de positivities, levando-nos, não raras vezes, a uma epifania de revelação de verdades e vontades que norteiam nossas práticas, nossos saberes e nossas instituições, e a partir desse emaranhado, a tessitura do sujeito vai sendo produzida. Sobre a produção do saber que emana da força do poder, Foucault (2005, p. 29, 30) afirma:

Temos de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. (FOUCAULT, 2005, p.29, 30)

Falar em identidade de sujeitos é aventurar-se pelas práticas de saberes e de poderes revelados nos enunciados discursivos, e ser capaz de reconhecer uma série de circunstâncias que dão forma e sentido aos discursos atuando como molas propulsoras de micropoderes que, direta ou indiretamente, formam e/ou deformam as identidades dos sujeitos.

Alguns discursos propagados na escola, carregam o poder de influenciar na formação dos discentes e os condicionar para que se tornem passivos, manipulados e “escravizados” pelo modelo capitalista de sociedade em que vivemos. São ferramentas de poder disciplinar que aprisiona o sujeito e o molda de acordo com o que se pretende formar.

4 DA TEORIA À PRÁTICA

4.1 Sobre os discentes da escola pública

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. DCNs (BRASIL, 2013).

A Escola, que foi palco das experiências que iremos compartilhar, está localizada em uma área central na cidade de Fortaleza/Ceará, atende um público de diversas regionais e diferentes perfis. Há alunos oriundos de bairros da periferia, de comunidades de risco, de bairros com melhor estrutura, enfim, alunos pertencentes às mais variadas classes sociais e com os mais variados históricos familiares. Entretanto, sabemos que a realidade das escolas situadas na periferia e/ou zonas consideradas de risco é composta por público menos diversificado com históricos de situações conflituosas e configuração familiar bem semelhantes, imperando a figura da mãe e dos avós, com rara presença da figura paterna.

Em relação ao parentesco dos alunos envolvidos nas dinâmicas, as mães são maioria, quando levado em consideração quem é o responsável pelo jovem, assim como o maior grau de instrução entre os demais familiares. A idade das mães está principalmente entre 30 e 40 anos e muitas delas possuem ensino superior (39%). O deslocamento dos alunos que saem de casa em direção à escola é feito, pela grande maioria, de ônibus (50%). Em seguida, 35% deles afirmam vir a pé. Grande parte deles não sabe dizer a distância percorrida, com exceção daqueles que fazem o trajeto a pé que moram a menos de 1 km da escola (10%). Entretanto, quando indagados sobre o tempo

que levam para fazer o percurso, a maioria responde que leva menos de meia hora (60%), mas há aqueles que levam 1 hora ou mais (31%).

Indagados sobre a característica em relação a cor da pele, a maioria se declara branco ou moreno e apenas um aluno declarou que era negro. O lazer principal dos jovens fica principalmente dividido em conversar com amigos (23%) e ouvir música (26%). Leitura, passear e praticar esportes constituem, respectivamente, 16%, 20% e 14%. Em relação à atividade com leitura, os alunos afirmaram gostar muito de literatura de massa, tais como: "A saga de Crepúsculo", "A Culpa é das estrelas" e "Harry Potter", mas há espaço para as revistas de quadrinhos e outras voltadas para o público adolescente. Os dados descritos acima foram obtidos a partir de uma pesquisa elaborada e aplicada previamente para que pudéssemos conhecer um pouco da realidade desses alunos.

A turma, que participou das intervenções, era composta por meninos e meninas extremamente receptivos a novidades, disciplinados e alegres. Durante as aplicações das oficinas, que serão relatadas e analisadas a seguir, imperava uma vontade generalizada de participar e de dar suas contribuições, principalmente quando, no momento da oficina com a leitura de um conto africano, a temática a ser trabalhada se cristalizou e contagiou a todos, por ser um tema de interesse geral.

Esses jovens adolescentes, pertencentes a diferentes universos, revelaram histórias de sofrimento, de dor, de incertezas, de vergonha. Mas também demonstraram coragem, sabedoria, vontade e disposição para contribuir para serem multiplicadores de um amanhã menos desigual, fazendo do momento uma troca enriquecedora, que fará uma enorme diferença na vida de todos os envolvidos no processo.

4.2 Partilhando experiências exitosas e tecendo algumas análises

Das experiências exitosas que vivenciamos por ocasião de algumas intervenções selecionamos algumas oficinas para compor essa obra. A primeira, que iremos detalhar, foi aplicada em dezembro de 2016, com a participação da maioria da turma, cerca de 80% dos alunos. Durante a aplicação da oficina, o momento era de pura descontração diante da oportunidade de saírem um pouco da didática rotineira e com o

desenvolvimento de uma atividade muito bem recebida por todos, mesmo ouvindo alguns dos alunos afirmarem que não sabiam se iriam ser bem-sucedidos, mas que gostavam de tal atividade.

Previamente, selecionamos o material que iria ser utilizado, composto por um kit de folhas rascunho, lápis grafite, borrachas, caixas de lápis de cor e canetas coloridas. Quanto ao local da aplicação, optamos pelo pátio interno da escola por acreditarmos ser espaço de descontração e para fugir da normalidade pedagógica da sala de aula convencional. A abordagem foi realizada durante uma aula de 50 minutos e teve três momentos, conforme detalhamento a seguir.

4.2.1 Oficina I - Preparando a temática

1º momento - Questionamento

Após cumprimentar a turma e informar que a aula seria realizada de forma lúdica e descontraída no pátio interno da escola, todos foram encaminhados para o referido local e se acomodaram nos banquinhos em volta das mesinhas. O espaço é bem arejado, iluminado e acolhedor. Risos, brincadeiras e “olhadinhas” ao celular foram percebidas, mas logo foram orientados a guardar aparelho celular e fone de ouvidos.

Pedimos silêncio e lançamos a seguinte pergunta: se você casasse com um(a) príncipe/princesa como desejaria que ele(a) fosse? Houve uma algazarra generalizada, mesmo assim foi possível escutar posicionamentos do tipo “princesas só existem em contos de fadas, lá em casa é só na porrada”. Ao se acalmarem, e atenderem ao pedido de levantar a mão para falar, houve comentários em relação a artistas famosas do cinema americano, como, por exemplo, a atriz Angelina Jolie. Foi mencionado o nome das cantoras Beyoncé e Kate Perry.

Em se tratando de famosos brasileiros, registramos elogios, tantos dos meninos como das meninas, para as cantoras Anitta e Pablllo Vittar. Já as meninas se diziam fãs de jogadores de futebol e cantores de forró, mas em seus comentários não houve menção específica às pessoas negras. Comentários eram a respeito da fama, da beleza estereotipada e de como se vestiam e apareciam na televisão. Os comentários eram de que sonhavam com aquela vida de famoso, de que poderiam comprar o que quisessem e dariam uma vida

maravilhosa para os pais. O momento de questionamento levou 15 minutos devido a todos sentirem vontade de falar sobre a idealização de seu príncipe e de sua princesa.

2º momento - Construindo o sonho

Solicitamos aos alunos a produção de um cartaz ilustrativo com o desenho de um príncipe e/ou uma princesa sem oferecer mais detalhes. Alguns alunos perguntaram se eram obrigados a participar, argumentando que não sabiam desenhar. Então, esclarecemos que não, mas que eles não iriam se sentir bem vendo a turma produzindo e eles não. Que não estávamos à procura de talentos artísticos e que a nossa intenção era que usassem a imaginação. Desse modo, conseguimos persuadi-los a participar da oficina de desenho e passamos a fornecer o material previamente organizado.

Durante a produção do desenho, os alunos trocavam ideias em relação à preferência dos colegas, mas em nenhum momento houve manifestação de discurso racista. Apenas brincavam com os dotes artísticos uns dos outros e indagavam acerca do tamanho dos desenhos. Os desenhos foram produzidos em 15 minutos, prazo estipulado anteriormente, e quem mais utilizou todo o material disponibilizado para colorir foram as garotas da turma, poucos garotos recorreram a tais materiais optando por deixar o desenho feito apenas com grafite e/ou caneta comum.

3º momento - Descrevendo o sonho

Após a produção do desenho, solicitamos uma narração, justificando o motivo pelo qual cada um desenhou seu príncipe e/ou princesa de determinada maneira. Informei que teriam 15 minutos para a atividade e que já poderiam iniciar seus escritos porque não seria dado tempo extra para a tarefa. Apesar da instrução da narrativa ter sido clara, bem explicada e exemplificada, os discentes optaram por apenas descrever com poucas palavras os traços físicos e/ou psicológicos de suas personagens. Alguns alegaram que não gostavam de escrever muito, outros que não iria dar tempo e que estavam cansados.

Das 20 produções, 11 foram de meninos, idealizando suas princesas e nove de meninas, sonhando com seus príncipes. Dentre as produções dos meninos, houve a predominância de preferência por princesas com pele

morena, cabelos pretos, porém lisos. Dois garotos demonstraram preferência por cabelo louro e apenas um desenhou sua princesa negra. Chamou atenção, o fato de o único garoto a produzir a princesa negra ter escrito que ela era, além de negra, ativista, feminista e trans.

Quanto à produção das meninas, três garotas optaram por príncipe louro e uma deseja que ele tenha cabelos e olhos castanhos. Porém, houve uma preferência por príncipes morenos, cabelos pretos, mas todos com os fios lisos, ou mais ou menos lisos, evidenciando-se um distanciamento dos garotos que possuem cabelos característicos da raça negra, tipo “Black Power” ou o chamado “pixaim”.

É notório que, em grande maioria, os alunos, frequentadores de uma escola pública, são oriundos de famílias de baixa renda, em situações de risco, cercados pela presença constante da violência, inclusive, muitas vezes, queimam as etapas da vida, não tendo direito à infância e a projetar um futuro, em que esteja incluso o sonho de transformar sua realidade, de mudar sua posição social, sua posição econômica, de formar uma família garantindo-lhe um meio de viver menos sofrido e menos desigual.

São crianças e jovens, em sua maioria, descendentes de famílias negras que carregam há séculos feridas na alma, ainda abertas, resultantes de uma sociedade, outrora escravocrata, mas que ainda está muito presente e vivo em suas memórias. O regime de escravidão, ainda, impera. Não aquele modelo que os acondicionavam em uma senzala fétida, escura e deprimente, mas se faz presente na senzala contemporânea, que os exclui, os renega e que não querem enxergá-los como irmãos.

Uma criança, submetida a uma situação, como descrita na primeira oficina, de que é expectadora e/ou protagonista da violência, quando afirma que princesa em sua casa sofre espancamentos, cresce revoltada, acredita que tudo se resolve com agressões físicas e verbais, cresce acreditando que não poderá sonhar com um futuro melhor, sem precariedades materiais e sentimentais. O discurso da menina é carregado de pessimismo, sua identidade está sendo construída e alicerçada pela massa poderosa da desigualdade. Produto do contexto sociofamiliar, que nesse caso usa o poder para anular e silenciar.

Cabe à escola o papel de auxiliar essa criança a reconstruir sua identidade a partir de novas histórias, mostrando possibilidades onde ela não consegue visualizar. Logo, ao afirmar que princesas só existem nos contos de fadas e que convive com a violência doméstica, revela-se em seu enunciado a realidade social à qual pertence. Crianças e mulheres, principalmente as negras, são mercadorias, são vistas como pessoas desprovidas de vontades, anseios, desejos e têm seus sonhos castrados. Não lhes foi dado o direito de projetar um futuro fora da realidade cruel que convivem. Princesas e príncipes estão distantes da realidade que os cercam e os enunciados desses adolescentes são frutos de procedimento de exclusões, conforme cita Foucault (2012, p. 9), ao relatar que nossa sociedade os produz na forma de interdição, exclusão e rejeição.

Nessa oficina, a maioria dos desenhos e relatos evidencia uma tendência geral de cultivar a beleza branca, tendência secular que dita o segmento da moda e das regras sobre beleza, poder e identidade. O belo é o branco, o cabelo claro, o olho azul, o corpo “sarado”. Os desenhos reproduzem um culto generalizado de que há apenas uma raiz étnico-racial em nosso país, ideia gerada pela perpetuação de ensinamentos, que excluem as diversas matrizes, que compõem a formação do povo brasileiro, como enfatiza Silva (2011, p. 30):

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. (SILVA, 2011, p.30)

Em nossa sociedade, raras vezes os negros ocupam lugar de destaque, são poucos os que detêm fama, dinheiro e aparecem nas mídias. A exclusão resulta na perpetuação de estereótipos, ditados por uma maioria que se julga a representação da perfeição. Mas houve quem não silenciasse a voz a favor das minorias ao descrever sua princesa da seguinte maneira: “Ela é uma menina negra”, “Ativista e feminista”, “Tem entre 10 e 12 anos e é trans”. A descrição do aluno é um grito de manifesto, de resistência, de protesto e, ao mesmo tempo, de valorização ao diferente, de pessoas pertencentes a grupos sociais vistos como marginais pela sociedade.

A partir dessa oficina, também observamos a associação que os discentes fazem entre sucesso de uma pessoa e pertencimento étnico-racial, bem como a relação entre estereótipo de beleza e cor da pele. Em algumas produções, evidencia-se que, para eles, o povo branco é símbolo de beleza, status e/ou simbologia sexual, conforme podemos constatar nos dizeres a seguir: poderosa; alta; branca; cabelo castanho bem liso e olhos de mel; toda loura; é poderosa; é gostosa; é cheirosa; ela é a minha princesa.

Analisando as produções da primeira oficina, percebe-se claramente uma não valorização de pessoas pertencentes à raça negra, mesmo tendo dentro do grupo alunos e alunas pertencentes à raça negra, mas que não assumem tal identidade, inclusive havendo projetos na escola que trabalham a temática da diversidade racial. Esses projetos são trabalhados com os alunos do ensino médio, mas a culminância abrange toda a escola.

Há um sentimento de negação como indivíduo de cor negra, uma forma de minimizar o desconforto e de ser aceito pelo seu não igual de cor, sentimento esse fruto de séculos de injustiças para com os negros, de políticas excludentes, de práticas criminosas de perseguição e humilhação. Assim, no lugar da luta e da resistência, vem a resignação e a negação das raízes, jogo que exclui o sujeito de seu próprio meio. A esse respeito, Silva (2011, p.26) alerta para a seguinte situação:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças, considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (SILVA, 2011, p.26).

Diante de tal realidade, a escola não pode ser omissa, não pode fazer a política do “avestruz” porque a dívida é secular, está sendo cobrada há vários anos, por vários movimentos negros que anseiam por políticas afirmativas de reconhecimento. As instituições escolares devem tratar das relações étnico-raciais com responsabilidade, durante todo o ano letivo, priorizando em seu Projeto Político Pedagógico, uma educação voltada para a emancipação do sujeito, tornando-o agente transformador de sua realidade. A esse respeito, recorreremos novamente a Silva (2011, p.13) que destaca:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas

etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (SILVA, 2011, p.13).

Se o ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados com a construção das identidades dos sujeitos, compreendemos que as identidades, que se descortinam por trás das vozes desses alunos, não são as que anseiam, mas as que são ditadas pelos ensinamentos de valores invertidos que recebem. São marionetes do sistema, que atua com sua força esmagadora contra uma população que foi vista como inferior, em favor de uma população que é vista como superior.

Nesse teatro de fantoches, o sujeito assume o papel que o melhor coloque em posição confortável, segura e distante de embates, porém não parte somente deles essa escolha de papel, mas de toda a realidade que o cerca, isto é, os que controlam os movimentos. Resta-lhes silenciarem e se apoderarem de identidades convenientes para a sociedade. Recorremos a Foucault, (2012, p. 13), quando se refere ao tratamento médico para com os considerados loucos, para melhor ilustrar nossas reflexões:

E mesmo que o papel do médico não fosse senão prestar ouvido a uma palavra enfim livre, é sempre na manutenção da censura que a escuta se exerce. Escuta de um discurso que é investido pelo desejo, e que se crê – para sua maior exaltação ou maior angústia – carregado de terríveis poderes. Se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece. (FOUCAULT, 2012, p.13).

As reflexões do filósofo são verdadeiras, são atuais, são universais, restando-nos a coragem de encarar tais verdades, pois estas se aplicam a qualquer grupo social. No caso de nossa intervenção, o silêncio está paradoxalmente gritando: Cala-te que não pretendo ouvir o que poderá me colocar em posição de perigo. Na história da humanidade, todas as relações sociais foram ditadas por um “acordo” do que pode ser dito e o que não queremos ouvir, como forma de manter a ordem que melhor convier e a quem interessar possa.

Essas primeiras impressões funcionaram como um mecanismo, translúcido, a nos impulsionar para atingir nossos objetivos, cientes de que o amadurecimento viria gradualmente no decorrer das aplicações das oficinas. Desse modo, demos continuidade com a aplicação das oficinas e no segundo

encontro, a vontade de soltar a voz e gritar pela afirmação de ser e poder aflorou durante a socialização do conto "O Casamento da Princesa" de autoria do escritor brasileiro Celso Sisto.

4.2.2 Oficina II - O casamento da princesa

Cientes de que a formação de futuros leitores de textos literários depende de vários fatores, desde o incentivo para tal prática por parte de familiares, quando ainda estamos na fase infantil, até a maneira como a leitura é encarada na escola, isto é, como tais textos são apresentados e trabalhados, propomos trabalhar a leitura do conto, aplicando a proposta básica de Cosson (2006) que trabalha a leitura, seguindo a sequência de etapas estruturadas em quatro ações: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Nessa perspectiva, o autor ressalta a relevância da sequência básica no sentido de auxiliar, efetivamente, as práticas de leituras, como ferramenta formadora de futuros leitores autônomos, oportunizando à escola a cumprir seu papel social de formar indivíduos letrados, atuantes e reflexivos através da leitura. Antes de descrever a logística da oficina, iremos esclarecer, brevemente, as ações propostas pela sequência básica.

A motivação é o momento de preparar os alunos, de maneira lúdica, para o primeiro contato com o autor e sua obra, portanto deve ser criada uma situação, na qual haja participação efetiva de todos diante de uma ou mais perguntas sobre o tema e/ou subtemas, presentes no texto que será trabalhado. Nesse primeiro passo, devemos planejar ações rápidas, mas intensas que aguce a curiosidade dos discentes.

Em seguida, vem o momento dedicado à apresentação da obra e de seu ator, momento de manusear o livro, observando capa, contracapa, apresentação e demais elementos paratextuais que compõem o produto. Durante as duas etapas iniciais, torna-se importante o controle do tempo dedicado às ações para que não se torne algo cansativo e enfadonho, no sentido de não comprometer os objetivos propostos.

A terceira etapa, que é o início da leitura, é tão importante quanto às demais, porém essencial para uma proposta de letramento literário. A leitura pode ser feita de modo silencioso, voz alta, leitura coletiva, mas acompanhada pelo professor para que o aluno sinta que terá um orientador para auxiliá-lo

em caso de dificuldades. O autor orienta que, no caso de leitura de obras mais extensas, o ideal é que a leitura seja feita na sala de aula, na biblioteca com ou sem auxílio de suportes digitais ou em casa.

Finalmente, vem o momento de trabalharmos a construção de sentidos do texto por meio de inferências. O autor esclarece que esse momento de interpretação ocorre de modo interior e exterior. O primeiro se dá pela decifração a partir da história de leitor do discente e o contexto de leitura, enquanto o segundo, com a interação com os colegas, professores e comunidade proporcionando o compartilhamento da leitura e expondo, através de registros variados sua compreensão acerca do tema.

Apresentamos, a seguir, os quatro passos planejados para executar a segunda oficina, aplicada em duas aulas de 50 minutos, seguindo a proposta de sequência básica de Cosson (2006). Ressaltamos que a proposta não é um produto acabado, fórmula pronta, mas que pode ser adaptado de acordo com as necessidades de cada realidade escolar porque o importante é levar ao aluno a oportunidade de se apropriar de práticas leitoras exitosas.

A oficina foi aplicada em dois locais distintos: na sala de aula e no laboratório de informática da escola, sendo este espaço previamente agendado por ser um local muito utilizado pelos professores do Ensino Médio e porque os alunos iriam utilizar os computadores para fazer a leitura, online, do conto "O Casamento da Princesa", versão de Celso Sisto. A oficina foi desenvolvida em três momentos: predição sobre o texto a partir do título do livro; leitura compartilhada do conto; socialização das ideias.

1º momento - Motivação

Ao entrar na sala de aula cumprimentei a turma e informei que iríamos fazer a leitura de um livro, no laboratório de informática porque não seria utilizado o livro impresso, e que eles iriam acessar a internet para que a leitura fosse feita nos computadores. Mal acabei de passar a informação e foi perguntado qual seria a história. Respondi, então, que o título do livro era "O Casamento da Princesa", de autoria do escritor brasileiro Celso Sisto.

Ouvi comentários de que devia ser uma história "boba", mas, também, ouvi palavras de entusiasmo e muitos gostaram da ideia de sairmos da sala de aula convencional e irmos fazer a leitura no laboratório de informática. A informação foi comemorada com aplausos e assobios regados à demonstração de felicidade pela quebra da rotina de sala de aula.

Antes de conduzi-los para o espaço reservado para a oficina foi indagado como eles imaginavam essa personagem e a turma foi unânime em afirmar que a princesa, com certeza, era loira de olhos azuis, igual as dos contos de fadas. Diante de tal afirmativa, indaguei porque eles a imaginava dessa maneira. Eles se entreolharam e um dos garotos disse: “Ora tia, toda princesa é assim”.

Em seguida, falei sobre a possibilidade de a princesa ser negra e uma das meninas disse que poderia ser possível e argumentou que “se a miss Brasil era negra e mesmo assim era linda, também podia ter princesa linda e negra”. Muitos, então, passaram a concordar com a garota, entretanto escutei de um aluno que toda princesa é branca e que nunca viu princesa preta, e começou a dar risada sendo interrompido por uma colega que disse que ele era preconceituoso. Acalmeei a turma e pedi que se dirigissem para o laboratório de informática. O tempo previsto para a motivação foi ampliado e levou 15 minutos.

2º momento - Introdução à leitura

O momento da introdução foi desenvolvido no laboratório de informática II da escola, previamente agendado, porque os alunos utilizaram os computadores para fazer a leitura, online, do conto "O Casamento da Princesa", versão de Celso Sisto. Ao chegar ao laboratório, pedi que sentassem em duplas, por não haver máquinas disponíveis para todos. Antes de orientá-los a acessar a internet, passei, rapidamente, informações sobre o autor do conto que iríamos ler, Celso Sisto e sobre a ilustradora da obra, Simone Matias. Falei que o autor é também ator, escritor, crítico de literatura infantil e juvenil, arte-educador, especialista em literatura infantil e juvenil, contador de histórias e que pertence ao grupo Morandubeté de contadores de histórias, do Rio de Janeiro. Tem vários livros publicados e recebeu vários prêmios, como escritor, ilustrador e livro do ano.

Informei, também, que a ilustradora, Simone Matias, é formada em jornalismo, mas foi trabalhando como babá, nos Estados Unidos da América, que descobriu seu talento de ilustradora. Após esse momento, orientei que acessassem a internet, mas escrevi no quadro o que deveriam procurar e esperei que todos conseguissem acessar o link.

À medida que iam encontrando a página que continha o livro, os alunos passaram a tecer comentários a partir da ilustração da capa e ouvi de uma menina que “a princesa era negra e pobre e que devia morar em uma favela”. Ao que outro retrucou, dizendo que não era favela, sim uma aldeia africana.

Então, ao perceber que todos já estavam visualizando o livro, informei que cada aluno poderia ler uma parte da história e que iríamos dar início a atividade de leitura. O segundo momento durou aproximadamente 15 minutos.

3º momento - A leitura

A sequência participativa dos alunos seguiu o sentido horário e todos fizeram questão de fazer parte da dinâmica da leitura, até mesmo aqueles mais tímidos. A medida que a história avançava, houve torcida para os pretendentes da princesa. Ao final da leitura, muitos comentários de que era muito bom ler assim, pela internet e que a gente deveria vir mais vezes fazer leitura dessa maneira.

Solicitaram um tempo extra, antes de iniciarmos a socialização da leitura, porque desejavam explorar um pouco mais as ilustrações do livro. Fizeram muitos elogios em relação à página, que traz a ilustração da chuva e alguns alunos manifestaram o desejo de criar ilustrações. A tarefa da leitura durou 15 minutos.

4º momento - Interpretação da leitura

Ao finalizarem a leitura, solicitei que desligassem os computadores, pois percebi que um aluno estava lendo algo e não queria que fugíssemos do foco da nossa oficina. Quando todos desligaram os equipamentos, passei informações básicas acerca da dinâmica da interpretação por meio de dramatização.

Informei que iríamos fazer uma pequena dramatização sobre quem deveria casar com a princesa e por qual motivo. Para tal tarefa precisava de dois meninos voluntários: um para ser o elemento chuva e outro para ser o elemento fogo. Ambos deveriam ressaltar em seus argumentos, as suas qualidades e suas virtudes, além da beleza da princesa. E de uma das alunas que seria a voluntária que faria o papel da princesa e ao final, diria com quem iria casar e por qual motivo escolheu determinado noivo.

Antes de iniciar o debate, perguntei sobre o que mais tinha chamado a atenção da turma em relação à história. A turma foi unânime em afirmar que ficaram encantados pelo fato de os pretendentes da princesa serem simbolizados pelo fogo e pela chuva. Apenas um aluno falou que achou bacana a história ter como cenário uma aldeia africana e que já tinha lido algo sobre lendas e contos africanos.

Uma aluna falou que o nome da princesa era diferente, nunca tinha escutado antes e perguntou o significado. Um dos alunos, aquele que ficou fazendo a pesquisa e que me motivou a pedir o desligamento dos computadores, disse que pesquisou e que significava “nascida na terça-feira” na língua Akan que é falada na África Ocidental. Outra aluna afirmou que o fato da princesa ser negra foi algo que gostou muito na história, pois sempre tais personagens são brancas e ela como menina negra se sentiu valorizada.

O elemento fogo teve como voluntário um garoto branco de cabelos castanhos de tonalidade clara e para a chuva foi mais difícil de encontrar um voluntário pelo fato da turma brincar com a questão de gênero, mas ao final da algazarra, um menino negro, de cabelos crespos, levantou e disse que iria encarar a prova porque não tinha esse problema em ser homem ou mulher. Para desempenhar o papel de Abena, a garota que disse se sentir valorizada pelo fato de a princesa ser negra foi a primeira a levantar e comunicar que faria o papel da princesa.

Durante a apresentação, o fogo falou sobre a sua importância para os homens. Que era necessário para iluminar, aquecer, para o preparo dos alimentos, dentre outras necessidades de tal elemento. Em relação à beleza da princesa, destacou seus lindos cabelos cacheados e a cor de sua pele, “negra como noite de magia e encanto”.

A chuva argumentou que era o principal elemento de sobrevivência de todos os seres vivos porque era a própria água da natureza, da tristeza por não saberem utilizá-la, do risco para a humanidade caso ela desapareça e outros fatores relacionados à sua necessidade. Em seguida, olhou para a aluna e falou: “Você é a menina mais linda que já conheci e muito inteligente”.

Ao final das falas dos garotos, a nossa Abena decidiu que os dois pretendentes poderiam casar com ela, porque ambos demonstraram coragem e eram necessários para os homens. Esse conto mostra que é possível haver

respeito e valorização das pessoas, que cada um tem muita importância para os amigos, a família, e para a comunidade que vive.

Emocionada, falou que quando aparece na televisão pessoas famosas negras ela fica muito feliz, mesmo sabendo que muitas pessoas são racistas e que não gostam que os negros fiquem em uma posição de destaque. Quando era criança na escola, nunca gostava da hora da leitura porque sempre nas histórias só tinha personagens brancas e que o único livro lido pela “tia”, com personagem negra, foi um que preferiu esquecer por conta das brincadeiras de mau gosto que teve que suportar.

Ao concluir sua fala, a turma a aplaudiu. Pouco a pouco começaram a falar, com tom de revolta, sobre a maneira como a sociedade trata as pessoas negras, de como as pessoas são cruéis e egoístas. Inclusive de que todos deveriam se colocar no lugar do outro e que a gente deveria ler mais histórias como a da princesa Abena. Quando finalizaram as falas, correram para abraçar a aluna que interpretou a princesa. O tempo da socialização durou 50 minutos.

Houve no primeiro momento quem ainda, inconscientemente, associasse cor da pele negra a um fator negativo ao proferir a afirmação de que “se a miss Brasil era negra e mesmo assim era linda, também podia ter princesa linda e negra”. Ao utilizar a expressão “mesmo assim”, a aluna reproduz algo que já está internalizado por conta da exposição e proximidade com práticas racistas.

Entretanto, no momento final da leitura, a coroação se fez presente quando ecoou a voz orgulhosa de uma aluna ao falar da personagem, de que se sentia representada naquela história por ser negra. O eco dessa voz veio com o abraço coletivo ao final de sua apresentação durante a dramatização. Há nessa voz um desejo de se afirmar por parte da maioria dos alunos que se veem em situação desfavorável, imposta pelas circunstâncias, mas que, no íntimo, anseiam por uma oportunidade de se posicionar.

No sentido exposto, Ramos-Lopes (2010, p. 93) aponta que ao trabalhar a identidade étnica, geralmente ela se expressa como processo excludente, como podemos observar no fragmento a seguir:

[...] a identidade étnica se expressa como um sistema de oposições ou contrastes, definindo fronteiras que excluem os “outros” e incluem o “nós”. Estes caracterizados como os que têm um passado comum, os “outros” são os

que não compartilham das tradições, nem tampouco reconhecem os valores dos que não fazem parte de seu grupo. (RAMOS-LOPES, 2010, p. 93).

As fronteiras excludentes, descritas acima, são estratégias utilizadas para criar uma “falsa” proteção de zona de conforto, arma dos próprios indivíduos uns contra os outros em uma guerra de poderes que ignora histórias, desrespeita a crença do outro e coloca uma venda nos olhos de toda a humanidade.

Os “outros” sinalizam o desconhecido e fica difícil enfrentá-lo ou tentar uma aproximação porque “nós” não nos permitimos conhecer uma cultura diferente da nossa, não enxergamos nas diferenças possibilidades de múltiplas construções afetivas, não abrimos mão de valores deturpados que nos foram repassados ao longo de nossa vivência.

Ao trabalhar com crianças e adolescentes conteúdos voltados para uma educação das relações étnico-raciais respeitosa, estamos derrubando tais fronteiras excludentes e construindo pontes com fortes alicerces a serem transpassadas pelas próximas gerações. Para que se reconheça a história de um povo, para que sejam respeitadas suas crenças, valores e aspectos culturais variados, é preciso levar até o outro a oportunidade de conhecer o diferente.

O abraço coletivo da turma na aluna negra que representou a princesa Abena foi um pilar fincado naquela turma que se permitiu ir além, mas para que esse pilar fosse colocado foi necessário oportunizar uma aproximação, de maneira cuidadosa e sensível, do universo do “outro”.

4.2.3 Oficina III - Vista minha pele

Profissionais da área da educação presenciam cotidianamente práticas racistas, mas muitos desses profissionais não sabem como desenvolver ações preventivas e educativas contra a discriminação e o racismo no ambiente escolar. Muitos, inclusive, desconhecem a criação da Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Atualmente, por conta da referida lei, muitos materiais didáticos foram e ainda estão sendo elaborados e disponibilizados para serem trabalhados nas instituições escolares, como por exemplo, a produção de

curtas com a referida temática, cujos dirigentes contam com o apoio do Ministério da Educação e Cultura. E um desses materiais, foi utilizado em nossa terceira oficina. Nela, tivemos a oportunidade de projetar o curta brasileiro Vista Minha Pele, cujo tema é sobre discriminação racial.

O filme é dirigido por Joel Zito Araújo e patrocinado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Foi lançado em 2003, pertence ao gênero Ficcional Educativo e tem duração de 24 minutos.

A oficina teve dois momentos e foram necessárias quatro aulas de 50 minutos: primeiramente houve a exibição do curta, na sala de vídeo da escola. No segundo momento, retornamos para a sala de aula e foi promovido um debate com toda a turma. Porém, antes de projetar o filme, promovemos um momento de inferências, a partir do título, sobre que ideia eles tinham da temática que o filme iria apresentar. Muitos acreditaram se tratar de um filme sobre ficção científica, mas foi surpreendente para a turma quando um menino se pronunciou falando que achava que deveria se tratar de algo “tipo a gente se colocar no lugar do outro porque em todas as aulas que a tia tirou a gente da sala foi sobre coisas de negros”. Preferi não me manifestar e avisei que iríamos dar início à exibição.

1º momento - Exibição do curta

Iniciamos com total silêncio, entretanto à medida que o enredo ia sendo revelado, começaram a se pronunciar, majoritariamente, de forma positiva em relação à temática da diversidade étnico-racial porque a trama é, na realidade, uma paródia da realidade brasileira sobre a questão do racismo e da desigualdade social abissal entre a população branca e a população negra em nosso país.

O filme apresenta a população branca, como seres que foram escravizados e que até hoje lutam por reparações e contra as práticas racistas, enquanto que a classe dominante é representada pela população negra. No elenco, jovens artistas conhecidos do público alvo, que são adolescentes na faixa etária de 12 a 16 anos.

Muitos dizeres em relação à realidade sobre a discriminação racial, sobre o fato da maioria da população negra ser pobre e desvalorizada e nos momentos finais uma calorosa salva de palmas para o desfecho que traz como protagonista uma jovem branca, pobre que estuda em um excelente colégio da rede privada graças à bolsa de estudos.

A garota escuta sempre do pai que não deve sonhar com o que não pode ter, é hostilizada pelos colegas e sua única amiga é uma garota negra, rica, filha de diplomata, que por ter morado em países pobres, que no filme, por exemplo, são Inglaterra e Alemanha, e os países ricos são África do Sul e Moçambique, possui um olhar mais atencioso para essas questões da desigualdade social. Por conta dessa vivência, a garota se coloca no lugar da outra e procura elevar a autoestima da amiga.

O filme é um excelente suporte didático para se trabalhar a temática da desigualdade social, diversidade étnico-racial, construção e transformação de identidades dos sujeitos. Impossível, a cada cena, não se ver no outro e não se inquietar com as mazelas oriundas do racismo.

2º momento - O debate

Após a exibição do curta, ligamos as luzes do ambiente e podemos constatar que algumas jovens enxugavam as lágrimas do rosto. Falaram que foi emocionante o depoimento da protagonista no final do filme e que se todos se colocassem no lugar das pessoas que sofrem algum tipo de preconceito, o mundo seria menos cruel com as minorias.

A seguir, a transcrição de algumas falas acerca das impressões provenientes da temática do curta. Usaremos a letra A para designar cada aluno(a), seguida por numeração em ordem crescente.

Eu achei muito importante porque ajuda os brancos a se colocarem no lugar de pessoas negras. Eu espero que um dia acabe todos os tipos de preconceitos até porque somos iguais, independente de cor, raça, classe social. (A 1).

Eu realmente espero que a sociedade mundial tenha mais inclusão e menos preconceito não importando seu gênero, religião, orientação sexual, cor da pele, lugar de origem, não importa. Eu tive a sorte de nascer em uma época em que o racismo não é tão forte, comparado a antigamente. E eu espero que meus filhos cresçam em uma sociedade menos preconceituosa, como os Beatles diriam: "All we need is Love". (A2).

O filme que acaba de ser assistido é sobre o racismo no Brasil. É a história de uma menina branca que sofre racismo por ser branca e ser de uma classe financeira baixa. E ela quer falar no filme que: será que um dia esse racismo vai acabar? Será que todos um dia vão ser tratados de forma igual? Isso que a gente viu é o inverso da realidade, pois são os negros que sofrem esse preconceito. (A3).

É muito importante parar para refletir sobre esse assunto. O curta foi uma

grande ironia, pois todos sabemos que os brancos foram sempre os privilegiados e os negros oprimidos. Esse curta faz exatamente as pessoas tentarem ver o preconceito na própria pele, muitos acham que o racismo não existe mais ou que é pouco, e tentam ainda fazer piada com isso, mas é um assunto sério. (A4).

O curta foi bastante interessante, pois nos dá um outro olhar sobre o preconceito vivido no Brasil e no mundo. Através da “inversão” de papéis mostrada no filme, podemos ver e nos colocar no lugar das pessoas que realmente sofrem esse preconceito. Podemos também nos conscientizar da ideia de que, se nos juntarmos, poderíamos acabar com o racismo. No final do filme, a personagem nos deixa questionamentos que rondam a sociedade. (A5).

Eu acho que outros filmes, como esse, deviam ser mais reproduzidos pra mostra as pessoas que não somos melhores ou piores que alguém. Somos apenas diferentes e ao mesmo tempo iguais. (A6).

Após esse momento, informamos que deveriam se dirigir ao auditório da escola para que pudesse ser iniciado o nosso debate. É relevante esclarecer o que nos motivou a trabalhar a socialização do curta com a mediação de debates antes de descrevermos esse momento.

A escolha por esse gênero se deve ao fato de ter sido previamente trabalhado no ano anterior com a turma o gênero em questão e por saber que a modalidade oral, como norteiam os PCN (BRASIL, 1998, p. 51), precisa estar presente, tanto quanto a modalidade escrita, nas práticas sociais de linguagem dos alunos, necessitando, para isso, que

O aluno planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; considere possíveis efeitos de sentidos produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (BRASIL, 1998, p.51).

Aos discentes devem ser dadas reais possibilidades de utilização da linguagem em diferentes situações comunicativas, sem desconsiderar valores e conhecimentos que os mesmos já possuem, trazem para a escola e que são incorporados a novos saberes. O tipo de debate estabelecido foi o argumentativo. Ribeiro (2009, p. 43) aponta essa variante do gênero, como atividade muito significativa e ressalta que sua importância:

[...] incide sobre a capacidade de gerar conflitos, fazendo com que os interlocutores busquem novos argumentos para defenderem suas ideias. Buscando convencer ou persuadir o outro através do discurso o interlocutor sempre estará recorrendo ao raciocínio lógico, às evidências, às emoções, às provas e outros mecanismos de argumentação, no sentido de validar o discurso próprio. (RIBEIRO, 2009, p.49).

Nossa oficina oportunizou aos discentes exercitarem a oralidade com foco na temática das práticas excludentes, as quais a população negra vem sendo exposta há séculos. Previamente, eles foram questionados se sabiam algo sobre o sistema de cotas para estudantes cursarem universidade pública. E surpreendentemente, todos falaram que sim, que se tratava de uma ação do governo para garantir reserva de vagas para negros e índios por não terem as mesmas oportunidades que os brancos.

Esclareci que a pergunta era necessária porque iríamos fazer o debate sobre o sistema de cotas para estudantes negros. No filme, a personagem Maria, estudante pobre e pertencente à classe discriminada, é aluna bolsista e, provavelmente, sonha em ingressar em uma instituição universitária pública. Assim, dividimos a turma em dois grupos; os favoráveis ao sistema de cotas e os não favoráveis. Para cada grupo foi estipulado tempo de 15 minutos para prepararem seus argumentos e lhes foi informado sobre o direito de 3 minutos para cada participante expor suas argumentações e que os grupos teriam direito a réplica.

Foram momentos ricos e emocionantes porque levaram muito a sério os papéis a que foram submetidos e ambos os grupos argumentaram de forma bem articulada, demonstrando, apesar de muito jovens, um amadurecimento precoce para tal assunto e um conhecimento de mundo espetacular. Todos foram vencedores no debate porque proporcionaram momentos de muita reflexão sobre a marginalização e as injustiças impostas aos negros.

A medida que as oficinas iam avançando, mais evidente ficava que a turma estava respondendo, afirmativamente, a nossa proposta. Então, ao se depararem com a oficina do curta, se dedicaram demasiadamente para a apresentação do debate e o grupo de alunos responsável pela tarefa de defender a não existência de cotas afirmou ter sentido dificuldade para a tarefa porque é um sistema que eles acham de extrema importância.

Tal dificuldade era esperada, pois as falas após o curta, demonstravam um sentimento de revolta, uma necessidade urgente de gritar por mais respeito, necessidade essa retratada na cópia da famosa pintura O Grito de Edvard Munch (1893), na qual um aluno escreveu “Chega de preconceito”. Necessidade de nos vermos no outro, de sentirmos a dor do outro e de verdadeiramente “vestir a pele do outro”.

Incomodava-os, claramente, o fato de existir classe dominante e classe dominada, o fato de ter que haver cotas, quando na verdade todos deveriam ser tratados com igualdade, todos deveriam ter as mesmas condições. Mas o fato é que a educação, em nosso país, sempre foi excludente, negando aos negros e índios iguais condições de acesso, de permanência e de sucesso acadêmico.

Ao final do debate, fizeram questão de deixar claro para o outro grupo, que os argumentos utilizados não refletiam o real pensamento deles, que a sociedade tem uma dívida para pagar para com os negros. Não acreditam que um(a) estudante negro(a) de escola pública, possa lutar de igual para igual com um branco por uma vaga em universidade pública.

A essa altura do desenrolar das oficinas, era nítida a preocupação com o que falar, de que maneira falar e como não ser mal interpretado. Tal preocupação era fruto das reflexões e situações desconfortáveis as quais foram submetidos durante as oficinas. Como aponta as DCN (BRASIL, 2013, p, 500):

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2013, p.500).

As crianças e os adolescentes precisam mergulhar em um passado de dores e de situações humilhantes para sentirem o desejo de mudar, de dar sua contribuição para um amanhã fraterno. Portanto, é preciso figurar no Projeto Político Pedagógico de todas as instituições escolares estratégias de abordagens da história e cultura africana e indígena.

Não há mais espaço para que a história dos povos africanos seja deturpada e/ou ocultada. Os profissionais da educação precisam apresentar aos educandos a verdadeira história desse povo que foi trazido na condição de

escravo para o nosso país. Não aceitamos nos livros didáticos, principalmente de História do Brasil, a figura do negro simbolizando pobreza, miséria, subserviência e escravidão. A figura do negro que a turma anseia, conforme relatos da turma, é a figura de um ser ativo e digno de respeito.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. DCN (BRASIL, 2013, p.15):

Como bem alerta as DCN, não há mais espaço para improvisação ante uma temática que merece toda a seriedade, respeito e compromisso por parte de todos os segmentos sociais. Os profissionais da educação necessitam buscar sempre formações para preencher a grande lacuna deixada em seus cursos de licenciatura, no que se refere ao ensino das relações étnico-raciais no Brasil, cursos de formação continuada que os capacitem para lidar com essa urgente e necessária temática.

4.2.4 Oficina IV - Passeio pela cultura africana

Ao planejar a penúltima oficina, pensamos em uma prática de leitura descompromissada, sem nuances de atividade meramente escolar, sem obrigações de preencher fichas e responder a perguntas de compreensão e interpretação de textos, visto que os momentos de leitura eram aguardados como momento de prazer, não mais como atividade pedagógica “chata”, como antes alguns alunos afirmavam.

Nosso objetivo era que os alunos lessem os contos com a temática da cultura africana sem grandes preocupações porque, dessa forma, acreditamos ser mais fácil para eles perceberem os valores, crenças e tradições que os mesmos trazem muitas vezes nas entrelinhas. Antunes (2003, p. 71) nos chama a atenção para a prática de leitura como prazer quando afirma:

[...] a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior. Apenas sentindo e, muitas vezes dizendo: “Que coisa bonita!”. (ANTUNES, 2003, p.71).

Para a preparação dessa prática prazerosa de leitura, tivemos o apoio das professoras, lotadas no Centro de Múltiplos da escola. Precisamos ressaltar que tal seleção de livros que abordam a história e a cultura da África não é tarefa fácil, como atesta Oliveira (2014, p. 281-282) ao tratar da questão de ofertas editoriais, com a temática aqui abordada apontando que, atualmente,

[...] há uma demanda maior a nos desafiar, a saber: selecionar e indicar obras literárias infanto-juvenis que primem pela valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira sem incorrer na veiculação do preconceito étnico-racial, por meio do qual se reforçou, durante muito tempo, papéis de inferioridade negra e superioridade branca. (OLIVEIRA, 2014, p. 281-282).

As professoras tiveram sensibilidade quanto a essa questão e muita responsabilidade ao selecionarem os livros do acervo, que apresentam contos com a temática da cultura africana, ao lerem a história antes de indicá-las para os alunos e prepararem a sala, com antecedência, decorando-a com artigos artesanais repletos de simbologia africana para receber a turma com agendamento.

Como o acervo não dispõe de muitos títulos de contos com a temática supracitada, então as professoras tiveram a iniciativa de solicitar a direção, autorização para imprimir cópias de contos africanos pesquisados na internet e foram prontamente atendidas. As cópias foram encadernadas para que as páginas não soltassem e dificultassem a leitura dos contos.

Constatamos que havia muitas obras voltadas para formação docente, no que se refere a assuntos relacionados à educação no Brasil e as relações étnico-raciais, porque as professoras tomaram o cuidado de separar tais títulos para possíveis consultas por parte de algum colega interessado no assunto, envolvidos pela atmosfera dinâmica que se instalou na escola com os preparativos para as ações de novembro, no dia nacional da consciência negra.

Porém, também constatamos haver poucos títulos disponíveis, mas com significativa quantidade, de exemplares, de autores brasileiros que

trabalham a temática, a saber: "Histórias da Preta" da escritora Heloísa Pirres Lima, "Contos ao redor da fogueira" e "Contos africanos para crianças brasileiras", ambos do autor Rogério Andrade Barbosa.

Ao nos depararmos com essa carência, não podemos evitar questionamentos conflituosos, a saber: como pode haver efetivação da Lei nº 10.639/2003, se as obras repassadas para as instituições públicas, com a temática das relações étnico-raciais prestigiam mais docentes que discentes? De que modo seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais? Tal barreira não nos intimidou e preparamos a oficina para acontecer em dois momentos como detalhado a seguir.

Nossa intenção era não permitir que as adversidades fossem elementos que dificultassem a execução da oficina. O mais importante era facilitar o acesso do grupo nas dependências da biblioteca para que, com os exemplares ao alcance das mãos, pudessem ficar livres para as escolhas dos contos, que a trama prendesse a atenção de todos, que na leveza da proposta pudessem absorver toda a beleza e poesia das tradições africanas transmitidas oralmente de geração a geração e conservadas pela escrita.

1º momento - Seleção do livro

Em sala, informamos que a atividade da aula seria feita na biblioteca da escola, que não seria utilizado livro didático, nem cadernos e canetas. Seria uma atividade livre na qual teriam a oportunidade de escolher livros que trazem contos da cultura africana. Houve uma demonstração geral de contentamento e uma das alunas disse "Deus queira que seja uma história legal que nem a da princesa que tinha a chuva e o fogo".

Ao ouvir tal apelo, informei que as colegas da sala de multimeios tinham selecionado, com muito carinho, histórias tão interessantes quanto a do "Casamento da princesa". Avisamos que foram selecionados alguns livros dentre os quais, a partir da exploração das informações na capa e na contracapa, eles escolheriam o que desejassem ler. Também falamos que não se preocupassem com o tempo disponível porque a aula seria de leitura.

Aplausos foram manifestados. Ao cessarem o momento de descontração e euforia, pedimos que organizassem as carteiras, preparassem

as mochilas, desligassem os ventiladores e se dirigissem ao local da leitura. Ainda tive de responder afirmativamente a uma garota que perguntou se a “tia” tinha certeza de que eles não iriam precisar escrever.

Ao chegarmos à biblioteca, ficaram felizes em saber que a ambientação tinha sido feita especialmente para a turma, bem com a recepção feita pelas professoras, lotadas no referido espaço, que se esforçavam para cumprimentá-los em língua zulu com um “sawabona”. Indagados sobre a tradução da palavra, elas informaram que significa dizer que “você é muito importante para mim”.

2º momento - A leitura

Antes de autorizarmos que a turma escolhesse os exemplares, falamos da importância do conto popular, na tradição oral, para os povos. Os contos revelam características peculiares de um povo, tais como sua história, sua geografia, seus hábitos, dentre outros. No caso do povo africano, é muito significativo conhecermos um pouco dessa tradição, por meio dos escritos, para nos apoderarmos, mesmo que de modo superficial, da história de quem muito contribuiu para a formação de nosso país.

Como afirma o antropólogo Cascudo (2003, p. 12), “O conto popular revela informações históricas, etnográficas, sociológicas, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”. Assim, esperamos que tal prática faça parte da matriz cultural da África e que, por meio dela, os povos vivenciem práticas educativas lúdicas, pois os contos carregam uma gama de princípios e valores ao trazerem saberes essenciais para a formação das pessoas e por constituir-se modo comunitário de conviver.

Ao se depararem com os títulos, dispostos de forma aleatória em uma esteira de palha no centro da sala, começaram a sentar no chão e passaram a folhear os exemplares. Os escolhidos foram “Histórias da Preta” e “Contos africanos para crianças brasileiras”.

O primeiro livro aborda questões relacionadas com cultura e identidade, apresenta-nos uma protagonista, que é descendente de africanos e europeus, que tece reflexões sobre como se percebe e como é percebida pelos outros. O segundo título apresenta dois contos interessantes com a temática

da cultura e tradição oral de Uganda, convidando o jovem leitor a conhecer mais sobre diversidade.

O que os levou a optar pelos dois livros não sabemos, mas arriscamos deduzir ter sido pelos títulos, pela capa, informações e ilustrações, bem como a quantidade considerável de exemplares que seriam suficientes para toda a turma. Daí em diante, foi viagem cultural rumo à história e à cultura dos povos africanos, de modo descontraído e silencioso. Todos se apossaram de suas escolhas e começaram a devorar as páginas, recheadas de palavras positivas e de valorização do povo negro.

Durante o processo de escolha e de leitura, não nos tornamos vigilantes, mas expectadores de um momento de fantasia, de felicidade, de revelações de saberes, poderes e verdades que, certamente, iriam descartar a identidade já gasta e cheia de remendos de alguns desses jovens, que sentiram necessidade de assumir uma nova identidade, processo este infindo, mas necessário de ser experimentado tantas vezes lhes seja apresentado o desconhecido.

Cada aluno, que ia finalizando sua leitura, ao fechar o livro, permanecia deitado na esteira com os olhos fechados. Supomos que uns assim se comportavam para relaxar, dormir um pouco, mas, com certeza, alguns estavam a viajar para o continente africano, talvez se imaginando personagem daquela história que acabaram de ler. Suposição que nunca saberemos ser verdade ou não, porque, como prometido, nada de questionamentos, perguntas e tarefas que tirassem o prazer de ler, simplesmente por ler.

Durante a aplicação dessa oficina, que trabalhava a leitura de contos, com a temática da cultura africana, a observação se fez presente e o verbo se calou. Não havia necessidade de falar com palavras porque a cena desenhada na biblioteca já estava eternizada naquelas mentes. A turma silenciou, devorou os contos, uns franziram a testa, outros delineavam tímidos sorrisos e a leitura descompromissada ia deixando o ambiente leve.

Antunes (2003, p. 83) chama esse momento de leitura de ler “por pura curtição”, momento sem qualquer tipo de cobrança, estimulando o leitor a perceber toda a beleza poética do texto literário, facilitando, desse modo, a extração de elementos essenciais a transformação do sujeito e revelando saberes e crenças antes nunca apresentadas.

Ao final, nada de perguntas. Eles, espontaneamente, pediram para contar sobre o que tinham lido e o que estavam sentindo. Sim, a proposta de leitura prazerosa com o intuito de humanizar sujeitos/atores envolvidos no processo dava resultados. Estavam ávidos para mostrar a garimpagem feita na leitura que, dessa vez, não consistia em residualidades de análise linguística, mas de análise humana. Sobre essa leitura, Cândido (1995, p. 249) afirma:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p.249).

A literatura, assim, é arma que desarma preconceitos, aflora a sensibilidade humana e nos torna mais abertos ao diferente, aquilo que causa estranhamento e repulsa. Cumpre sua função social, seu papel humanizador, libertador e transformador. A leitura dos contos os aproximou de uma cultura que sempre foi vista como pobre e inferior, mas que os levou a profundas reflexões, que despertaram sentimentos há muito deixados de lado e lhes proporcionaram sonhar com um futuro menos injusto entre os diferentes.

4.2.5 Oficina V - Compartilhando saberes

Após as quatro oficinas descritas, seria oportuno incentivar a turma a avaliar todo o processo pelo qual passou ao longo do semestre. Ocorreria, mais uma vez, um momento para brotar o sujeito reflexivo, questionador e crítico. Dessa vez, o sujeito tinha passado por transformações que o fizeram amadurecer e carregar uma nova identidade. Provavelmente, o discurso seria então uma espécie de “catarse” para a turma que seria preparada para o fechamento desse ciclo.

A proposta foi que eles fizessem relatos sobre o que sentiram, experimentaram e vivenciaram ao se deparar com um pouco da história e cultura do povo africano, que tanto contribuiu para a formação de nossa nação. Para tanto, convidamos a turma para se dirigir ao pátio interno da escola e, em seguida, iniciamos esse momento lendo uma rica metáfora de Munanga (2007, p. 13) sobre a riqueza cultural da África, quando o autor poetiza:

Todos os rostos humanos são constituídos dos mesmos componentes: nariz, olhos, lábios, boca, etc., tal ou tais desses componentes podemos encontrar em diversos rostos, mas a combinação desses traços é que formam o rosto único. A africanidade é esse rosto cultural único que a África oferece ao mundo. (MUNANGA, 2007, p.13)

A metáfora foi bem assimilada por eles, pois logo que finalizei a leitura, uma aluna ergueu o braço e pediu para falar, ao que foi prontamente atendida. Iniciou sua fala dizendo sentir orgulho de seus antepassados e que aprendeu muito durante as oficinas, terminou falando que “esse homem disse o que aprendi, a África é um continente imenso, cheio de muitas culturas, muitas tradições, com uma história muito linda, apesar de sofrida, pena que as pessoas pensem que lá é só selva, com muitos animais ferozes, que só tem pobreza, doença, fome e que as pessoas são que nem bicho”.

A partir do desabafo da aluna, sentimos que nossos objetivos foram, desde o início, exequíveis, mas ao mesmo tempo imensuráveis. Tínhamos a consciência de que o que falta para convivermos de maneira harmoniosa é as pessoas se respeitarem; valorizarem as diferentes culturas; começarem uma aproximação com essas diferenças; enxergarem a pluralidade cultural, como um caldeirão de saberes que constituem as identidades dos sujeitos.

Já havíamos observado, a partir da segunda oficina, uma admiração de todos os envolvidos pela cultura dos povos africanos e o reconhecimento de seu legado histórico e cultural. A figura do negro acorrentado, nas páginas dos livros didáticos, deu lugar a um negro altivo e orgulhoso de suas raízes.

1º momento - Socialização e avaliação das oficinas

Demos continuidade a esse momento, solicitando que a turma preenchesse uma ficha, denominada de “curtograma”, para que pudéssemos mensurar o impacto de nossos trabalhos, avaliar se nossas estratégias foram bem recebidas e, em uma outra ocasião, aperfeiçoar a metodologia ao trabalhar novamente com a temática ou com outras que surgirem. Vejamos a seguir alguns depoimentos:

O assunto das oficinas foi o que mais curti. Muito legal falar sobre o jeito que a sociedade trata os negros pra que a gente ajude a mudar isso. (A 1)

Sugiro que os professores poderiam falar mais sobre esse assunto de racismo nas aulas, curti muito. (A 2)

Sugiro que todo ano a tia trabalhe oficina com a gente, amei. (A 3)

Não curti a primeira oficina porque não gosto de desenhar. (A 4)

Não curti aquele vídeo que fala sobre a gente, como foi a formação da gente, achei chato. (A 5)

A oficina que mais curti foi a leitura no laboratório de informática. (A 6)

Aquele filme nunca vai sair da minha cabeça, curti muito a menina branca ser a vítima do preconceito. (A 7)

A nossa exposição ficou linda, foi a coisa que mais amei. (A 8)

Informamos para a turma que todos iriam ter a oportunidade de manifestar sua opinião sobre as oficinas, mas que seria necessário que posicionassem as carteiras em formato de U. Também alertamos, mais uma vez, sobre a necessidade de respeitarem em vez de cada colega para que possamos prestigiar suas falas e aprendermos mais sobre como conviver de maneira respeitosa.

A partir dos depoimentos avaliativos, ficou evidente que, todos gostaram das cinco oficinas, entretanto a terceira e a quarta foram as mais marcantes para eles. Alguns disseram que foi muito irônico a maneira como o preconceito racial foi mostrado e que se as pessoas lessem e procurassem pesquisar sobre a África, iriam perceber que é um continente muito rico.

Houve um momento em que muitos falaram sobre a história do Casamento da Princesa, especialmente pela maneira que foi lida e interpretada. A tradição de as mulheres usarem roupas coloridas e muitos adereços foi destacada pelas meninas, bem como a maneira que a aldeia celebrava a chuva. Que os momentos de alegria e de tristeza eram celebrados por todos, de maneira coletiva.

Pouco a pouco expuseram de maneira significativa, por meio de seus enunciados, uma admiração pela cultura e história dos povos africanos e da importância de momentos na escola que se discuta esses temas. Havia, agora, em seus discursos um tom de orgulho e não de revolta, mas isso não significa dizer que a realidade das conflituosas relações étnico-raciais foi esquecida ou mascarada pelo novo que se descortinava. Ainda os inquietava o preconceito de muitas pessoas em relação aos costumes, valores e crenças com raízes africanas, tais como o jogo de capoeira, o maracatu e o candomblé.

Quanto aos aspectos negativos apontaram a não valorização dos professores por essas questões: muitos poderiam ter se envolvido durante as oficinas; na biblioteca poderiam ter mais livros legais sobre os costumes do povo africano; poderia ter havido uma aula de visita ao museu do Negro Liberto, em Redenção, cidade localizada no interior do estado do Ceará. Indaguei sobre como tomaram conhecimento do local e responderam que o professor de história comentou em suas aulas sobre escravidão.

Em relação aos ensinamentos apreendidos com as vivências, alguns destacaram: a importância de saber conviver com as pessoas, respeitando as diferenças; compartilhar nossas experiências; não julgar algo ou alguém somente pelo que os outros falam; todos são iguais e merecem respeito; a África tem muitas belezas naturais, possui muitos grupos étnicos que falam muitas línguas, que é o segundo maior continente do planeta e que existe uma enorme desigualdade social no continente africano.

Enfim, foram compartilhados saberes e sentimentos que, certamente, serviram como base de formação e transformação de identidades, que serão multiplicadores de vozes e ações afirmativas para relações étnico-raciais mais fraternas. Todos foram unânimes em afirmar que nossos encontros serão lembrados e servirão de arma poderosa contra práticas racistas na escola e na comunidade em que vivem.

2º momento -A multiplicação dos saberes

Após o relato avaliativo, passamos para a orientação sobre as produções que iriam servir de culminância das oficinas. Teríamos uma aula de 50 minutos para que cada aluno, por meio de uma mensagem escrita, expressasse valorização e respeito para o povo negro e/ou seu orgulho pelo pertencimento étnico-racial. Poderia ser um cartão, um pôster, um poema, enfim, a produção escrita seria livre, mas deveriam caprichar porque elas seriam expostas em um mural, nos corredores da escola, para que outros alunos pudessem, de alguma forma, fazer parte dessa dinâmica.

Providenciamos revistas, jornais, material de papelaria e dispusemos em pequenos kits que foram entregues aos grupos. Apesar da solicitação de produção individual, eles poderiam sentar em grupos, trocar ideias e, desse modo, auxiliar uns aos outros. Foi permitido escutar música, utilizando os celulares com fone de ouvidos, tornando a atmosfera da sala leve e divertida.

O resultado final foram poemas e cartões com muitas mensagens de empoderamento da figura do negro, ressaltando sua beleza e sua inteligência, alguns copiados da internet, outros frutos da própria criatividade dos alunos.

Mas o importante foi perceber a disposição e o desejo de participar de um momento tão rico de troca de saberes, de dar sua contribuição para se estabelecer, a partir da escola, uma cultura de respeito às diferenças.

A proposta de refletirmos sobre as aplicações das oficinas foi uma estratégia para avaliarmos o trabalho interventivo desenvolvido e darmos a oportunidade de a turma manifestar todo o seu amadurecimento para com a temática que subsidiou nossa pesquisa e para com o modelo de leitura adotado para tal finalidade.

Além da supracitada proposta, dar vez e voz aos discentes proporcionou a prática da oralidade, o amadurecimento e o crescimento da turma. Discutir a temática da educação para as relações étnico-raciais é revisitar nossa própria história e afirmar nossa real identidade. É oportunizar questionamentos, enfrentamentos de posturas e mudanças de ideias. As produções finais dos alunos foram produtos da proposta e, como afirma Gomes (2008, p. 83), em relação ao papel da educação para as implicações positivas nas relações étnico-raciais:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (GOMES, 2006, p. 83).

Isso se refletia nas produções amadoras, porém ricas de simbologia de poder, palavras de orgulho, de reconhecimento e, de muitos, de pertencimento étnico-racial. O discurso agora era de admiração pelo povo negro e ecoava não apenas uma voz isolada, mas de todas as vozes daquela turma, materializadas em rimas de empoderamento.

A respeito da força do discurso, como inerente à compreensão das identidades, Ramos-Lopes (2010, p. 104) afirma que “as pessoas por meio das diversas formas de interação social, constroem múltiplas realidades as quais são representadas discursivamente. Assim, o discurso é um elemento inerente à compreensão das identidades”. Logo, compreender identidades é premissa para semear o respeito ao outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aventurar-se na ideia de concluir esta obra que trata de tão relevante temática, com palavras e frases a formar parágrafos, quiçá citações de estudiosos para versar sobre tão complexa tarefa, seria deveras pretensioso e leviano de nossa parte. Não é possível concluir algo que, devido à sua importância no processo de transformação e construção de identidades de sujeitos, sempre está em processo de (re)planejamento, em foco de discussões, em debates e em constante observação.

Tal pensamento não é apenas pela relevância incontestável de se trabalhar práticas de leitura e de escrita de modo lúdico e dinâmico. Mas porque é excelente oportunidade de abordar questões relacionadas à dívida que nossa sociedade carrega para com o povo negro, por ser tema diretamente relacionado com formação de identidades de sujeitos, de reconhecimento de pertencimento a uma determinada raiz étnico-racial de grande valor histórico e cultural.

O trabalho com leitura, escrita, práticas discursivas e diversidade étnico-racial precisa ser repensado e (re)significado continuamente no espaço escolar. É necessário levar para nossos alunos a oportunidade de se apropriarem de textos que apresentem a história da África, suas lendas e encantos, como também fazê-los perceber o quão sofredor é a história dos descendentes desse povo que foi brutalmente escravizado. Precisam figurar no Projeto Político Pedagógico de todas as instituições escolares estratégias de abordagens da história e cultura africana.

As crianças e os adolescentes precisam conhecer a verdadeira história da construção de nossa nação e ter consciência do quão sofredor foi, e ainda é,

para os descendentes do povo africano, negro e escravizado, ser aceito, ser respeitado e tratado com dignidade. Logo, a temática é fonte inesgotável de pesquisa, discussão e enfrentamento.

Nossa estratégia de focar na pesquisa-ação sob uma abordagem qualitativa, de caráter intervencionista, foi extremamente significativa para nossos objetivos de atrelar leitura, escrita e relações étnico-raciais para uma real aproximação com a turma e perceber como a temática do preconceito racial é encarada por todos e de que maneira poderíamos dar nossa contribuição.

O que podemos fazer, como educadores, para amortecer tamanha dívida secular que a sociedade brasileira teima em não quitar com seus irmãos negros. É nos propor a não sermos silenciados pelos jogos de poder que tentam controlar e manipular a todos. Foi pensando em dar nossa contribuição que nos aventuramos a trabalhar as oficinas supracitadas porque, parafraseando o cantor e compositor Beto Guedes, acreditamos que “um mais um é sempre mais que dois”.

As instituições de ensino lidam cotidianamente com uma diversidade rica de saberes e sonhos que não devem ser castrados. Mas respeitados e valorizados, levando em consideração que a formação precisa ser integral, que seus atores devem se lançar a uma visão humanística. As práticas pedagógicas necessitam criar uma relação concreta entre a vida desses alunos e o cotidiano que os cercam.

Neste estudo, propusemo-nos a trabalhar práticas de leitura e de escrita interativa, como mediadora da proposta das DCN para a educação das relações étnico-raciais. A partir dessa junção, observamos a posição discursiva de discentes do ensino fundamental a respeito de suas vivências com a temática da diversidade étnico-racial, tanto na comunidade na qual estão inseridos, como na própria escola.

No que se refere à proposta das DCN (BRASIL, 2013), fica evidente que no cenário do ensino brasileiro é preponderante uma implantação educacional inclusiva e reparadora para os brasileiros negros; são fundamentais a criação e aplicação de políticas públicas que, de alguma forma, compensem os séculos de exclusão social, preconceito, racismo e desigualdades em nosso país.

Quando nos omitimos a refletir sobre práticas racistas que acontecem em nossa sociedade e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo.

Foi gratificante acompanhar o amadurecimento gradual da turma para com a necessidade de se debater as questões relacionadas às práticas racistas. Assim como foi libertador e edificante participar do crescimento de meninos e meninas em se tratando de enxergar o amanhã menos desigual.

Com a aplicação das oficinas, tivemos a oportunidade de observar a maneira como os discursos racistas são produzidos e enfrentados pela comunidade escolar. E também como a forma pela qual as identidades dos sujeitos estão sendo construídas e reconstruídas, visto que a identidade é produto inacabado por estar em constante processo de transformação.

As identidades dos sujeitos passam por transformações constantemente. Identidades que vão sendo moldadas pelos próprios sujeitos, bem como pelo contexto no qual estão inseridos nas mais diversas instituições sociais, como reflete Ramos-Lopes (2010).

As identidades do sujeito, quer sejam escolhidas, quer sejam impostas pelo meio, são construídas em jogos de relações de poder. Tais relações, embutidas nas práticas discursivas e nas práticas não discursivas, na maioria das vezes, castram a existência do “eu” para que “o outro” se apodere de nossa identidade gerando uma cadeia social de negação existencial. Ramos-Lopes (2010) aponta que, ao se manifestar qualquer forma de preconceito, os sujeitos tendem a criar meios de resistir e uma dessas formas é adotar a estratégia da invisibilidade, isto é, anulando suas reais identidades.

Os ditos são produzidos a partir de outros já ditos, e estes (in)conscientemente influenciam na construção da identidade dos sujeitos, permeados por costumes, crenças e tradições seculares carregadas de preconceitos vários. Entretanto, a escola, como instituição formadora de sujeitos, tem a responsabilidade social de auxiliar na construção de muros de resistência, a partir de suas práticas pedagógicas, assim como da formação docente fortalecida, por novas práticas discursivas de igualdade entre seus pares.

A culminância do projeto revelou que ler, escrever e exercitar a oralidade para expressar nosso modo de ver e conviver é ferramenta poderosa na construção de relações respeitadas e solidárias no ambiente escolar. Mais proveitoso, ainda, quando o trabalho com a leitura e a escrita é guiado, tem objetivos claros, os alunos sabem que a proposta tem uma finalidade social e que sua produção será valorizada por toda a comunidade escolar.

Os textos produzidos pelos alunos, ao final da última oficina, refletiam que as estratégias delineadas, ao longo da pesquisa, tinham produzido o efeito desejado. Isto é, perceberem a beleza e a riqueza cultural do povo africano, de terem consciência da importância do povo negro para a construção de nossa nação, de que é primordial conviver com as diferenças de maneira respeitosa e fraterna.

Em relação ao papel da educação para implicações positivas nas relações étnico-raciais, Gomes (2008) afirma que cumprirá o verdadeiro papel a educação que levantar questionamentos acerca das diferenças e compreender como a sociedade fomentou as desigualdades a partir das relações dos seus próprios preconceitos para que modifiquem suas práticas e passem a ver a beleza e riqueza que sustentam essas diferenças.

Percebemos nas produções amadoras, porém ricas de simbologia de poder, palavras de orgulho, de reconhecimento e, de muitos, de pertencimento étnico-racial. A respeito da força do discurso como inerente à compreensão das identidades, Ramos-Lopes (2010) afirma que, por meio das diversas formas de interação social, as pessoas constroem múltiplas realidades, as quais são representadas discursivamente. Logo, os discursos são elementos inerentes à compreensão das identidades dos sujeitos.

Diante do que foi vivenciado, constatamos que a abordagem utilizada surtiu o efeito esperado de aproximar os alunos da cultura africana, vê-los participar de práticas de leitura e de escrita com prazer, inseri-los em debates edificantes sobre a questão das relações étnico-raciais e despertar a consciência de que é possível conviver com as diferenças de modo harmonioso, sabendo valorizar e respeitar o outro.

Trabalhar a diversidade é processo complexo, construído historicamente com muitas lutas dos movimentos negros e que se torna desafiador para os educandos, como aponta Chagas, (2016). O autor ressalta

que é muito importante compreender e reconhecer as questões relacionadas à diversidade para que se construa uma prática educativa de igualdade e respeito. Entretanto, alerta que tal processo é desafio cotidiano para todos os envolvidos no processo educacional, construído historicamente e problematizado a partir das realidades dos sujeitos.

Inserir na escola esse desafio da abordagem com a temática da diversidade étnico-racial é efetivar a Lei 10.639/03 e aproximar os discentes da história e da cultura de um povo que, contra sua vontade, aportou nessas terras e deixou um vasto legado de conhecimentos e aspectos culturais que forma e transforma saberes e identidades. Pesquisar a cultura de diferentes povos é ter oportunidade de conhecer a história do outro, é respeitá-los e valorizá-los.

No que concerne ao conhecimento do legado de um povo que resistiu e ainda resiste em perpetuar sua cultura, mesmo contra todas as adversidades, é mais que reconhecer sua história. Como afirma Giddens (2005), sem história, sem cultura, sequer seríamos humanos. A escola precisa ter consciência de seu papel na prática reparadora para com um povo, que foi covardemente escravizado, inferiorizado e que teve sua história silenciada por séculos.

Por todas as questões delineadas ao longo desse livro, é que ressaltamos a urgência de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais em todas as instituições, principalmente nas que oferecem serviço educacional, para que não haja construção de identidades que privilegiem uns em detrimento de outros. Para que os envolvidos na construção e transformação de sujeitos tenham a oportunidade de vivenciar o universo desconhecido do outro e se desafiam os preconceitos, que oportunizam as desigualdades e a marginalização em meios de grupos considerados inferiores.

Que esta obra não fique esquecida em uma prateleira qualquer, mas que seja visitada e revisitada para que se propague, afirmativamente, o grito de uma educação de relações étnico-raciais, inclusiva, reparadora e respeitosa. Para que se repense as práticas de leitura, incluindo em nossos planejamentos títulos literários, que abordem diferentes raízes étnicas a fim de se formar admiradores das variadas culturas. Que se pense em práticas de escrita como instrumento de propagação de vozes, de valores e costumes, além dos portões das instituições escolares.

Enfim, que a ideia seja disseminada, reinventada, aprimorada e adequada a cada situação. Que seja um elemento construtivo nos estudos que pretendam abordar a temática e que seja infinita fonte de pesquisa por todos que pensam, fazem e vivem por uma educação transformadora.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Joel Zito. **Vista a minha pele**. Direção: Joel Zito Araújo. Ficcional educativo. Brasil, 2003. 24 min. Disponível em: . Acesso em: 17 jan. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos africanos para crianças brasileiras**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Brasília, DF, 5 de janeiro de 1989; 168º da Independência e 101º da República. Disponível em: . Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: . Acesso em: 17 jan. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Global, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10. 639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na Educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Considerações acerca do uso da música no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Estudos étnico-raciais na educação básica**. João Pessoa: Imprell, 2016.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação docente e cultura afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, ano I, n. 3, nov. 2008. Acesso em: 24 mar. 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, Mia. **Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras - C i ê n c i a V i v a .** Disponível em : <http://www.cienciaviva.pt/projectos/contociencia/textomiacouto.asp>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel, **Arqueologia do saber.** Traduzida por L. F. B. Neves. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. p.65-104.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 1990.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marise, **Linguagem e letramento em foco:** meus alunos não gostam de ler, o que eu faço? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marise, **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MARTINS, Roseli Figueiredo; MUNHOZ, Maria Letícia Puglisi. Professora, não quero brincar com aquela negrinha! **Coleção percepções da diferença. Negros e brancos na escola**. Vol.5. São Paulo: Nove & Dez Criação e Arte, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele, O que é Africanidade? **Revista biblioteca entre livros - Vozes da África**. São Paulo, edição especial n. 6, p. 8-13, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infanto-juvenil: leitores, personagens e entrelaces étnico-raciais. In: OLIVEIRA, Andrey Pereira de (Org.). **Literatura e ensino: reflexões e propostas**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. Natal, 2010. 322 f. **Tese** (Doutorado em estudos da linguagem) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/15145/1/FranciscaMSRL_TESE.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SISTO, Celso. **O Casamento da Princesa**. São Paulo: Prumo, 2009. Disponível em: . Acesso em: 17 jan. 2018.