

Princípios para a construção de um currículo étnico-racial no ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Beatriz Farias Almeida *

Graduanda no curso de licenciatura em letras – língua portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, e técnica em petróleo e gás pelo Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, campus Campina Grande. Além disso, é bolsista do programa de iniciação científica do CNPQ, com o projeto ENSINO DO LÉXICO EM VIDEOAULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O TRABALHO COM A SELEÇÃO LEXICAL.

 <https://orcid.org/0000-0002-9792-3703>

*Francielle Loiola Ramos***

Graduanda no curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus sede, Paraíba, Brasil. Concluiu o Ensino Médio pela Escola Virgem de Lourdes (EVL), Campina Grande - PB. Além disso, está vinculada como bolsista ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES e pesquisa na área de literatura infanto-juvenil.

 <https://orcid.org/0000-0003-2664-339X>

*Denise Lino Araújo****

Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua como docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Tem Pós-doutorado em Educação pela UFMG, Minas Gerais, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

Recebido em: 14 out. 2022. **Aprovado** em: 30 mar. 2023.

Como citar este artigo:

ALMEIDA, Beatriz Farias; RAMOS, Francielle Loiola; ARAÚJO, Denise Lino. Princípios para a construção de um currículo étnico-racial no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. *Revista Letras Raras*, [S.l.], p. 181-193, v. 12, n. 1, abr. 2023.

RESUMO

Neste ensaio, versamos sobre o apagamento sistemático de vozes negras ao longo da história nacional e propomos a construção de um currículo étnico-racial no âmbito das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, centrado na relevância, resgate e (re)conhecimento da participação integral da população negro-africana na edificação da

*

 beatriz.farias@estudante.ufcg.edu.br

**

 francyelle.loiola@estudante.ufcg.edu.br

 Denise.lino@professor.ufcg.edu.br



10.5281/zenodo.7909279

sociedade brasileira. Para tanto, elencamos quatro princípios-base, a saber: construir espaços de enunciação, eleger aspectos linguísticos que possibilitem o estudo da língua, tendo em vista o respeito e a valorização das relações étnico-raciais, estabelecer temas geradores e escolher materiais representativos. Buscando orientar esta reflexão, nosso arcabouço teórico contou com as concepções de currículo étnico-racial (SILVA, 1999), afroperspectiva no ensino (MACHADO, SOUSA, 2022), contribuições etnolinguísticas africanas (CASTRO, 2001; 2017; 2022), sistema de temas geradores (FREIRE, 1996; COSTA e PINHEIRO, 2013), entre outros estudos. Assim sendo, ainda que o enfoque deste trabalho seja a área de linguagens, destacamos a importância de promover a articulação entre diferentes saberes e suas respectivas particularidades no que concerne ao desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista, não bastando, portanto, a abordagem pontual da temática apenas em datas comemorativas, mas, sim, uma atitude contínua e consciente que renega as narrativas coloniais ocidentocêntrica e reivindica uma nova matriz curricular afrocentrada.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo étnico-racial; Educação antirracista; Educação linguística; Ensino de língua portuguesa; Interdisciplinaridade.

1 Introdução

A abolição da escravatura no Brasil em 1888, por mais promissora que pudesse soar para os negros escravizados, culminou em mais um processo doloroso de abandono, desumanização e descredibilização de uma mão de obra que serviu de subsídio para a manutenção da economia colonial que os destinava, também, o papel de mercadoria e, conseqüentemente, moeda de troca. Araújo (1995), define o caótico cenário pós-abolicionista, do ponto de vista das pessoas negras, como uma sucessão de erros, posto que o processo de abolição, motivado especialmente por pressões da remodelagem do sistema capitalista que já não tinha suas necessidades suficientemente supridas pelo comércio humano e a monocultura, abdicou de qualquer responsabilidade no que tange à elaboração de políticas públicas de inserção dessa parcela da população na sociedade.

Em graus diferentes de dificuldade, a introdução destes negros em uma sociedade até então desconhecida, que concedeu sua libertação, mas que ainda não tolerava sua existência, impactou diretamente em seu acolhimento no mercado de trabalho: homens e mulheres que serviam na “casa grande” tinham ideais de vida melhor pré-definidos, ao passo que os negros das lavouras que não detinham o domínio dos mecanismos de leitura e escrita, muito menos dispunham de possíveis apadrinhamentos, assumiam tarefas precárias e pouco rentáveis (ARAÚJO, 1995).

Ainda é possível enxergar marcas desta tardia “libertação” em nossa contemporaneidade, visto que o racismo se alicerçou em todas as instâncias da sociedade. Como Kilomba (2019) muito bem pontua, as pessoas negras, ao longo de mais de 300 anos, estiveram relegadas à condição de objeto e, como objetos, suas realidades e identidades foram moldadas por outros, que até então reivindicavam uma intelectualidade e civilidade completamente equivocadas. Como



consequência direta, observamos o silenciamento da presença do elemento negro-africano na formação histórica do País e da Língua Portuguesa.

Nosso recorte, desse modo, recai sobre o apagamento sistemático de vozes, histórias e contribuições da população negra para a formação da identidade brasileira, buscando traçar um conjunto de princípios subjacentes à construção de um currículo étnico-racial no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, Silva (1999) elucida que o trabalho educacional pautado em uma narrativa étnico-racial, inicialmente, concentrava-se em questões relativas ao acesso à educação e ao currículo, todavia, garantir apenas a permanência desses indivíduos no sistema educacional não foi o suficiente, visto que lidamos com a reprodução exaustiva de uma narrativa eurocentrada, fundamentada em mitos de origem nacional que folclorizam etnias não-brancas.

Tendo isso em vista, vale ressaltar que a construção de uma afroperspectiva no ensino de língua não presume a invalidação de outras formas de conhecimento, pelo contrário, diz respeito ao processo de desconstrução de epistemologias universais, apropriações de saberes interdisciplinares e a vivência de atitudes decoloniais e afrocentradas (MACHADO, SOUSA, 2022, p. 9). Uma concepção de língua e ensino fundamentada na decolonialidade rejeita as narrativas coloniais distorcidas e perpetuadas pela voz do opressor e se pauta na autoafirmação e autodefinição de pessoas racializadas a partir do resgate de seus saberes e vivências, historicamente apagados.

Posto isto, o presente ensaio se propõe a pavimentar o caminho para a construção de um currículo étnico-racial na Educação Básica, no âmbito das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, por meio de quatro princípios-base, os quais serão dissertados na extensão do trabalho, sendo eles: *construir espaços de enunciação*, seção em que apresentamos um breve percurso histórico das reivindicações do movimento negro brasileiro no âmbito educacional, assim como certas limitações no que tange à aplicabilidade da lei nº 11.645/08 e a importância de desenvolver espaços próprios para o trabalho com essa matriz curricular; *eleger aspectos linguísticos que possibilitem o estudo da língua tendo em vista o respeito e a valorização das relações étnico-raciais*, em que dissertamos acerca do contato entre línguas africanas e o português brasileiro, suas principais contribuições à língua nacional e a natureza dos aportes lexicais, aspecto linguístico que tomamos como foco deste ensaio; *estabelecer temas geradores*, que corresponde à adoção do modelo freiriano para abordagem da temática étnico-racial de forma contínua e consistente, em contraponto ao sistema educacional vigente; e, finalmente, *escolher materiais representativos*, tópico que disserta a respeito da relevância de uma seleção responsável de materiais afrocentrados para o trabalho em sala de aula.

2 Princípios para construção de um currículo étnico-racial

2.1 Princípio 1: construir espaços de enunciação

Antes de propor alternativas referentes à elaboração de um currículo étnico-racial, é necessário rememorar um conceito basilar para o nosso trabalho, que diz respeito ao provérbio Akan: *Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi*. Segundo Noguera (2019), uma tradução aproximada para este provérbio é “Nunca é tarde para voltar atrás e apanhar o que ficou para trás” (p. 63). Em outras palavras, o êxito em (re)construir o presente e o futuro depende da relação dos indivíduos com sua ancestralidade. No que se refere ao contexto de pós-abolição da escravatura no Brasil, deparamo-nos com a queima e destruição de todos os registros relacionados ao tráfico negreiro, o que dificulta não apenas a quantificação de sujeitos negro-africanos raptados de seu continente, como também um estudo mais específico acerca de suas origens étnicas, culturais e linguísticas, soterradas pelos horrores desse período. Destacamos, no entanto, que tais indivíduos não devem ser reduzidos ao rótulo limitante de “escravos”, como há muito reforçam produções literárias e didáticas, mas que o primeiro passo indispensável à decolonização é compreender que muitas das nossas heranças culturais, políticas, científicas e identitárias têm cor.

Para Mota (2021), a História do Brasil opera segundo a seleção de uma narrativa que legitima os interesses das elites eurodescendentes do Brasil, que tomaram a posição de privilégio em detrimento às demais parcelas que integram a nação brasileira. De acordo com o autor, esse quadro homogêneo permaneceu intocado ao longo de muitos séculos, em razão de políticas educacionais e curriculares que o mantiveram em vigência, firme e inabalável. Todavia, movimentações exercidas por lutas populares vêm causando rachaduras em todas as suas extremidades, buscando reconhecer a participação de outros povos e culturas que construíram o Brasil.

Dentre tais rachaduras, elencamos a lei 10.639/03, posteriormente alterada para 11.645/08, que prevê a inserção curricular obrigatória, em instituições escolares públicas e privadas, de conteúdos relacionados ao estudo de História e Cultura afro-brasileira e indígena. A homologação desta lei contou com o apoio das mobilizações efetuadas pelo movimento negro brasileiro, que reivindicou a desarquivação do projeto inicialmente apresentado por Humberto Costa e reformulado por Ester Pillar Grossi. Em consonância a isso, Pinotti (2016) destaca que,



ao longo da trajetória do movimento negro brasileiro, as reivindicações destinadas ao campo educacional proliferaram-se com maior força, uma vez que este espaço sempre ocupou o centro das discussões acerca da disseminação do racismo, seja no que tange à evasão escolar, à reprodução de conteúdos embebidos de uma democracia racial pungente, mediante os quais as pessoas negras são resumidas a meros figurantes na história do País, ou à convivência acrítica com as diferenças. Portanto, o diálogo com órgãos do governo que possibilitassem a criação de ações afirmativas para a modificação do sistema educacional tornou-se um dos principais objetivos do coletivo.

Entretanto, quanto à aplicabilidade desta nova matriz curricular, deparamo-nos com problemas estruturais que vão desde a formação docente, até o acolhimento da ideia por espaços escolares, posto que adaptar um currículo já consolidado e, muitas vezes, influenciado diretamente por uma visão científica eurocêntrica, requer colocar-se em um lugar desconfortável. Silva (2022), ao pesquisar sobre o projeto Africanidades em uma escola do Rio de Janeiro, entrevistou um dos primeiros profissionais da instituição a trabalhar a temática do racismo, que, em resposta, recebeu certa resistência do alunado, motivada principalmente por ameaças e intimidações de outros professores para com os estudantes envolvidos.

Tomamos como base o projeto Africanidades por considerá-lo um ótimo exemplo de iniciativa que transborda a superficialidade de tangenciar a temática, sob um tratamento estereotipado, somente em datas comemorativas, como o dia da consciência negra e o dos povos indígenas. Segundo Silva (2022), a proposta passa a ter temáticas específicas anualmente e deixa de ocorrer apenas em períodos determinados:

Em 2015, o tema foi: Meninas de black, meu cabelo não quer a sua progressiva; 2016, Aprendendo pelos movimentos – o foco foram os Movimentos Sociais Negros; 2017 abordou o Hip Hop: musicalidade, oralidade, literatura e resistência negras; Já em 2018, As pretas e os ismos da nossa história: escravismo, racismo e machismo - Carolina Maria de Jesus foi homenageada; 2019 foi o Afrocinemusicalidade, neologismo criado pelo professor Hélio, de sociologia que foi tema da sua Dissertação de Mestrado. 2020 a escolha foi por Vidas negras importam, 2021, Parem de nos matar e em 2022, O Movimento Funk (SILVA, 2022, p. 12).

No âmbito acadêmico, ressaltamos a importância do grupo de pesquisa MAfroEduc Olùkò, na Universidade Federal do Maranhão, que empreende pesquisas e estudos sobre temáticas variadas, buscando trazer à luz narrativas de professoras afrodescendentes acerca de suas

práticas educativas. As discussões desenvolvidas pelo grupo estão centradas, para Machado e Sousa (2022), na problematização da episteme ocidentalizada, buscando reorientar os debates ao eixo da africanização de saberes, com respeito à filosofia africana, à interseccionalidade, às relações étnico-raciais e outras questões.

À vista disso, salientamos a indispensabilidade de demarcar espaços de enunciação em nossas escolas, espaços estes que favoreçam o direito dos alunos racializados de reconhecerem-se em sua própria cultura nacional e de enxergarem seus antepassados não como engrenagens enferrujadas de um sistema construído para a sua erradicação e subalternização, mas sim como participantes efetivos da edificação de uma nação brasileira, sem os floreios de uma história homogênea e inverossímil. Espaços que propiciem, sobretudo, o delinear de intervenções educacionais de cunho étnico-racial não como o simples cumprimento de exigências legais, mas como uma tarefa diária, calcada em conjunto. Portanto, como Mota (2021) muito bem elucida, é necessário romper com a pedagogia do silêncio sobre relações étnico-raciais, reconhecendo corpos negros como lugares válidos de criação, expressão e manifestação de ideias.

2.2 Princípio 2: eleger aspectos linguísticos que possibilitem o estudo da língua tendo em vista o respeito e a valorização das relações étnico-raciais

No que se refere ao exercício do segundo princípio aqui exposto, recorreremos ao conceito de africanias postulado por Castro (2022):

A bagagem cultural submergida nas africanidades contidas no inconsciente iconográfico dos negros africanos encontrados no Brasil em escravidão que se mostram na língua, na música, na dança, na religiosidade, no modo de ser e de ver o mundo, e, ao decorrer dos séculos, como forma de resistência e de continuidade na opressão, transformaram-se e converteram-se em matrizes partícipes da construção de um novo sistema cultural e linguístico que nos identifica com brasileiros (CASTRO, 2022, p. 11).

Como a autora muito bem pontua, as africanias englobam um conjunto de elementos culturais e linguísticos que integram a bagagem afro-diaspórica brasileira. Revestidos de um manto de resistência, tais subsídios estão enraizados em inúmeras instâncias da nossa sociedade, isso porque a população negro-africana desempenhou múltiplas funções em um Brasil Colônia ainda embrionário. No papel de amas-de-leite, Castro (2022) ressalta que participavam ativamente na

criação dos filhos de seus algozes, impregnando seus falares com traços particulares de uma aquisição linguística forçada, a partir da qual imprimiam hábitos linguísticos articulatórios de suas línguas nativas. Enquanto escravizados ladinos, caracterizados por Lucchesi (2009) como aqueles que detinham certa proficiência em português, cumpriam a dupla tarefa de realizar afazeres na casa grande e monitorar os companheiros nas senzalas, na função de capangas e capitães do mato (CASTRO, 2022). Além disso, considerando que pessoas não-brancas representavam uma parcela expressiva da população brasileira ao longo dos mais de três séculos de escravização, estes indivíduos atuaram em diferentes nichos econômicos, e foram responsáveis pelo avanço de um português já não mais tão semelhante à sua variedade europeia por toda a extensão territorial do País.

Por conseguinte, o panorama de contribuições linguísticas negro-africanas no português brasileiro, diferente do que muitos estudiosos defendem, não se restringe a uma pequena lista empréstimos linguísticos integrados ao vocabulário da população. Pelo contrário, Castro (2017) ressalta que a presença negro-africana na constituição da língua portuguesa se deu em todos os seus campos, seja na fonética, semântica, morfossintaxe ou léxico.

O caráter eminentemente vocálico da variedade brasileira (português brasileiro, doravante PB), em contraponto à pronúncia consonantal do português europeu (PE), é apenas um dos inúmeros exemplos que podemos citar. Neste ensaio, porém, nos deteremos à natureza dos aportes lexicais africanos no PB como ferramenta de conscientização a respeito da valorização das relações étnico-raciais.

Segundo Castro (2022), o conceito de aporte está muito além da noção de “empréstimos”, e considera “na configuração da modalidade do português brasileiro, a interferência das africanias que se acham mais ou menos inscritas no âmbito de todas as suas áreas socioculturais e linguísticas” (p. 155). Assim sendo, a integração de um aporte lexical a uma língua acontece quando traços ou unidades linguísticas de um segundo falar são apropriados com o fito de designar novos horizontes, objetos e noções até então desconhecidos, como o que aconteceu no processo colonizatório (CASTRO, 2022).

Concernente a isso, Castro (2001) reconhece as chamadas línguas-de-santo como um dos principais expoentes do vocabulário brasileiro, dado que representam a linguagem litúrgica de base africana e, além de serem repositórios históricos de palavras, em sua maioria, ligadas aos idiomas banto e nagô, foram preservadas através da resistência de sacerdotes e sacerdotisas que sobreviveram à perseguição colonial. Tal vocabulário faz referência, especialmente, a

regionalismos, amuletos, entidades, pratos, quitutes, divindades, objetos ritualísticos, cânticos e práticas religiosas. Portanto, são fonte vital de propostas educativas destinadas ao desenvolvimento de um trabalho respeitoso, decolonial e engajado, buscando elucidar suas respectivas origens, contextos culturais em que estão inseridas, significados e transformações experienciadas no decorrer dos séculos, visando adequar-se ao novo ambiente, com demandas específicas de uso.

2.3 Princípio 3: estabelecer temas geradores

Para compreender o sistema de temas geradores é necessário, inicialmente, tomar consciência do sistema de educação ainda hegemônico em nosso país, nomeado por Paulo Freire de educação bancária. A educação bancária consiste em um sistema de ensino mecanizado no qual o professor atua como “narrador” e o aluno como “ouvinte” (FREIRE, 1996), em outras palavras, o professor possui o papel de agente, de detentor de conhecimento, ao qual se atribui a tarefa de transmitir ou “depositar” — de onde provém sua nomenclatura — o conhecimento nos alunos, que possuem um papel meramente passivo, de receptáculo:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante e opressor (FREIRE, 1996, p. 57)

Esse tipo de pedagogia é rotulado por Freire como opressora pois compele o estudante a um local de silêncio e obediência, não apenas oprimindo-o como indivíduo, como também contribuindo para a manutenção do *status quo* ao produzir — ou reproduzir — indivíduos com capacidade crítica podada. Nesse mesmo capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* (1996), Freire discorre, ainda, que “não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (p. 57). É a partir desta inquietação que Freire propõe o sistema de temas geradores como forma de, não apenas libertação da opressão, como também empoderamento da classe oprimida.

O sistema de temas geradores subverte o modelo tradicional de ensino, primeiramente, por meio da inversão de sua estrutura: enquanto no modelo tradicional temos a sistematização que, apenas por vezes, é seguida da contextualização; aqui inicia-se com a contextualização que, posteriormente, conduz ao conhecimento sistematizado; dessa forma, o tema subordina o conteúdo sistêmico. Partindo desse pressuposto, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser uma relação unilateral de transferência do saber do professor para o aluno e se torna uma relação de troca e construção conjunta de saberes.

Nesse modelo, Costa e Pinheiro (2013) salientam que o contexto, para o docente, deve ser tomado com o ponto de partida e de chegada para a realização do trabalho pedagógico: os chamados temas geradores são temáticas que se aproximam das vivências do aluno, provocando identificação e estabelecendo um diálogo entre educação e realidade. No entanto, não basta que esses temas sejam somente absorvidos, o trabalho pedagógico deve penetrar o nível da reflexão e problematização: é nesse ponto que, ao perceber que o senso comum não é suficiente para uma análise crítica, deve-se inserir o conhecimento formal, havendo uma interdependência entre teoria e prática. A respeito dessa correlação, Costa e Pinheiro (2013) reiteram que há uma harmonia “entre os conhecimentos construídos pela humanidade e sua releitura para a compreensão de situações peculiares que envolvem a realidade local, contribuindo, assim, para maior reconhecimento da importância dos aprendizados escolares na vida das pessoas” (p. 41).

Entretanto, os temas geradores são essencialmente interdisciplinares, incapazes de serem incorporados pelo ensino compartimentalizado embasado em disciplinas isoladas, articulando, assim, uma estrutura complexa que prevê a participação de quatro componentes essenciais, a saber: educando, educador, meio social e conhecimento (COSTA; PINHEIRO, 2013). Essa interdisciplinaridade é significativa no estudo da língua sob uma perspectiva étnico-racial, já que essa relação está intrincada no percurso histórico do País e seus impactos sociológicos, como já discutido anteriormente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a incorporar, no ano de 2019, os TCTs (Temas Contemporâneos Transversais), que se assemelham à noção de temas geradores no sentido de

explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC. (BRASIL, 2019)

Entre os quinze TCTs propostos, distribuídos em seis macroáreas temáticas (meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo e ciência e tecnologia), encontra-se, sob a macroárea de multiculturalismo, o tema Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras (BRASIL, 2019), indicando uma perspectiva de mudança e esperança no cenário educacional brasileiro pertinente à implementação de um currículo de cunho étnico-racial.

Em suma, a proposta de temas geradores é uma alternativa para aproximação da realidade e cultura dos alunos negros de forma contextualizada, problematizadora e interdisciplinar, rompendo com o a abordagem pontual e superficial de temáticas étnico-raciais no ensino e suas respectivas problemáticas, previamente expostas neste ensaio. Ademais, proporciona a estes alunos, para além da identificação, empoderamento e bagagem crítica a partir do diálogo estabelecido entre suas vivências e o saber escolar.

2.4 Princípio 4: escolher materiais representativos

Um dos equívocos mais recorrentes ao se realizar uma seleção de materiais para o trabalho com a temática étnico-racial é o aspecto autoral: muitas vezes, para abordar esta temática, são escolhidos autores brancos ou não-negros. Essas escolhas, além de negar o acesso de autores negros ao seu próprio lugar de fala, pode acarretar representações problemáticas que reproduzem um discurso eurocêntrico; como foi o caso do movimento indianista, que, mesmo que de forma romantizada, perpetuou estereótipos racistas através do mito do “bom selvagem”. A estereotipagem é um grave problema de representação, através do qual identidades diversas são recortadas sob um prisma reducionista a fim de serem forçosamente enquadradas nas molduras construídas pelo opressor.

Diversos intelectuais negros destacam a importância da desvinculação de imagens impostas pelo opressor e expansão para uma identidade construída por meio da autodefinição e que abarque a integralidade do ser, como destaca Mazama (2009): “devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva.” (p. 111). O primeiro passo para uma boa seleção de material representativo é, portanto, priorizar a autoria negra.

Para tanto, elencamos o trabalho de algumas autoras e autores negros que possam ser discutidos em sala de aula: tanto autores(as) historicamente apagados(as) do cânone literário, como Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, Luís Gama e Gilka Machado; quanto autores(as) contemporâneos(as) como Conceição Evaristo, Aidil Araújo Lima, Jarid Arraes, Nina Rizzi, Emicida, Itamar Vieira Junior, Ale Santos, Waldson Souza, G.G Diniz, Isa Souza, Pétala Souza, Kelly Nascimento, Lavínia Rocha, Lázaro Ramos e Petê; dentre estes, destacamos ainda aqueles que emergem direto do contexto cultural marginalizado da poesia de modalidade oral *Slam*, a exemplo de Luz Ribeiro, Mel Duarte, Mídris, Bel Puã, Lucas Penteado, entre tantos outros.

Todavia, vale ressaltar que “autoria” não diz respeito apenas aos textos literários para análise — embora seja de extrema importância a frequência da leitura literária, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto na de Literatura — mas também aos textos de análise em si, ou seja, os de cunho teórico; visto que o processo de apagamento histórico das heranças africanas em nosso país não afetou apenas o âmbito social como também o cultural e intelectual, processo denominado epistemicídio, que consiste na destituição da cultura, conhecimento e da racionalidade do colonizado (SOUSA SANTOS, 2008 apud OLIVEIRA, 2022).

Dessa forma, não basta o acesso apenas a escritores negros, é preciso que crianças e jovens brasileiros possam conhecer produções de cientistas e artistas negros; estudar, compreender e refletir sobre filosofias africanas e afro-diaspóricas; observar o percurso das línguas africanas e suas conseqüentes contribuições ao português brasileiro, não mediante a ótica grafocêntrica de uma País esculpido à imagem e semelhança do modelo ocidentalocêntrico de intelectualidade, mas com respeito às civilizações da oralidade; assim como outras áreas, que envolvem astronomia, metalurgia, química e biologia (MOTA, 2021). O epistemicídio que observamos de forma gritante no meio acadêmico também se reflete no Ensino Básico através dos livros didáticos, desse modo, é necessário, para além da seleção de materiais literários, também engajar-se na busca e popularização do acesso aos saberes teórico-científicos de autoria negra.

3 Considerações finais



Em síntese, podemos elencar quatro grandes princípios para a construção de um currículo étnico-racial orientado a partir de uma afro-perspectiva dos saberes linguísticos e literários: construir espaços de enunciação, eleger aspectos linguísticos que possibilitem a valorização e o respeito às relações étnico-raciais, estabelecer temas geradores e escolher materiais representativos. Contudo, para concretização deste projeto, é preciso ter em mente que, embora este ensaio tenha como foco as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, um currículo étnico-racial não pode ser reduzido ao limite das disciplinas escolares, que operam com base no preceito da fragmentação e compartimentação do conhecimento.

Como previamente exposto no terceiro princípio, não basta uma reformulação curricular da área de linguagens, é necessário um trabalho conjunto: que atue na edificação do conhecimento tanto verticalmente, aprofundando-o através da interação de ramificações e especificações de uma mesma área — como é o caso da Literatura e Língua Portuguesa; quanto horizontalmente, por meio do diálogo com outras disciplinas. Configurando, assim, por meio das relações intra e interdisciplinares, um modelo de abordagem do conhecimento em forma de rede, de modo sistêmico, contextual e integral. Dessa forma, é indispensável promover a articulação entre matérias como história, sociologia, filosofia, geografia, língua portuguesa, entre outras, uma vez que todas as áreas do conhecimento presentes no currículo escolar são factuais ao estudo da formação de uma sociedade brasileira plural, sem que haja a reprodução de uma falsa hierarquia de saberes e culturas.

Referências

ARAÚJO, Zeuda Pereira de. *O emprego da mão de obra negra no período após a abolição (1888-1898)*. Monografia (pesquisa histórica) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1995

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos*. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019.

CASTRO, Yeda Pessoa. *Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2022.

CASTRO, Yeda Pessoa. A invisibilidade das línguas negroafricanas no português brasileiro. *Revista eletrônica KULAMBELA*, n. 12, Universidade de Moçambique, 2017.

CASTRO, Yeda Pessoa. Línguas africanas e realidade brasileira. *Revista da FAEEBA*, v. 10, p. 83-91, 2001.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. *O ensino por meio de temas-*



[10.5281/zenodo.7909279](https://doi.org/10.5281/zenodo.7909279)

geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

LUCCHESI, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-73.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva.; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro. Mafroduc olúkó e a formação docente afrocentrada – lugar de esperar. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 1, p. 1- 14, 2022. ISSN2177-2886.

MOTA, Thiago Henrique (Org.). *Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31, p. 53-70, 2019.

SILVA, Luciene. *Currículo, cultura e ancestralidade: o Projeto Africanidades como presente enunciativo*. *Revista Espaço do Currículo*, v.15, n. 1, p.1 - 18, 2022. ISSN 2177-2886.