

Crônicas brasileiras e o ensino antirracista de língua portuguesa no
Sertão de Pernambuco /
*Brazilian chronicles and the anti-racist teaching of Portuguese in
the Sertão of Pernambuco*

*Larissa de Pinho Cavalcanti**

Professora Adjunta da UFRPE-UAST. Doutora em Linguística pela UFPE. Mestra em Linguística pela UFPE, Especialista em Língua e Literatura Inglesa (FAFIRE-PE).



<https://orcid.org/0000-0002-3087-1881>

*Janaina de Lima Ferreira***

Graduada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST) em Licenciatura Plena em letras português/inglês. Atua na área de línguas e práticas educacionais de coloniais.



<https://orcid.org/0000-0001-6092-7914>

Recebido em: 13 jun. 2021. **Aprovado** em: 25 ago. 2021.

Como citar este artigo:

CAVALCANTI, Larissa de Pinho; FERREIRA, Janaína de Lima. Crônicas brasileiras e o ensino antirracista de língua portuguesa no Sertão de Pernambuco. *Revista Letras Raras*, v. 10, n. 3, p.186-207, set. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059928>

RESUMO

O presente artigo discute a elaboração e execução de uma oficina de língua portuguesa sobre o gênero textual crônica para alunos do nono ano de uma escola estadual no Sertão de Pernambuco. A oficina, com duração de quatro horas, ocorreu durante o terceiro bimestre de 2019, e integrou as atividades do Programa de Residência Pedagógica, sendo executada por licenciandas em Letras com apoio e orientação da professora de língua portuguesa da referida escola e da professora orientadora do Programa. O planejamento da Oficina buscou aliar o ensino de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e a construção de conhecimentos sobre o gênero crônica aos princípios pedagógicos da educação decolonial e antirracista por meio da relação temática entre textos de diferentes autores brasileiros e da relação entre textos verbais e audiovisuais. A escolha dos textos levou em consideração a necessidade de se construir

*



larissa.cavalcanti@ufrpe.br

**



janainafferreira.if231@gmail.com

no cotidiano escolar práticas de ensino de língua materna pautadas na sensibilização para a temática racial e de classe bem como na reflexão acerca de manifestações de discriminações, preconceitos, racismo e processos de subalternização do outro por meio da linguagem. A oficina contemplou, assim, os propósitos de uma pedagogia de multiletramentos, preconizada pela Base Nacional Curricular Comum (2017), e a demanda de uma educação linguística que desconstrua práticas e conhecimentos hegemônicos, priorize a diversidade dos saberes e fomente a compreensão de questões políticas, econômicas e sociais do seu país e da formação dos alunos enquanto cidadãos, conforme Walsh, Oliveira & Candau (2018).

PALAVRAS-CHAVE: Antirracismo; Crônicas; Língua Portuguesa; Projeto de Residência Pedagógica.

ABSTRACT

Abstract: The present article discusses the planning and execution of a workshop on Portuguese Language on the genre chronicle for 9th grade students in a state school in the Sertão of Pernambuco, Brazil. The workshop lasted four hours and took place during the third bimester in 2019. It was part of the activities in the Program of Pedagogical Residence [Programa de Residência Pedagógica] and four residents from the Teaching of English-Portuguese major were the mediators, under supervision of both the Portuguese teacher at the school and the Program coordinator at university. The planning of the workshop articulated knowledge on the genre to principles of decolonial and antiracist pedagogy through the themes explored across different texts by Brazilian writers and through the dialogue between verbal and audiovisual texts. As a matter of fact, the choice of texts was based on the need to develop teaching practices that aim to sensitize students to issues of race and social class as well as to engage them in reflections regarding manifestations of discriminations, prejudice, racism and processes of subjugation of others through language. The workshop was able to embrace elements of a pedagogy of multiliteracies, prompted by the Common Curricular National Base [Base Nacional Curricular Comum] (2017), and meet demands of a linguistic education that deconstructs practices and hegemonic knowledge, to prioritize diversity and sponsor the understanding of political, economic and social issues in the country and the students' own backgrounds as citizens.

KEYWORDS: Antiracism; Chronicles; Portuguese Language; Programa De Residência Pedagógica.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a elaboração e execução de uma oficina de língua portuguesa sobre o gênero textual crônica para alunos do nono ano de uma escola estadual no Sertão de Pernambuco, usando as demandas para avaliações externas, para promover a reflexão sobre a temática racial e de classe e as manifestações de discriminações, preconceitos, racismo e processos de subalternização do outro por meio da linguagem. A oficina foi proposta como atividade do Programa de Residência Pedagógica da UFRPE-UAST, constituindo um intrínseco diálogo entre formação docente, leitura na escola básica e a educação acerca das relações étnico-raciais – ainda ausente de diversos contextos escolares.

A proposta de unir leituras obrigatórias das aulas de língua portuguesa como forma de discutir racismo e discriminação se apoia na possibilidade de reorientar o ensino para transcender as

concepções europeizadas. Acreditamos que o racismo, como uma das consequências da concepção biologizada de raça, é um dos elementos que mantém os povos pretos à margem da sociedade. Deste modo, propomos uma abordagem crítica e interseccional, em que raça e classe atuam de maneira conjunta e culminante na manutenção de poderes coloniais (QUIJANO, 2005). Daí ser imprescindível operacionalizar diretrizes da educação que pontuam a formação consciente nas questões étnico-raciais.

As problematizações abordadas aqui serão articuladas em três partes. A primeira, apresenta múltiplas formas de existências do racismo na sociedade e as formas recreativas e veladas de execução. Aqui, opera-se o diálogo com as teorias sobre a construção social a partir do processo colonial e suas heranças na formação social brasileira. Na segunda parte, a discussão se concentra nos encontros entre educação, racismo e antirracismo, por meio de uma perspectiva histórica da educação, salientamos os principais pontos da Lei 10.639 de 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, que buscam reorientar a perspectiva eurocêntrica e racista da educação e das práticas de ensino-aprendizagem da escolar brasileira. Outrossim, discutem-se as noções de Letramento Racial Crítico, com base em estudos de Cavalleiro (2001) e Ferreira (2014), para situar a aula de língua portuguesa como parte desse processo educacional.

Na terceira parte, fazemos a análise do planejamento e execução de uma oficina didática, realizada por três licenciandas em Letras durante as atividades do Programa Residência Pedagógica da UFRPE-UAST. A oficina foi proposta para auxiliar a professora preceptora de língua portuguesa na preparação dos alunos do nono ano para a prova do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)¹. O desafio para as residentes era fazer uso do manancial de referências canônicas da literatura brasileira, ao mesmo tempo em que mobilizavam os temas de raça, racismo, classe, preconceito linguístico e gênero tanto na exposição de práticas interpretativas e discursivas, quanto no eixo linguístico formal/estrutural.

¹ Teste de larga escala realizado com alunos do terceiro, quinto e nono anos do Ensino Fundamental para avaliar conhecimentos de português e matemática das crianças no estado de Pernambuco.

2 Racismo e suas manifestações no Brasil

No senso comum, racismo remete à raça, palavra que etimologicamente significa categoria e espécie, utilizada pela primeira vez pelo naturalista sueco Carl Van Linné (1707 a 1778) para classificar espécies de plantas. Essa divisão de espécies que encontramos na biologia reflete o projeto de compreensão racializada dos grupos humanos que vemos se consolidar durante o século XVIII e XIX, com base em características fenotípicas apenas. Como a própria ciência viria a esclarecer, raça não é um conceito a ser definido em termos biológicos, mas configura-se como uma construção sociopolítica, de modo que sua dinâmica "se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, ódios - mesmo quando inconfessos -, infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural" (MOORE, 2007, p. 281).

Em seu estudo sobre o desenvolvimento histórico do racismo, Moore (2007, p.283) defende que o racismo surge em função da luta pela posse e preservação de recursos vitais da sociedade, como território, força de trabalho e mais contemporaneamente, o acesso equitativo a direitos legalmente constituídos ou a serviços públicos e sociais. Dessa maneira, enquanto sistema de desigualdade social, o racismo impede ou limita o acesso a tais benefícios, pela estigmatização de diferenças fenotípicas: o sujeito racista usufrui de privilégios concretos, via exercício do poder sobre o sujeito alvo do racismo, que vive sua situação oposta, de privação econômica, política, social e psicológica. Por isso, Moore (2007, p.286) define racismo como um sistema totalizante e transversal, pois perpassa todos os segmentos da sociedade e afeta todas as camadas da sociedade.

A valorização da diferença fenotípica como base do racismo, de acordo com Diop (1989), situa os indivíduos sociogeograficamente, o que se tornou a base das classificações sociais apoiadas por argumentos pseudocientíficos dos séculos XVIII e XIX, ligadas a características morais ou culturais. Todavia, se as relações fenotípicas se transformam em relação de inimizade ou proximidade entre grupos humanos e seus membros com o passar do tempo, não podemos dizer que o racismo da Antiguidade é o mesmo expresso modernamente, sem vínculo com a noção de raça, mas ligado ao que foi socialmente construído a partir dela e em função de poderes econômicos, tecnológicos e científicos.

Uma vez que o racismo está intrinsecamente ligado à constituição da sociedade ocidental, é possível identificar suas formas de manifestação: a discriminação racial, o racismo estrutural e o racismo institucional. Conforme Almeida (2018), o primeiro é a forma direta de racismo pela qual indivíduos ou grupos são discriminados ou agredidos física ou verbalmente (o que configura crime de racismo de acordo com o Código Penal). O segundo está subjacente a práticas, hábitos, situações de nossos costumes e transcende todas as relações entre indivíduos ou grupos para promover a segregação ou o preconceito racial. Já o terceiro, implica na exclusão ou no preconceito racial praticado por instituições públicas ou privadas, do Estado e das leis e se relaciona intrinsecamente com o racismo estrutural.

Almeida (2018) alega que a imposição de regras e padrões racistas é vinculada a uma ordem social, o que sinaliza a configuração do racismo na própria organização política, econômica e jurídica da sociedade. Nesse sentido, o racismo se configura tanto como um processo político quanto histórico, pois está profundamente relacionado ao poder político, manifesto por meio das leis e por meio da coesão social, e à formação específica das sociedades. Além dos aspectos ideológicos e políticos, Almeida (2018) defende como intrínsecos ao racismo estrutural os fatores direito e economia.

No Brasil, a concepção de racismo é geralmente relacionada à chegada de cerca de 5 milhões de africanos, traficados pelos portugueses ainda no século XVI – mas que lembramos implica, na verdade, todas as formas de extermínio e opressão da população negra e da indígena até os dias de hoje. Não é desconhecido, também, que o país foi o último no Ocidente a extinguir a escravidão em uma construção ambígua: ao negro era concedido o direito de ser livre porém, não formularam propostas políticas públicas para inserir os escravos libertos e seus descendentes na sociedade e garantir-lhes seus direitos. Por isso, a manifestação do racismo pode ser vista como enraizada, também, em aspectos extraeconômicos, de forma que, mesmo que sujeitos negros ascendam socialmente, ainda serão vítimas de atos racistas. Pode-se afirmar com isso que hegemonicamente se dissemina no Brasil uma falsa democracia racial assentada no padrão de relações raciais desiguais (BATISTA; MASTRODI, 2018).

Para combater o racismo presente nas tradições culturais, é preciso mudar a própria estrutura social enquanto pautada em desigualdades sociais e raciais. A superação do racismo,

portanto, passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem e não promovam antagonismos sociais – principalmente nas instituições de formação cidadã, ou seja, nas escolas. Nesse sentido, concordamos com Lima (2016, p.8) que defende que “os personagens que integram o cenário escolar – alunos, professores, pais, servidores e comunidade – têm como função primordial romper com o ciclo de discriminação, preconceito e racismo contra os negros”. Para discutirmos como essa proposta foi incorporada às aulas desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica por alunos de uma universidade do Sertão de Pernambuco, precisamos, ainda, entender como o racismo dialoga com o cenário da educação brasileira.

3 Escola, educação e racismo

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola. De fato, o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, ao passo que o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Essa exclusão foi parcialmente remediada com a expansão da cidadania na Constituição de 1988, porém, no que diz respeito à construção de um projeto educacional que atendesse às demandas educacionais do país, o que se nota é a construção de um projeto de escola pública incapaz de desenvolver o desejo pela permanência na escola e de construir a continuidade da educação escolar como caminho para uma melhor formação profissional para classes populares.

Beserra e Lavergne (2018) reconstróem a história das políticas educacionais brasileiras e apontam que, somente mediante as pressões do mercado neoliberal, foram tomadas medidas (assistencialistas) que procuravam manter o aluno na escola, à exemplo do Bolsa Escola Federal. Beserra e Lavergne (2018) defendem que, historicamente, consolidou-se no Brasil a noção de que a escola pública é a “escola de pobres”, ao passo que os filhos da classe média e alta se servem das diferentes propostas (adequadas ao grau aquisitivo) da rede privada. Ciente de que a discriminação da camada popular nas escolas dialoga diretamente com a configuração étnico-racial da sociedade,

fica evidente que o racismo influencia até hoje a construção do espaço escolar e as relações entre os membros da comunidade escolar.

Observando essas outras manifestações de racismo no ambiente escolar, Cavalleiro (2001) faz uma série de considerações acerca da presença de sujeitos não-brancos em livros, fotografias ou cartazes nas paredes das escolas, do tratamento dispensado aos alunos não-brancos pelos professores e nas interações entre alunos. As práticas racistas na escola interferem diretamente na construção da identidade dos sujeitos, levando-os a camuflar e/ou negar suas origens e adotando padrões de comportamento que não os representam nem são coerentes com os processos históricos de seus grupos sociais. Salienta-se, então, o papel fundamental que docentes e gestores possuem na identificação e no combate de práticas racistas indo de encontro ao que, nas palavras de Munanga (2005), é uma “política de avestruz” ou de compaixão, em detrimento de ação efetiva que valorize a diversidade dos grupos humanos e apoio ao aluno discriminado.

Uma vez que a violência simbólica pode acontecer no ambiente escolar, é necessário olharmos atentamente para como diferentes dispositivos educacionais têm trabalhado para promover a prática escolar libertadora, ou pelo menos crítica de nossa própria história. A Lei 10.639 de 2003, por exemplo, instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura da África e dos africanos (posteriormente atualizada para incluir a história e cultura indígena, Lei 11.645 de 2008) no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Com a lei, tornou-se imperativo realizar mudanças no currículo explícito, isto é, na cognição e na cultura (via formação escolar) dos alunos, na formação de professores, nas relações dentro da escola e na própria tessitura social por meio da conscientização e crítica acerca do racismo.

Enquanto âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas, a Lei 10.639 de 2003 tem por base o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de identidades dos sujeitos negros e indígenas na formação, na história e no desenvolvimento do país. Todavia, uma lei não garante a mudança instantânea e automática de formação, de ideologia e de ações dentro da escola e na prática de ensino-aprendizagem. Em um rico levantamento de ações ligadas à Lei 10.639 de 2003, Almeida e Sanchez (2017) quantificaram e descreveram as políticas públicas que subsidiaram sua implementação durante sua primeira década de existência, por um lado, e as produções acadêmicas sobre a Lei para o mesmo período, por outro. No primeiro eixo, encontraram

nove políticas que desdobram os efeitos da Lei 10.639 de 2003; oito políticas voltadas para a formação continuada de professores; sete políticas para distribuição de material didático (com predominância no corpo docente enquanto público consumidor) e oito políticas para troca de conhecimentos, de experiências e de construção coletiva de estratégias sobre o conteúdo da lei em questão.

Na sequência da promulgação da Lei de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) e a posterior elaboração do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) somaram à proposta de reeducação das relações entre negros e brancos a partir do estudo das relações étnico-raciais de modo transversal para corrigir injustiças e eliminar discriminações. Esses documentos atualizam as políticas curriculares brasileiras a partir de dimensões históricas, sociais e antropológicas para educar “cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 10).

Em virtude do trabalho que discutiremos adiante, é importante resgatar, das Diretrizes, as seguintes orientações: o ensino das relações étnico-raciais em diferentes níveis de ensino por meio das disciplinas de artes, literatura e história do Brasil e a introdução nos cursos de formação de professores a análise das relações sociais e raciais no Brasil, e suas bases teóricas (como racismo, estereótipo, multiculturalismo) bem como materiais didáticos e práticas pedagógicas na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais.

Se, por um lado, as Diretrizes salientam a demanda por pedagogias de combate ao racismo e à discriminação que precisam incluir todos os sujeitos da comunidade escolar, negros e não negros, por outro “estamos diante de outro desafio: fazer com que as instituições de ensino façam valer sua obrigatoriedade. Sancionada em 09 de janeiro de 2003, poucos são os espaços escolares que aplicam os conteúdos previstos na 10.639” (RIBEIRO, 2017, p. 14). Nesse sentido, é preciso relacionar leis e diretrizes às práticas de ensino-aprendizagem e ao cotidiano da escola. Orientar a inserção transversal das relações étnico-raciais significa ir além da própria inserção da temática étnico-racial no currículo – ainda um tabu para professores de diferentes formações.

De fato, o ensino transversal de relações étnico-raciais implica repensar a própria lógica de produção do saber ocidental, da constituição das disciplinas científicas com implicações muito mais profundas para a formação docente. Em outras palavras, significa repensar, principalmente, o lugar da branquitude e os privilégios de brasileiros/as brancos/as nas diversas dimensões da história e da vida no país. No que diz respeito à aula de língua portuguesa, essa transversalidade significa mais que alertar para uso de vocábulos racistas ou socialmente excludentes, mas pensar no imperialismo linguístico, na estruturação das identidades e das interações, para "acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira" (BRASIL, 2004, p. 18).

Para isso, é necessário, ainda, que se desfaçam alguns equívocos sobre relações raciais no Brasil como: "a constituição da identidade negra, a ideologia do branqueamento, a ideia de que esta reflexão interessa somente ao movimento negro ou que só atinge os negros, dentre outras questões" (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 9). Essa proposta dialoga com a educação decolonial, isto é, aquela que busca romper com o padrão de dominação moderno em um projeto de colonização velada por meio da modernidade, progresso e europeização que se manifesta em legitimação de saberes e padrões de comportamento e consumo. (QUIJANO, 2005).

Para que isso ocorra, é preciso didatizar certas formulações teóricas do campo dos estudos das relações raciais no Brasil, para então, torná-las compreensíveis para um público socializado e educado por meio de mitos e equívocos que reforçam o racismo. Essa proposta alinha-se com as sugestões feitas por Cavalleiro (2001) para uma educação antirracista, isto é, uma educação não somente denunciatória do racismo, mas articuladora efetiva de seu combate:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.

4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Como finalidade dessa concepção das práticas e relações escolares, Ferreira (2012) antevê uma educação antirracista aborda raça e justiça social, igualdade racial/étnica e suas relações com poder e exclusão, em detrimento de se concentrar nos aspectos culturais isolados de outras articulações. Enxergamos na Teoria Racial Crítica e no Letramento Racial essa confluência.

A Teoria Racial Crítica, de história recente no campo educacional, engloba uma série de reflexões acerca das condições de vida e da luta por educação de qualidade empreendida pelas populações negras de todo o mundo. Ferreira (2014), retoma os princípios da Teoria Racial Crítica – a centralidade da raça e do racismo; o desafio da ideologia dominante; o compromisso com a justiça social; a perspectiva interdisciplinar, e; a centralidade do conhecimento experiencial – com objetivo de rejeitar práticas que marcaram a divisão com base na raça e os problemas advindos do poder e dos privilégios de grupos hegemônicos. Nessa perspectiva, “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar” (FERREIRA, 2014, p. 250).

Situando esse debate no contexto específico do letramento escolar e pensando a aula de língua materna como espaço para um letramento racial crítico, Santos (2019, p. 28) defende que “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”. O ensino de língua materna que rompe com os moldes da educação

bancária tradicional e promove o protagonismo de estudantes, abre espaço para iniciativas que permitam a interação com vozes que reclamam seu espaço e representatividade, discutem os usos da língua e das representações preconceituosas que circulam na sociedade, promovendo, gradual e cotidianamente mudanças sociais.

O trabalho com a leitura na escola pode proporcionar a formação de leitores críticos e competentes para engendrar transformações referentes às desigualdades étnico-raciais. Em contrapartida, estudos, como os de Debus (2009) e Oliveira (2003), evidenciam que os textos usados na escola e, também, por meio de livros didáticos, são ainda norteados por uma visão eurocêntrica e discriminatória. Além disso, há poucas escolas e docentes que declararam desenvolver alguma atividade voltada para a reorientação das questões étnico-raciais nos textos canônicos, menos ainda que levem autores/as negros/negras ou indígenas - apesar da exigência da lei (SILVA, 2015).

A escola como instituição reprodutora dos saberes eurocêntricos como categoria padrão de ensino mostra os desafios a serem enfrentados em uma pedagogia antirracista: públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, diferentes tratamentos de gênero, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira. Esses elementos salientam, por outro lado, que as demandas escolares nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial de docentes. Assim, “a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque um determinado modelo de prática pedagógica, aprendido na formação docente” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Para pensarmos na elaboração de práticas antirracistas, de acordo com Oliveira (2010), é necessária uma nova perspectiva para se pensar a formação docente nesta área de conhecimento. No que diz respeito especificamente à formação de professores, tornaram-se obrigatórios, nos cursos de licenciatura, componentes curriculares que envolvam as relações étnico-raciais e os direitos humanos. Todavia, ainda se buscam caminhos para articular a formação específica e pedagógica com as abordagens de “sofrimentos construídos na e pela linguagem, que se tornam ação ao serem enunciados e que marcam os corpos e as práticas sociais” (MELO, 2015, p. 67).

Frente à demanda de uma pedagogia decolonial e uma educação antirracista, no intuito de pensar o sujeito como principal articulador de sua própria transformação em aulas de língua

portuguesa, é preciso sempre objetivar à prática educativa capaz de disponibilizar para alunos/as meios de compreender e questionar seus lugares sociais. Para isso, docentes devem promover práticas de ensino-aprendizagem que auxiliem alunos e alunas a serem protagonistas de suas histórias, capazes de desenvolver visão crítica e de agirem na sociedade a partir do que aprendem e do que refletem. Dessa maneira, o ensino se aproxima tanto do que propõe a Lei 10.639 de 2003 quanto do que Munanga (2008) afirma com a conscientização da diversidade como riqueza e desenvolvimento do orgulho da diferença.

A seguir, apresentamos uma proposta de ensino de língua portuguesa em perspectiva antirracista a partir do relato de planejamento e realização de uma oficina com o gênero textual crônica com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do Sertão de Pernambuco no ano de 2019 visando a realização das provas do SAEPE. Destacamos a relevância da ação em função do contexto da formação inicial de professores, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da CAPES e da ausência da reflexão étnico-racial nas atividades realizadas pela escola.

4 A formação de professores e o ensino antirracista

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES (BRASIL, 2018) tem por fins ampliar o espaço formativo prático de licenciandos com sua inserção no próprio campo de atuação, isto é, nas escolas públicas do país. Norteado pela Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), doravante BNCC, o PRP permite que licenciandos, professores da educação básica e orientadores da universidade construam propostas pedagógicas que respondam às demandas da escola na articulação de saberes acadêmicos e vivenciais. Vale salientar que trazer uma perspectiva racial crítica ou antirracista para a prática do cotidiano escolar não encontra respaldo explícito nem na BNCC nem nos Temas Transversais Contemporâneos, lançados em 2019, mas constrói-se tal possibilidade na defesa e na valorização das diversidades humanas presentes nesses documentos.

A proposta de oficina que discutiremos adiante foi oportunizada pela professora preceptora de um grupo de alunas residentes diante da iminência da realização das provas para o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) e a necessidade de serem realizadas atividades de

leitura com o gênero textual crônicas. Havendo notado a ausência do debate étnico-racial nas atividades da escola e nos textos selecionados pela professora até então, três licenciandas em Letras planejaram e mediarão a oficina de língua portuguesa a ser realizada com cerca de 22 alunos do nono ano do Ensino Fundamental II em uma única manhã.

Ao selecionarem os autores e textos para trabalharem com os alunos, as residentes levaram em consideração que as atividades de leitura em uma perspectiva vivencial propiciam participação efetiva no processo de reflexão sobre a realidade, tornando o aluno da escola um leitor-cidadão capaz de questionar as verdades manifestas por meio da linguagem. O que pode ser realizado por meio de crônicas, como defendido por Milner e Howard (2013 apud FERREIRA, 2014). Dessa maneira, abordar o racismo por meio da leitura é uma forma de empoderamento, isto é, de refletir sobre valores e crenças bem como de desenvolver leitura crítica e valorização de identidades dos sujeitos negros na aula de português.

As atividades da oficina foram divididas em duas partes: introdução e vivência leitora do gênero textual crônica; e a atividade de produção textual. Na construção da oficina, as residentes optaram por seguir as orientações pedagógicas da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), trazendo textos que mobilizam recursos semióticos além da materialidade verbal da língua e oportunizam a discussão da intertextualidade. Nesse sentido, para a primeira etapa, de apresentação do gênero textual em si, as residentes escolheram, como estratégia de aproximação com os alunos do nono ano, reproduzir o curta-metragem *A última crônica* (MONCLAR, 2008), adaptação audiovisual da crônica homônima de Fernando Sabino.

A escolha desse material não foi aleatória. Apesar de Fernando Sabino ser um cronista branco, tal como a maioria dos autores lidos nas escolas da educação básica, *A última crônica* oportuniza a discussão de uma cena de racismo e abre espaço para que as atividades de leitura e interpretação de texto ganhem teor crítico para problematizar as manifestações explícitas e implícitas de racismo em textos do cotidiano.

Com a exibição do audiovisual, a distinção racial das personagens é realizada de imediato pelo processamento visual das cenas. Da mesma forma, a discrepância de classe social e os constrangimentos expressos pela linguagem corporal e pelos diálogos originais do roteiro são percebidos e analisados em função dos diferentes recursos do audiovisual, em um ritmo diferente do

propiciado pela leitura da crônica escrita. Após a reprodução do vídeo e a troca de impressões sobre a narrativa e as personagens envolvidas, os alunos vivenciaram a leitura da crônica correspondente.

Após o contato com cada um dos textos de modo individual (e, ao mesmo tempo, em coletividade), as residentes mediaram não somente o processo de interpretação de cada um, mais a análise comparada do curta-metragem e da crônica escrita, salientando quais recursos foram mobilizados no audiovisual, qual recurso do texto causava uma impressão maior sobre os alunos e quais recursos semióticos eram responsáveis por esses efeitos de sentido. Algumas das perguntas feitas nesse processo foram: Quais diferenças podem ser identificadas entre a crônica escrita e o curta? Quais suas semelhanças? Que efeito o curta deseja causar sobre quem assiste? Que elementos da narrativa promovem esse efeito? Em qual texto há indiferença às pessoas?

No diálogo com os alunos/alunas, as residentes buscaram mediar a análise de como o curta-metragem desenvolve a introdução da crônica ao mesmo tempo em que situa o telespectador no tempo e no espaço. Além disso, era preciso desenvolver com os alunos a sensibilidade de que, no audiovisual, a descrição das personagens observadas pelo narrador se dá pelas expressões, gestos e pelo tom da voz, ao passo que no texto verbal, as escolhas lexicais do autor são responsáveis por construir essas percepções.

As últimas perguntas feitas pelas residentes, por sua vez, já conduziram a discussão sobre o tema das crônicas, para pedir um posicionamento dos alunos quanto ao narrador e aos eventos que ele testemunha e narra. É válido lembrar que, nessa proposta de interpretação, tanto os elementos estruturais do gênero, quanto os momentos de reflexões sobre raça e classe foram desenvolvidos ao mesmo tempo. Com isso, forma e conteúdo foram concebidos como elementos que fundam as realidades dos alunos e das narrativas analisadas, não fazendo sentido, portanto, separá-los.

Ao responderem, os alunos não somente discutiram a abertura mais prolongada do curta com uma série de acontecimentos que passam pelo narrador, como identificaram a diferença no número de pessoas à mesa, a idade da aniversariante e o desencontro no desfecho dos textos. Particularmente, no que diz respeito à relação de classe e raça, os/as alunos/alunas defenderam que a relação entre pobreza e raça fica mais exposta no curta porque é possível ver a simplicidade e o destrato com as personagens, enquanto a crônica, para eles, foi menos explícita verbalmente.

Aberta a possibilidade de explorar os recursos do texto escrito pelas respostas dadas, as residentes passaram, então, à discussão dos elementos textuais da crônica de Sabino. Primeiramente, elas se concentram na descrição das personagens em “um casal de pretos” e “uma negrinha... toda arrumadinha no vestido pobre” e em quais efeitos de sentidos as palavras pretos e negrinha causam naquele contexto de uso. Em seguida, analisam o trecho “Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.” (SABINO, 2005, p. 2), por meio do qual o narrador procura atizar a curiosidade do leitor através de um apelo à emoção.

Com esse exercício, à medida que selecionavam os trechos da crônica, as residentes permitiam que os/as alunos/as refletissem sobre como a visão do narrador (supostamente o autor, branco) era racialmente orientada para a inferiorização das personagens negras. Em particular, o trecho “a reasssegurar-se da naturalidade de sua presença ali” mobilizou os/as estudantes a debaterem os constrangimentos e as violências que negros e negras sofrem em lojas, bancos, supermercados cotidianamente no Brasil. De modo similar, a construção textual do aniversário humilde, por sua vez, permitiu que as residentes debatessem com os alunos a intersecção de pobreza e raça no Brasil (nas associações estereotípicas quanto na reprodução do racismo) e pobreza, raça e gênero (na ênfase da opressão que mulheres negras sofrem de mulheres brancas e homens brancos e negros). Vê-se, então, que a escolha dos textos, sem fugir ao cânone privilegiado pela escola e pelos materiais didáticos, serviu ao propósito da educação antirracista através da mediação das residentes e do diálogo com os/as alunos/as.

De outro modo, durante esse diálogo, as residentes salientaram aspectos pertinentes à análise do gênero textual crônica, pertinente à prova do SAEPE que a turma de nono ano realizaria posteriormente, como já aludido. Sobressaíram os seguintes aspectos: vida cotidiana; os contrastes do mundo; a escolha por episódios reais ou ficcionalizados; o uso de duplos sentidos, jogos de palavras e ironia; predominância da função emotiva da linguagem sobre a informativa; e vocabulário variado e expressivo em registro de língua corrente (MARCUSCHI, 2002, p. 26).

Em seguida, para dar continuidade à leitura e interpretação crítica de crônicas, as residentes propuseram a leitura de outros exemplos com os alunos divididos em quatro grupos correspondentes a quatro crônicas: *Quem tem medo de mortadela* (Mário Prata), *Provocações* (Luís Fernando Veríssimo), *O Brasil é um país rico* (Luís Fernando Veríssimo) e *Felicidade Clandestina*

(Clarice Lispector). As perguntas condutoras da leitura das diferentes crônicas, por sua vez, foram organizadas para que os/as leitores/as pudessem construir críticas em torno do que é ser brasileiro ou de relações de poder desiguais, mesmo que lendo autores do cânone literário. Cada grupo leu o texto separadamente para, então, apresentar a discussão da crônica aos colegas dos outros grupos.

Ao final da discussão coletiva, era notável o interesse e o senso crítico pelas realidades pontuadas nos diversos textos com comentários como: “temos manias de valorizar o que é europeu, por isso pagamos caro por coisas que temos aqui no Brasil”. Acreditamos que tal comportamento foi suscitado, em grande parte, pelo trabalho com a literatura que dialoga diretamente com os contextos em que vivem os/as estudantes, de modo que houve uma ponte entre a escola e o aluno com seu conhecimento real, de uso, de reconhecimento e de sentimento.

Após essas reflexões, os alunos foram motivados a produzir uma crônica em duplas ou individualmente. A temática sugerida foi “Brasil um país...”. No processo de escrita, as residentes monitoraram para elucidar dúvidas de língua ou textualidade. Quando as produções foram recolhidas, as residentes puderam notar que todas as produções trataram de temas como racismo na própria escola, as dificuldades financeiras em casa, o bullying ou a homofobia na sala de aula. Ao final da Oficina, as residentes resumiram o que foi construído durante a manhã e fizeram uma avaliação geral da proposta com a professora preceptora e com a orientadora do programa.

Construir uma ponte entre os conhecimentos pedagógicos e temas que dão formas aos múltiplos cenários reais e às bagagens que devem ser consideradas na didática utilizada em sala de aula foram algumas primeiras indagações no planejamento da oficina. Contudo, a organização do ambiente foi o primeiro passo a considerar para a execução das etapas didáticas. Os cartazes espalhados pelo auditório permitiram maior espontaneidade nos discursos produzidos pelos(as) alunos(as). As residentes também acreditavam que esse arranjo contribuiria para abrandar o distanciamento entre teoria e prática. Logo, preocuparam-se em direcionar os alunos(as) para a leitura crítica, disponibilizando espaço para compartilhamento e debate das distintas interpretações. Posteriormente, isso facilitaria a internalização dos elementos estruturais linguísticos do gênero.

Todas as etapas da oficina giraram em torno dos textos, a produção final também. Essa etapa começou com as inquietações dos próprios alunos e alunas nas leituras das crônicas. De fato, durante os cinco primeiros minutos, foi dado espaço para que expusessem temas diversos com base

em suas próprias experiências que foram despertados para refletir e problematizar pela perspectiva literária.

Nas crônicas entregues ao final da oficina foram identificados temas como classe, raça, maternidade, sexualidade, nacionalidade, educação, feminismo e entre outros. Chamou atenção, em particular, uma produção em que uma aluna narrou uma cena de racismo no comércio de Serra Talhada. Ela iniciou sua crônica com “*Brasil, um país onde mulher negra destinada à serventia ousa se rebelar*”. Por outro lado, na avaliação das crônicas, as residentes concluíram que foram mobilizadas as características do gênero. Deste modo, a oficina atingiu o objetivo geral proposto no planejamento de auxiliar discentes na leitura de crônicas para a prova externa (SAEPE), mas também na exposição e no debate de temas urgentes para um ensino decolonial e antirracista.

Considerações finais

Pensar a educação democrática e libertadora esboçada em documentos oficiais envolve mais que centralizar o ensino-aprendizagem no aluno e desenvolver habilidades de questionamento sobre a realidade. A real democracia só pode ser atingida com a desconstrução de práticas calcadas em valores hegemônicos que legitimam saberes e identidades em detrimentos de outras. Para a escola, isso significa rever a estrutura de relações e construção de saberes e, pontualmente, esse compromisso envolve também os cursos de licenciatura, na formação inicial de professores, e as políticas educacionais como um todo. De outro modo, o ensino transversal de relações étnico-raciais será tratado como “tema transversal” do currículo e relegado a datas comemorativas ou a discussões pontuais nas aulas de história ou artes.

Em nosso contexto específico de atuação, entendemos as aulas de língua portuguesa como espaço para a educação antirracista, uma vez que, por meio da linguagem, materializamos ideologias em discursos e damos continuidade ou mudamos práticas sociais. Torna-se urgente, portanto, uma educação linguística que seja comprometida com a reorientação do ensino para relações étnico-raciais, analisando e questionando tanto as valorizações linguísticas que circulam na sociedade (em termos de variações de prestígio e variações estigmatizadas), os materiais didáticos usados em sala de aula, na representatividade quanti-qualitativa da diversidade étnica do Brasil,

quanto abrindo espaço para que novas práticas de ensino-aprendizagem ocorram orientadas para um letramento racial crítico no sentido apontado por Cavalleiro (2001) e Ferreira (2014).

A Oficina realizada com uma turma de nono ano de uma escola pública estadual no âmbito do Programa de Residência Pedagógica possibilitou às licenciandas em Letras um importante exercício de prática docente que, pautado em diferentes teorias, não abandona o chão da escola nem as várias vozes que ali circulam, para impor uma forma de pensar ou seguir um caminho único para interpretar textos. Para questionar a realidade e para conduzir processos de letramento, as residentes partiram da concepção de indissociabilidade de conteúdo curricular e conhecimento de mundo dos/das alunos/as, forma e conteúdo das crônicas, objetivando torná-los/las protagonistas dos processos de leitura e interpretação com autonomia para analisar e interpelar uns aos outros e às próprias residentes. As residentes puderam estabelecer, então, um diálogo vivo entre as experiências dos alunos e as representações da sociedade e das assimetrias de poder presentes em diferentes crônicas do cânone da leitura escolar.

Com relação a esse último aspecto, não ignoramos a ausência de autores negros/as da seleção de materiais, porém, também não pudemos ignorar o evidente limite para a autonomia das alunas residentes na organização e na execução da oficina em função do planejamento da professora preceptora do programa na escola. A oficina foi realizada tendo em mente a realização de uma avaliação externa para o nono ano (a prova do SAEPE), logo havia a preocupação da docente em atender às expectativas de leitura dos textos típicos daquelas provas, os quais, ainda, não incluem autoria de homens ou mulheres negros/negras ou indígenas. O que não foi impedimento para uma abordagem do racismo visto que as residentes usaram textos canônicos para discutirem manifestações explícitas e implícitas de racismo.

Reforçamos, é preciso haver, na formação (inicial e continuada) de professores, espaço para articular propostas e questionar tradições, ponto no qual julgamos pertinente o Letramento Racial. Letramento Racial Crítico, que significa necessariamente (re)educar em uma perspectiva antirracista para ação crítica e transformadora (ALVES, 2018). Esse trabalho, no âmbito da formação de professores, gera educadores críticos, empoderados e empoderadores que promovem a transformação da cultura da escola por meio das discussões sobre raça e racismo crítico (FERREIRA, 2006). Assim, é permanente o desafio de pensar a educação e a escola como campo

político que, evidencia as desigualdades e disputas de poder na sociedade por meio do contato entre as diversas realidades que ali circulam.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: CAVALCANTI, Larissa de Pinho. Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Administração do projeto, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: FERREIRA, Janaína de Lima.

Referências

ALMEIDA, S. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. In: *Revista Pro-posições*, vol. 28, n.1. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf> Acesso em: 15 de Jun. 2020.

ALVEZ, S. S. *Letramento racial crítico e práticas educacionais no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas*. Dissertação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/104_Samanta%20dos%20Santos%20Alves.pdf Acesso em 15 de jun. 2020

BATISTA, W. M. Resenha. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. In: *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 4, pp. 2581-2589, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n4/2179-8966-rdp-9-4-2581.pdf> Acesso em 15 de jun. 2020

BESERRA, B. de L. R.; LAVERGNE, R. L. *Racismo e educação no Brasil*. Recife: UFPE, 2018. 161p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). 2017. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf, acesso em: 20 maio 2020.

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

BRASIL. *Lei 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: SECAD/MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 Jun. 2020.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf> Acesso em: 10 Jun. 2020.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, pp. 141-60.

DEBUS, E. S. D. *A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção*. Disponível no site www.alb.com.br/anais16, acesso em 27 de março de 2021.

DIOP, C. A. *The cultural unity of black Africa: the domains of matriarchy and patriarchy on Classical Antiquity*. Londres: Karnak House, 1989.

FERREIRA, A. de J.. 2. ed., Cascavel, PR: Assoeste, 2006. *Formação de Professores Raça/Etnia reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. In: *Revista de Educação Pública*, vol. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408> Acesso em 20 de maio de 2020.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. In: *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, pp. 236-263, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269395243_Teoria_Racial_Critica_e_Letramento_Racial_Critico_Narrativas_e_Contranarrativas_de_Identidade_Racial_de_Professores_de_Linguas_Critical_Race_Theory_and_Critical_Race_Literacy_Narratives_and_Counternar Acesso em: 20 de maio de 2020.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. In: *Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica*, v. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acessado em: 20 maio de 2020

LIMA, J. A. S. A Origem da Discriminação Racial até a Contemporaneidade. In: *Novas epistemes e narrativas contemporâneas - Anais do V Congresso Internacional de História*. Jataí/GO: Gráfica UFG, 2016. Disponível em:

http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1471205771_ARQUIVO_CAPITULO_ARACONGRESSO.pdf Acesso em: 04 jun. 2020

LIMA, B. O Brasil é Um País Rico. *Marginália*. 1920. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000173.pdf>. Acesso em 13 jun. 2020.

LISPECTOR, C. Felicidade Clandestina. *Conto Brasileiro*, 2013. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/> Acesso em: 13 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

MELO, G.C.V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. In: *Revista da ABPN*, v. 17, n. 07, pp. 65-81, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298067693_O_LUGAR_DA_RACA_NA_SALA_DE_AULA_DE_INGLES Acesso em 20 de maio de 2020

MONCLAR, J. *A última Crônica*. Curta-metragem. Academia Internacional de Cinema. Rio de Janeiro. col. son. 07 min. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bw0K2ISQ63I> Acesso em: Acesso em 20 de maio de 2020

MOORE, C. *Racismo e sociedade*. Belo Horizonte: Novos horizontes, 2007.

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

OLIVEIRA, L. F. *Pedagogia decolonial e didática antirracista*, pp. 1-17, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. A. de J. *Negros personagens nas narrativas literárias infantojuvenis brasileiras: 1979-1989*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6163/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 19 jun. 2020

PRATA, M. Quem tem medo de mortadela. In: *Crônica*, Itatiba, 2010. Disponível em: <http://cronicaeetc.blogspot.com/2010/07/modismo-e-conosco-mesmo.html>. Acesso em 13 jun. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005, pp. 107-130.

RIBEIRO, K. *A importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%BAscia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf Acesso em 13 jun. 2020.

SABINO, F. A Última Crônica. In: *Para gostar de ler: crônicas*. vol. 5. São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, L. de F. A. dos. *Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de língua portuguesa*. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/11/REDUZIDO-Leitura-e-praticas-discursivas-etnico-raciais-em-aulas-de-lingua-portuguesa.pdf> Acesso em 17 jun. 2020

SILVA, S. A Presença Da Literatura Nas Escolas E A Abordagem Das Questões Étnico-Raciais. In *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias et al. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20PRESEN%C3%87A%20DA%20LITERATURA%20NAS%20ESCOLAS%20E%20A%20ABORDAGEM%20DAS%20QUEST%C3%95ES%20%C3%89TNICO%20RACIAIS.pdf> Acesso em: 27 março 2021

VERISSIMO, L. F. Provocações. In: *Recanto das Letras*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/contos/1854904> Acesso em 13 jun. 2020.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 83. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874> Acesso 25 jun. 2020. Acesso em: 20 jun. 2020.