


A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

THE CONSTRUCTION OF CRITICAL RACIAL LITERACY SPACES IN THE CLASSROOM: POSSIBILITIES FOR AN EDUCATION IN ETHNO-RACIAL RELATIONS

Fabia Vaniz de Oliveira Haas  <https://orcid.org/0000-0002-4539-4109>
Mestre em Estudos da Linguagem - Universidade Federal de Rio Grande
vanizfabia@gmail.com

Letícia Cao Ponso  <https://orcid.org/0000-0001-6513-3590>
Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa.
Universidade Federal do Rio Grande
lecaupon@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.13619714>

Recebido em 23 de janeiro de 2024

Aceito em 05 de abril de 2024

Resumo: A escola, espaço de educação literária, é o ambiente apropriado para a discussão sobre os processos identitários e as ações que envolvem a educação para as relações étnico-raciais. Este artigo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que comportou um estudo de caso e foi realizada em uma escola pública com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais. O objetivo foi analisar como a construção de um espaço de letramento racial crítico pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais. Os livros utilizados na pesquisa se enquadram no campo artístico-literário conforme a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 2018) e tratam da temática africana e afro-brasileira de acordo com obrigatoriedade da Lei 10.639/03. A partir das estratégias de leitura e escrita buscou-se analisar o desenvolvimento de processos de identificação com a história, a cultura, a identidade africana e afro-brasileira, para a construção de uma educação antirracista. O estudo revelou que a presença dos livros contribuiu com a educação das relações étnico-raciais ao aproximar os estudantes de personagens protagonistas negras, de enredos que mostram a herança cultural africana, da identidade negra apresentada de forma positiva e do enfrentamento às situações de racismo.

Palavras-chave: Educação para relações étnico-raciais. Identidade. Letramento racial crítico.

Abstract: School, as a space for literary education, is an appropriate environment for discussing identity processes and actions related to education on ethno-racial relations. This article is the result from qualitative research, encompassing a case study conducted in a public school with sixth-grade students in the final years of Elementary School. The objective was to analyse how the construction of a critical racial literacy space can contribute to the education of ethno-racial relations. The core reference work used in the research aligns with the artistic-literary field as per the National Common Curricular Base for Portuguese Language (Brasil, 2018) and addresses the African and Afro-Brazilian themes in accordance with the requirements of Brazilian Law 10.639/03. Through reading and writing strategies, the following study aimed to analyse the development of processes of identification with African and Afro-Brazilian history, culture, and identity, fostering the construction of an anti-racist education. The study revealed that the presence of these books contributed to the education of ethno-racial relations by bringing students closer to the black protagonists in said works, narratives in them that depict African cultural heritage, seeing positive portrayals of black identity, and the confrontation of racist situations in these stories.

Keywords: Critical racial literacy. Education for ethno-racial relations. Identity.

1. Introdução

Este artigo apresenta parte da minha dissertação de mestrado intitulada *A construção de espaços de Letramento Racial Crítico na sala de aula: possibilidades para a educação das relações étnico-raciais*, defendida em abril de 2023, através do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande, sob a orientação da Professora Dra. Letícia Cao Ponso.

A pesquisa em questão teve como tema o letramento racial crítico (Ferreira, 2015) na Escola Básica e constituiu uma possibilidade para a educação das relações étnico-raciais na escola em que trabalho. Como delimitação do escopo de pesquisa, propus uma análise de práticas de linguagem realizadas a partir da implantação de uma biblioteca móvel e itinerante em sala de aula formada por livros que tratam da temática africana e afro-brasileira, conforme a Lei 10.639/2003.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a construção de espaço de letramento racial crítico pode contribuir com a educação para as relações étnico-raciais em uma turma de escola pública de sexto ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Os objetivos específicos do trabalho foram: a) realizar círculos de leitura para discutir sobre a presença africana e afro-brasileira nos livros lidos; b) verificar se há o envolvimento dos estudantes com os textos do campo artístico-literário que tratam da temática africana e afro-brasileira; c) observar como as estratégias de leitura e escrita relacionadas às práticas de linguagem do campo artístico-literário realizadas a partir da leitura dos livros podem contribuir com a educação para as relações étnico-raciais;

Assim, à professora e ao professor que trabalham com as práticas de linguagem: leitura/escrita, produção de texto, oralidade e análise linguística (BRASIL, 2018), em sala de aula, cabe a reavaliação de seu exercício e a percepção de se nele há o compromisso com temáticas que representam a realidade cultural do nosso país e não apenas temáticas alicerçadas em visões eurocêntricas, muito evidentes nas personagens dos contos de fada, nas brincadeiras, nas bibliografias estudadas na escola. Justifica-se, portanto, a pesquisa pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica docente de quem busca, com suas ações, a desconstrução do preconceito e o reconhecimento da formação identitária e cultural de herança africana e afro-brasileira.

Dessa forma, exercer a docência e poder compreender o lócus da ação pedagógica, buscando almejar uma sociedade mais igualitária, é desafiador à professora, pois o racismo e o preconceito estruturalmente estão entre nós e persistem em manter posições sociais e privilégios.

2. Linguagem e identidade

A identidade se constitui pela linguagem e vice-versa. Refletir sobre o conceito de identidade e sobre a função da linguagem e da educação literária para a reavaliação de determinados perfis identitários e posições assumidas social, cultural e politicamente no ambiente escolar pode ajudar na desconstrução de posições consolidadas de poder.

A concepção de identidade ao longo do tempo vem sofrendo transformações. O sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (1992), delinea um panorama histórico do conceito de identidade na história moderna, demonstrando como ela se transformou socialmente ao longo das décadas. Hall (2020 [1992], p. 10) elenca três tipos de concepções distintas para a identidade do sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo apresentava uma postura individualista, centrada no eu e contínua ao longo de sua existência. O sujeito sociológico incorporava-se com o

mundo exterior e formava-se a partir da relação com o mundo social e cultural que estava à sua volta. Em contrapartida, o sujeito pós-moderno já não apresenta uma identidade unificada, mas sim fragmentada, sem ser permanente. Sendo assim, esse sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, pois “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (Hall, 2020 [1992], p. 12).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2020 [1992], p. 12).

Para Souza (2011) a construção de novas identidades sociais a partir dos descentramentos de cultura podem fazer emergir novas formas de agir no aspecto social e econômico. Para a autora, a cultura não é passiva e, para que haja transformações no campo cultural, há negociações e enfrentamentos que podem abrir caminhos para novos espaços de contestação, como, por exemplo, o movimento cultural hip-hop.

Nesse sentido, reconhecer o multilinguismo e a multiculturalidade pode gerar desconstrução de identidades e, nesse processo de desconstruir o que estava estabelecido, podem perder a posição o dominador e o dominado, ou podemos dizer também a posição de colonizador e colonizado. Por isso Muniz (2016, p. 779) lembra que para “construir e considerar as diferentes línguas, sujeitos e as cosmovisões criadas por meio da língua é preciso primeiro desconstruirmos o que se tem hoje como a identidade desses sujeitos”.

Temos como exemplo a construção do significado da palavra “negro” que pode ser ressignificado com práticas que promovam a valorização da identidade negra. Segundo Nascimento (2019) a denominação “negro” foi uma criação linguística feita pela branquitude, pois “os negros africanos, antes de serem colonizados e sequestrados, não se chamavam como negros ou reivindicavam para si a identidade negra como naturalmente deles” (Nascimento, 2019, p. 11).

Ferreira (2012) acrescenta que a discussão sobre identidade no Brasil deve levar em consideração as categorias de classificação oficial de raça/cor/etnia determinadas pelo IBGE, que são: indígena, preto, pardo, amarelo e branco. A população negra é composta por pretos e pardos. No país, entre os anos de 2012 e 2021, houve um aumento da população que se autodeclarou preta e parda e uma diminuição da população declarada branca. Conforme os números do Censo do IBGE (2022) 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos, portanto a soma de pardos e pretos equivale a 55,9% da população brasileira denominada negra.

O aumento do número de pessoas que se identificam como negras, segundo Ferreira (2012) é resultado de ações dos movimentos sociais negros e políticas públicas governamentais como a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/2006 e a Lei 12.711/12. Além disso, a sociedade, a escola e a família, de acordo com a linguista, podem colaborar “no sentido da construção de identidades positivas sobre a população negra e a desconstrução de valores negativos que desfavorecem a população negra” (Ferreira, 2012, p. 196). Ferreira (2018) defende em suas pesquisas a educação linguística crítica ao abordar as identidades sociais como centro de discussão na sala de aula, situação que permite que a educação linguística seja mais inclusiva. Ao priorizar as identidades sociais, a educação linguística crítica

pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e crítica através da linguagem (Ferreira, 2018, p. 43).

Tendo em vista a característica de constante transformação da identidade, a escola, como instituição formadora, deve preocupar-se com o acesso dos estudantes a um espaço multicultural que valorize a diferença e apresente modos de pensar que não sejam representados por um único grupo. Assim, desigualdades não podem ser perpetuadas com a convivência de professores, por isso a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 que tornam obrigatórios o ensino nas escolas de educação básica de todo o Brasil, da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, devem estar presentes na organização curricular, durante todo o ano, nas salas de aula brasileiras. Refletir sobre o conceito de identidade e sobre a função da linguagem para a reavaliação de determinados perfis identitários e posições assumidas social, cultural e politicamente no ambiente escolar pode ajudar na desconstrução de posições consolidadas de poder e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1 Linguagem, Identidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

O espaço escolar é o lugar onde diferentes identidades convivem e se constituem através da linguagem. Portanto, é o espaço ideal para reflexões e ações sobre as relações étnico-raciais. Porém, é preciso questionar se existem nesse espaço a valorização e reconhecimento dessas diferenças e se há, também, uma preocupação com o processo de identificação dos sujeitos e sua formação.

A partir dessa necessidade de autonegociar-se, identidades são colocadas em posições privilegiadas ou em posições estigmatizadas. Dentro dessa necessidade de nomeação, pode-se reconhecer a desigualdade entre sujeitos, e não apenas a diferença. A diferença é constitutiva da espécie humana e é um valor social. A desigualdade é um fenômeno social em que os indivíduos não possuem as mesmas condições de vida e não vivem com os mesmos privilégios (Santos, 1999). As implicações dessa distinção para a educação de crianças e jovens é que a hierarquização do ser e do saber valoriza algumas histórias, identidades e conhecimentos em detrimento de outros, o que sanciona os processos de exclusão.

O processo de exclusão pode acontecer com quem não se enquadra no padrão do que é considerado “normal”: o masculino, o branco, o hetero, o escolarizado. Assim, o ato de nomear fica dependente do que o outro afirma do sujeito e não corresponde àquilo que o sujeito é. Muniz (2009, p. 33) reforça que “encerramos o sujeito em estereótipos, numa identidade congelada e imutável”, mostrando a maneira como o outro identifica o sujeito.

Um exemplo do ato de nomear através da consolidação do discurso que camufla a realidade é o mito da democracia racial. Nomeiam-se sujeitos como iguais de direitos e condições, pois ainda é uma realidade em nosso país a ideia de que não existe racismo, e que vivemos em harmonia entre as raças. Percebemos, portanto, no discurso do mito da democracia racial a nomeação de identidades para a exploração de um grupo e perpetuação da sociedade capitalista que “reage negativamente quando uma minoria negra, consciente do racismo disfarçado, denuncia os diferentes processos de marginalização a que seu povo está submetido” (Gonzalez, 2020, p. 38).

Em contrapartida, em tempos contemporâneos, como resultado das lutas dos movimentos sociais negros, a “noção de raça foi ressignificada positivamente para atender às reivindicações do povo negro, uma vez que no contexto sociopolítico atual do Brasil, é impossível dissociar as políticas públicas das políticas de identidades” (Muniz, 2009, p. 11). Vale dizer, ainda, segundo a autora, que durante muito tempo identificar-se como negro foi uma ação enfraquecida pelo mito da democracia racial e pelo discurso da miscigenação, que em função do racismo às escondidas, queriam na verdade tornar a população negra, a maioria no país, em população “morena”, ao aproximá-la do padrão branco considerado como norma conforme a ideologia dominante.

As políticas públicas de ações afirmativas contribuíram na mudança desse cenário, mas, de acordo com Muniz (2009, p. 63), não é possível romantizar essas ações como a solução para a construção de uma sociedade antirracista e igualitária, sendo que são medidas provisórias nascidas em um sistema liberal e capitalista e necessitam atenção especial da sociedade para que continuem ativas.

Nilma Lino Gomes (2005) atribui aos movimentos sociais, em especial ao Movimento Negro, a redefinição e redimensionamento da questão social e racial na sociedade brasileira, colaborando, dessa forma, não só com a tarefa de denunciar o racismo, mas também com a tarefa de reeducar a população, os meios políticos e acadêmicos.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) (Gomes, 2005, p. 43).

Contudo, educar as pessoas para as relações étnico-raciais é perceber a diferença, mas não aceitar a desigualdade. A igualdade racial deve estar presente na sala de aula nas práticas pedagógicas, assim como os sujeitos envolvidos no cenário escolar, alunos e suas famílias, professores e funcionários não devem silenciar diante do racismo no ambiente, pois reconhecer o problema e discutir em busca de solução é uma importante forma de educar-se para as relações étnico-raciais.

3. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil

O contato com os livros de literatura infanto-juvenil para muitas crianças acontece de forma frequente somente no espaço escolar. É neste espaço que, através dos livros, os alunos poderão entender o mundo e as relações com as demais pessoas. Colomer (2017) afirma que “uma das funções da literatura infantil e juvenil é abrir a porta do imaginário humano configurado pela literatura” (Colomer, 2017, p. 20).

De acordo com Sousa (2005), a literatura classificada como infantil e juvenil surge no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Entre as décadas de 1920 e 1930, começam a aparecer nos livros dessa categoria as personagens negras. Elas eram representadas como empregadas domésticas ou pessoas sem conhecimento da escrita, “apenas repetiam o que ouviam de outras personagens como se não tivessem ideias e pensamentos próprios” (Sousa, 2005, p. 4), como a personagem Tia Nastácia, de Monteiro Lobato (1959), que é apresentada no livro *Reinações de Narizinho* sendo a “negra de estimação da família”.

Historicamente, conforme Debus (2018), a presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil antes da década de 70 eram praticamente inexistentes e quando apareciam apresentavam a imagem do negro dócil e servil, submisso ao branco. Para Lima (2018),

até bem pouco tempo, a ascendência africana estava invisível ou desqualificada, sem pudor, para os jovens. E isto era absolutamente natural. A mensagem que leva à percepção dos mundos é, ao mesmo tempo, instauradora de hierarquias reais. E foi o desnudamento das representações imbuídas de racismos semânticos o que nutriu as lutas por equidade civil de diferentes segmentos sociais (Lima, 2018, p. 34).

A partir da década de 80, segundo Sousa (2005), a imagem subserviente da personagem negra nos livros de literatura infantil e juvenil começa a ser desconstruída. Os livros começam a tratar de atitudes antirracistas das personagens associadas a diferentes funções e papéis sociais. Tratam também da ancestralidade africana através dos elementos da mitologia africana e já é possível encontrar nos livros personagens negras como protagonistas.

Oliveira (2003) afirma que não há texto inócuo e que as produções literárias povoam o imaginário do leitor com uma intenção, sendo que a forma estereotipada e depreciativa como as personagens são construídas apontam para o ideal do branco como padrão e do negro como submissão e inferioridade, conforme pesquisa realizada pela autora, que analisou personagens negros em narrativas literárias infantil e juvenil brasileiras de 1979 a 1989.

A partir da década de 90, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a presença dos Temas Transversais, especificamente, neste caso, o tema da Pluralidade Cultural, o mercado editorial começa a trabalhar para suprir a demanda por livros que tratam da temática étnico-racial. Em seguida, com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, a literatura infanto-juvenil dedicada à diversidade étnico-racial assume, segundo Debus (2018), o “papel de problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância” (Debus, 2018, p. 17).

Ainda, segundo Sousa (2005), o aumento do número de publicações que tratam da temática africana e afrobrasileira, deve-se, além da Lei 10.639/03, ao elevado número de pesquisas sobre literatura infantil e juvenil na área das relações étnico-raciais. A participação dos movimentos sociais negros, dentre eles o movimento das mulheres negras, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, também colaborou para personagens negras femininas ganharem voz de denúncia e afirmação positiva nos livros.

Dalcastagnè (2005) defende que, além da diversidade étnico-racial encontrada nos livros, é preciso a presença de representantes da população negra como escritores. A pesquisadora afirma:

E é por isso que precisamos de escritoras e escritores negros, porque são eles que trazem para dentro de nossa literatura uma outra perspectiva, outras experiências de vida, outra dicção. Na sociedade brasileira, a cor da pele – assim como o gênero ou a classe social – estrutura vivências distintas. Precisamos de mais negras e negros, moradoras e moradores da periferia, trabalhadoras e trabalhadores escrevendo, não para coletar um punhado de “testemunhos” (o nicho em que em geral são colocados), mas para que sua sensibilidade e sua imaginação deem forma a novas criações, que refletirão, tal como ocorre entre os escritores da elite, uma visão de mundo formada a partir tanto de uma trajetória de vida única quanto de disposições estruturais compartilhadas (Dalcastagnè, 2005).

Contudo, a continuação da valorização da diversidade étnico-racial dependerá da descoberta de “novas formas de linguagem, de sensibilização e de organização que atinjam a raiz do nosso imaginário tanto no aspecto externo, das nossas atitudes, palavras e comportamentos, como no interno, dos nossos valores, crenças e emoções” (Sousa, 2005, p. 13).

4. Letramento racial crítico

Tendo em vista o significado de letramento como o “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2021, p. 39), nos perguntamos qual seria a importância do letramento racial na escola?

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Brasil, 2022) a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil no ano de 2021, 78 pessoas eram negras. Em relação à população prisional brasileira registrada no mesmo ano, a parcela de 67,5% é composta pela população negra. Esses dados nos mostram tamanha desigualdade em nosso país que precisa ser reconhecida pela escola para entender as causas e consequências dessas estatísticas, se queremos uma sociedade mais justa.

Almeida (2019, p. 27) conceitua o racismo de acordo com os interesses ideológicos e de poder que compõem a sociedade, classificando essa modalidade de racismo como estrutural. Sobre racismo estrutural, o autor afirma:

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutural” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial.

Letrar racialmente os indivíduos torna-se necessário e urgente, portanto, diante de um cenário social desigual que aponta para estatísticas que mostram a evasão escolar, a violência, o desemprego e o subemprego, entre outros problemas, em altas margens para a população negra. Consciente da realidade do nosso país, a reflexão sobre a normalidade do padrão branco em ocupar posições de poder e decisão precisa ser constantemente realizada.

O termo letramento racial está relacionado ao termo em inglês *racial literacy*. A socióloga afro-americana France Winddance Twine define o termo da seguinte maneira:

o letramento racial implica em uma leitura da realidade a partir da qual o indivíduo compreende como a raça influencia a sua própria existência, reconhecendo as identidades raciais como produtos da sociedade, na qual o racismo abarca um problema atual (Twine; Steinbugler apud Bastos, 2021, P. 98).

Nesse sentido, o letramento racial busca a reeducação de indivíduos que tiveram o racismo imposto em suas relações, seja de maneira direta ou indireta. A tomada do padrão branco com normalidade molda os sujeitos para julgar quem não pertence ao modelo eurocêntrico, como diferente e, portanto, compreensível de sofrer desigualdade, visto que o outro não faz parte daquilo que a estrutura social, ao longo da história, construiu como o que merece ter valor e o que merece ser desvalorizado.

Essa lógica racista muitas vezes passa despercebida a muitas pessoas, justamente por considerarem o padrão branco como normal e por não perceberem os privilégios que tem a população branca. Bento (2022, p.106) coloca que o diferente é referenciado em oposição ao branco que é tomado como universal e tudo que destoa desse modelo, pode ser considerado inapropriado, acontecendo, dessa forma, a exclusão e discriminação.

Na área da educação e da linguagem, a linguista Aparecida Ferreira (2015) utiliza o termo Letramento Racial Crítico (LRC) baseado nas concepções da Teoria Racial Crítica desenvolvida por Ladson-Billings e William Tate (1995, apud Ferreira, 2015), trazendo a raça como ponto primordial nas discussões sobre desigualdades e ações antirracistas. Ferreira (1999; 2001; 2015) apresenta vasta pesquisa no campo do Letramento Racial Crítico a partir de narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça e as narrativas das experiências com racismo, raça e letramento racial crítico de professores de línguas.

Ferreira (2015) inspira-se na Teoria Racial Crítica utilizada no campo da educação inicialmente por Ladson-Billings (1998, apud Ferreira, 2015). A pesquisadora conceitua Letramento Racial Crítico como:

Letramento Racial Crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e quanto raça e racismo tem impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas relações sociais. [...] e como formadora de professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e equidade.” (Ferreira, 2015b, p. 138)

A partir disso, é necessário tomar como mote para o planejamento escolar, de uma forma questionadora, a estrutura racista construída de maneira histórica, social e discursiva da sociedade e, além do racismo, discutir sobre a branquitude, processo que reafirma posturas racistas, pois a população precisa entender sua posição de privilégio.

Só podemos resolver um problema se reconhecermos a existência dele. Porém, nem sempre a branquitude está disposta a entender a experiência do outro, pois em geral não há o reconhecimento de que os atritos ocorrem pela compreensão de que existe um privilégio garantido a ela, por ser considerado o modelo padrão. Essa consciência foi constituída ao longo da história pela imposição da visão eurocêntrica colonizadora que continua viva na atualidade.

Segundo Cardoso (2010), “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução de preconceitos racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (Cardoso, 2010, p. 611). Nesse viés se discute, portanto, qual é o papel da população branca para a desconstrução do pensamento racista. A realização desta pesquisa aconteceu com uma turma em que a maioria dos estudantes, conforme autodeclaração dos responsáveis pelos estudantes, diz ser branca. O que o branco precisa entender e modificar para que atitudes discriminatórias e preconceituosas não aconteçam no ambiente escolar e, por

consequente, em outros espaços sociais? A falta de reconhecimento do papel do branco no processo antirracista por considerar que o racismo “é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (Bento, 2002, p. 26).

A problematização do racismo como única e exclusiva do negro absolve o branco de se envolver nas relações raciais. Assim, discutir a razão pela qual uma biblioteca escolar apresenta um acervo em que a maioria dos escritores nele contidos são brancos, leva à reflexão do motivo dessa quase exclusividade, em outras palavras: por que os brancos tiveram mais oportunidades de publicar, divulgar suas ideias e fazer literatura?

Em conformidade com as colocações acima, podemos dizer que é essencial o letramento racial crítico para o resgate e a construção da identidade negra, para que estereótipos preconceituosos enraizados ao longo do tempo sejam desfeitos. Também é urgente a discussão acerca da branquitude acrítica, que consolida privilégios e mantém a desigualdade entre negros e brancos. Nesse sentido um currículo escolar que valorize práticas multiculturais no lugar de práticas voltadas ao eurocentrismo e que coloque como responsáveis pela mudança tanto negros, quanto brancos irá desenvolver o sentimento de pertencimento de todos para a constituição da sociedade brasileira, tornando-a, dessa forma, mais equânime.

5. A sala de aula como local de investigação

Os instrumentos para geração de dados para análise da pesquisa foram: a) um questionário, que foi aplicado na turma de estudantes em dois momentos distintos: no início da pesquisa, para que fosse feito um levantamento sobre o letramento racial crítico dos estudantes e ao final da pesquisa, para que fosse analisado se houve contribuição das práticas pedagógicas realizadas durante a pesquisa a partir dos livros de literatura da biblioteca móvel e itinerante para o letramento racial crítico; b) a gravação de debates nos círculos de leitura; c) o diário de leitura dos alunos e d) o diário de registro de pesquisa da professora. Neste artigo serão apresentados os dados levantados nos questionários e nos diários de leitura dos alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul, no componente curricular Língua Portuguesa, pela professora titular do turno da manhã, autora desta pesquisa, em uma turma do sexto ano dos anos finais. A turma do 6A era composta por 22 alunos, que tinham idade entre dez e treze anos. Deste número de discentes, nove eram meninas e treze eram meninos.

Quanto à declaração feita pelos responsáveis que constava na ficha de matrícula da escola, dezenove alunos declararam-se brancos e três alunos declararam-se negros: dois alunos da cor preta e uma aluna da cor parda. A situação socioeconômica da turma também era bem variada, assim como a situação dos demais discentes da escola. Os estudantes eram na maioria frequentes e participativos. No entanto, no período pós pandemia, alguns alunos mostravam dificuldades na leitura e escrita. Essas dificuldades foram detectadas no período de sondagem no início do ano letivo e foram trabalhadas durante as aulas de Língua Portuguesa que teve a carga horária ampliada em toda a rede estadual de ensino de cinco períodos semanais para seis períodos, correspondente a seis horas/aula. A biblioteca móvel e itinerante foi formada por um rack estilo montessoriano, medindo 62 centímetros de altura, por 64 centímetros de comprimento e 25 centímetros de largura, feito de madeira e prateleiras em tecido. Os livros, com três

exemplares de cada título, que formam o acervo da biblioteca são: 1. *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, Editora Nova Fronteira; 2. *O homem da árvore na cabeça*, de Celso Sisto, Editora Nova Fronteira; 3. *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, Editora Quinteto; 4. *A África que você fala*, Cláudio Fragata, Editora Globinho; 5. *Betina*, Nilma Lino Gomes, Maza Edições; 6. *Cartas para minha mãe*, Teresa Cárdenas, Editora Pallas; 7. *Heroínas negras brasileiras*, Jarid Arraes, Editora Seguinte; 8. *Os nove pentes d' África*, Cidinha da Silva, Maza Edições; 9. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa, Edições Paulinas.

As estratégias para as práticas de linguagem realizadas com os livros da biblioteca foram baseadas nos círculos de leitura (COSSON, 2021). Segundo o autor, “um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistematizada” (COSSON, 2021, p. 29). As etapas do círculo de leitura são: a) a modelagem: professor apresenta o círculo de leitura e prepara os alunos para participarem dele produtivamente; b) a prática: os alunos leem os livros em casa, preparam o debate, podem fazer registros em diários de leitura, fazem discussões em grupos (três a quatro integrantes); após, os livros escolhidos pelos grupos de alunos circulam dentro do mesmo grupo, de modo que todos os integrantes façam as mesmas leituras; c) a avaliação: professor e alunos compartilham a responsabilidade de verificar os rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura como atividade formativa, seja por meio da observação da discussão e da análise das anotações, no caso do professor; seja por meio de formulário de autoavaliação e avaliação oral coletiva, no caso dos alunos.

A construção do espaço de letramento racial em sala de aula foi organizada na turma do sexto ano, conforme a afirmação de Ferreira (2019) que diz que o letramento racial crítico oportuniza ao professor a reflexão sobre questões raciais em seu espaço de prática docente e permite que o estudante desenvolva consciência de sua própria identidade racial. A autora também coloca que a representação da identidade racial possibilita que o aluno se veja representado. Assim, alunos que não são negros podem compreender que a formação da população brasileira é diversificada e tem grande participação dos descendentes de africanos, e os alunos negros podem se sentir representados através dos materiais didáticos utilizados nas escolas, desenvolvendo a formação identitária de forma positiva.

5.1 A análise de dados - questionário

O questionário foi aplicado na turma antes de iniciar o círculo de leitura com os livros que tratam da temática africana e afro-brasileira. No instrumento havia quatorze perguntas com respostas que poderiam ser de escolha objetiva ou respostas dissertativas. A seguir, vamos analisar o letramento racial da turma a partir das respostas dissertativas dadas pelos alunos.

Quadro 1

Primeira aplicação do questionário	Desconheciam o assunto tratado na pergunta.	Citaram as palavras e expressões que valorizam a cultura africana e afro-brasileira
1. Você já leu livros de literatura escritos por escritores/ escritoras negras? Se sim, quais foram eles?	A maioria dos alunos afirmou já ter lido livros escritos por escritores negros, mas não lembrar o nome.	03 alunos citaram Carolina Maria de Jesus.

2. Você conhece palavras de origem africana que fazem parte do vocabulário da língua portuguesa? Se sim, quais são essas palavras?	A maioria disse não conhecer palavras de origem africana.	
3. Você já leu livros que trazem histórias que retratam a cultura africana ou afro-brasileira? Dê exemplos caso você já tenha lido:	A maioria afirmou não ter lido livros sobre a temática africana e afro-brasileira.	01 aluno citou a leitura de gibis da Turma da Mônica sobre a temática africana e afro-brasileira e um aluno citou a leitura da lenda do Saci-Pererê.
4. Você talvez já tenha visto personagens da mitologia grega nas histórias: Zeus, Atena, Hefesto, ... Você conhece os elementos que compõem a mitologia africana? Quais são eles, caso você os conheça?	A maioria respondeu não conhecer os elementos da mitologia africana.	
5. Na sua opinião, as histórias que falam da população negra para o Brasil, tratam de quais assuntos?		Os alunos, para responder à questão, usaram as palavras: racismo, pobreza, escravidão, discriminação, liberdade, igualdade.
13. Você acha que somente pessoas negras é que devem se envolver em campanhas antirracistas? Justifique:		Os alunos usaram palavras e expressões, tais como: todos precisam fazer o bem; tem pessoas brancas amigas de pessoas negras; todos podem ajudar a acabar com o racismo; qualquer pessoa pode lutar contra o racismo, pois ele pode acontecer com qualquer pessoa.

Fonte: Elaborado por Fábria Vaniz de Oliveira Haas.

Quadro 2

Segunda aplicação do questionário	Desconheciam o assunto tratado na pergunta.	Citaram as palavras e expressões que valorizam a cultura africana e afro-brasileira
1. Você já leu livros de literatura escritos por escritores/ escritoras negras? Se sim, quais foram eles?		Todos os alunos citaram pelo menos um título de livro escrito por escritores negros.
2. Você conhece palavras de origem africana que fazem parte do vocabulário da língua portuguesa? Se sim, quais são essas palavras?		Todos os alunos citaram pelo menos uma palavra de origem africana.
3. Você já leu livros que trazem histórias que retratam a cultura africana ou afro-brasileira? Dê exemplos caso você já tenha lido:		Todos os alunos citaram pelo menos um livro que retrata a cultura africana e afro-brasileira.
4. Você talvez já tenha visto personagens da mitologia grega nas histórias: Zeus, Atena, Hefesto, ... Você conhece os elementos que compõem a mitologia africana? Quais são eles, caso você os conheça?		Todos os alunos citaram nomes de personagens da mitologia africana (os orixás).

<p>5. Na sua opinião, as histórias que falam da população negra para o Brasil, tratam de quais assuntos?</p>		<p>Os alunos usaram as palavras e expressões igualdade, pessoas heroínas, história sobre a diferença da cor da pele, a luta pelos direitos, o antirracismo, palavras de origem africana, lição de moral, aceitação, cultura africana no Brasil, enfrentamento ao machismo.</p>
<p>13. Você acha que somente pessoas negras é que devem se envolver em campanhas antirracistas? Justifique:</p>		<p>Os alunos usaram a palavra racismo como um ato errado praticado contra pessoas negras e que todos devem se envolver em campanhas antirracistas.</p>

Fonte: Elaborado por Fábria Vaniz de Oliveira Haas.

A partir da análise do quadro 1 e do quadro 2 podemos notar que houve uma mudança nas respostas entre os dois quadros que mostram o antes e o depois da aplicação do círculo de leitura. Todos os alunos identificaram, no quadro 2, ao menos um escritor negro ou escritora negra e citaram um livro relacionado à história e à cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, reconheceram nesses sujeitos e em suas produções pessoas produtoras no espaço literário brasileiro, rompendo assim com o paradigma eurocêntrico de produção de histórias e com o modelo literário firmado na branquitude.

Em relação à pergunta sobre a mitologia africana, a diferença entre os dois quadros é grande. Todos os alunos citaram figuras mitológicas africanas, além de alguns alunos se sentirem valorizados diante das figuras dos orixás, por serem praticantes das religiões de matriz africana, tendo suas manifestações religiosas materializadas nas práticas escolares, situação que gera a construção e a afirmação da identidade negra de forma positiva, podendo proporcionar a reflexão sobre casos de intolerância religiosa.

Nas duas últimas questões, as palavras e expressões escritas pelos alunos nas respostas também modificaram após a aplicação do círculo de leitura. Os alunos passaram a associar as histórias que falam da população negra não só a ações negativas como racismo e discriminação, mas também a ações que representam luta por mudanças na sociedade e também relacionam a palavra racismo como um ato praticado contra a população negra especificamente. As respostas apontam, dessa maneira, para o segundo e o primeiro princípios da Teoria Racial Crítica (Milner; Howard, 2013 *apud* Ferreira, 2015, p. 29), respectivamente, que é o desafio à ideologia dominante ao procurar alcançar a quebra de modelos sociais estruturados no racismo e desigualdade e a intercentricidade entre raça e racismo ao reconhecer o problema do racismo na estrutura social brasileira.

5. 2 Análise de dados - Diários de leitura

O diário de leitura dos alunos foi o espaço utilizado para o registro dos relatos construídos a partir da realização da prática do círculo de leitura. Assim, após a escolha dos livros da biblioteca móvel e itinerante e da leitura dos textos realizada em casa, os alunos, que já haviam escolhido suas funções para o debate dentro do círculo de leitura, utilizaram o diário de leitura para registrar suas impressões sobre o que leram e discutiram.

Na análise que segue, serão apresentados trechos de algumas partes dos diários dos alunos para a verificação da contribuição do acervo de livros levados para a sala de aula na construção do letramento racial crítico. As práticas de linguagem utilizadas para a coleta dos dados envolvem a leitura, a produção de texto e a oralidade.

Houve envolvimento dos estudantes com a leitura dos livros, inclusive alguns alunos disputavam entre eles para ver qual livro o seu grupo iria escolher. Alguns grupos tinham preferência por livros com mais ilustrações e com textos mais divertidos como *A África que você fala* e *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. Em contrapartida, outros grupos optaram por escolher livros que traziam textos mais subjetivos, como o livro *Cartas para a minha mãe*. Ainda sobre a leitura dos livros, na organização inicial de cada círculo sempre havia um pequeno grupo de alunos que comentava não ter lido o livro por esquecimento. Nessas situações, aqueles que não leram os livros para debate no círculo deveriam colaborar com as discussões a partir do que entenderam na discussão do grupo e, no próximo círculo, trazer suas anotações a partir da leitura do livro.

A prática de linguagem da oralidade foi bastante explorada pelos alunos. O processo que envolve a fala e a escuta esteve presente nas atividades com a participação ativa dos alunos. Através da fala, os alunos compartilhavam as impressões sobre o livro, no entanto, a escuta muitas vezes tinha que ter a interferência da professora para que cada um falasse na sua vez, situação típica de turmas correspondentes ao sexto ano. Já quando as reflexões eram feitas no grande círculo, alguns alunos tinham mais dificuldade para formular as frases e argumentar com os colegas, seja por inibição ou por não considerar o momento de debate como algo importante.

Os diários de leitura foram utilizados para a produção de textos. Inicialmente foi solicitado à turma que seus textos deveriam pertencer ao gênero textual diário pessoal, pois esse gênero faz parte dos objetos do conhecimento desenvolvidos no sexto ano, porém, com o desenvolvimento do círculo, nem sempre a estrutura do gênero foi respeitada e, para alguns alunos, o diário transformou-se em um caderno de anotações.

A seguir serão transcritos alguns trechos dos diários de leitura para análise. Foram escolhidos trechos de dez diferentes diários como amostra para a análise da influência dos livros da biblioteca móvel e itinerante na construção de espaços de letramento racial crítico na escola. Os alunos e alunas não serão nomeados e serão usados números para organização dos relatos extraídos dos diários.

Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis foi escrito por Jarid Arraes.

Eu aprendi sobre o racismo que ocorre no Brasil e também sobre o racismo que as mulheres sofrem. Conheci a política Antonieta de Barros que lutou contra o racismo. É um livro incrível.

No círculo senti com dois amigos meus. Discutimos sobre a história de Antonieta de Barros, fizemos perguntas, analisamos a personagem. O conector falou de onde era ela e sobre o jornal que ela criou (ALUNA 1).

Podemos perceber que a figura da mulher negra como uma guerreira já aparece no título do livro, característica que coloca a população negra como protagonista de exigências por transformações na sociedade. A aluna reconhece, a partir da leitura, a existência do racismo na estrutura da sociedade brasileira, assim como mostra que as personagens, sejam elas reais ou fictícias, situadas como personagem principal, denotam ações de luta por direitos iguais. Nesse sentido, o texto literário contribui para desconstruir a ideia de passividade das pessoas negras diante de situações de injustiça.

Eu gostei bastante do livro O pequeno príncipe preto. Ele conta a história de um menino preto, ele vivia em um minúsculo planeta com uma árvore de baobá, quando começavam as ventanias, eles mudaram de planeta.

Ele conta sobre a cor de cada um, por exemplo, o verde, tem verde claro e o verde-escuro, os dois não deixam de ser verde.

O livro é do autor Rodrigo França (ALUNO 2).

O relato do aluno é sobre o livro *O pequeno príncipe preto*. Neste livro há a descrição com detalhes do príncipe preto salientando a beleza de sua cor e as diferentes tonalidades de cor de pele das pessoas pretas. Valoriza também o formato dos lábios e olhos do menino, que afirma amar sua cor. A exposição das características da personagem ajudou na identificação da estética de descendência africana como positiva, de modo que o leitor perceba a beleza de cada um nas diferenças.

Eu gostei muito desse livro, porque eu já tinha lido ele quando tinha sete anos e gostei demais.

Lá na África estava acontecendo uma seca e muitas pessoas passavam fome e sede. Uma galinha foi pedir para a nuvem fazer chover e quando choveu, a galinha ganhou pintas brancas e se tornou galinha d'Angola.

Um porco com uma tromba grande vendia várias coisas. Num dia um chagal foi comprar algo e falou que pagaria outro dia, mas ele nunca pagou e o porco foi lá cobrá-lo. O chagal disse que o dinheiro estava dentro de um cano. O porco tinha uma tromba grande e sua tromba ficou presa e não tinha nada de dinheiro, daí o chagal cortou o cano junto com sua tromba e daí ele virou o porco que conhecemos hoje (ALUNO 3)

O registro escrito do aluno sobre o livro *Outros contos africanos para crianças brasileiras* aponta para um leitor que já tinha contato com a leitura de livros que falam da temática africana e afro-brasileira desde o início da vida escolar. Entre alunos da faixa etária que compreende alunos do sexto ano, contos e lendas são muito bem aceitos. Os textos escolhidos pelo aluno explicam o surgimento de dois animais: a galinha d'Angola e o porco, segundo a tradição africana. O aluno, atento aos detalhes do conto, ao escrever o relato resgatou experiências literárias e, agora como um leitor em desenvolvimento, pode recontar a história aos colegas e familiares, utilizando-se da tradição oral.

Eu aprendi que ser tímido não tem problema, pois a protagonista, em uma das partes do livro, ela criou um poema e ela ia ser aquela que ia falar lá na frente. Só que na hora ela não conseguiu falar, então a professora dela tirou ela dali e disse que não tem problema.

Outra hora, tinha partes engraçadas como a meia balão. O pai dela esqueceu de usar a meia e usou um balão no lugar da meia (ALUNO 4).

Uma das implicações do texto em sala de aula é a prática social. É através da leitura do texto literário que ocorre a identificação do leitor com as vivências da personagem e assim reconhecer-se como um indivíduo inserido num contexto que pode perceber sua subjetividade, descobrindo no outro a diferença e desenvolvendo a capacidade de respeitar o outro.

Nesse sentido, o leitor do livro percebeu na atitude da personagem protagonista semelhança com o que ele sente, estabelecendo uma relação de proximidade com o texto a partir da identificação. Além disso, o texto proporcionou ao leitor a diversão, o que é um ponto importante para despertar o gosto pela leitura no público da faixa etária do sexto ano.

*Oi, me chamo ... e eu li Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis.
Eu não li todo o livro porque são cordéis, mas eu li quatro deles e eu adorei,
até a minha mãe leu, eu não li todos porque minha semana foi muito corrida.
Eu e minhas amigas escolhemos falar de Aqualtune, uma mulher muito forte,
que era uma princesa e infelizmente foi escravizada, onde sua função era
procriar, e ela faleceu durante uma armação planejada por paulista para
acabar com o quilombo (ALUNA 5).*

O espaço de letramento racial crítico na sala de aula permite que ele ultrapasse os limites da sala de aula e influencie as pessoas que convivem com os alunos, por exemplo seus familiares. No relato da estudante, encontramos o reconhecimento pela bravura da personagem negra e o questionamento sobre a mulher negra ao longo da história do Brasil. A leitora, em seu discurso, aponta diferenças nos papéis das mulheres, citando sua rotina corrida de estudos em comparação àquilo que queriam que Aqualtune se tornasse por ser mulher.

*São várias histórias, tipo a continuação do capítulo um é o capítulo três.
Resumindo: no capítulo um, Ifá estava se escondendo da morte e achou uma
mulher chamada Euá e Ifá se escondeu na saia dela e a morte foi embora.
Como presente, ele deu dois filhos para Euá. É muito bom o livro (ALUNO
6).*

*Ifá é um adivinho que gosta de ajudar as pessoas que têm problemas, ele já
ajudou várias pessoas a escapar da morte, por isso ela odeia e quer matar
Ifá a todo custo. Teve um dia que a morte quase o pegou, se não fosse a
ajuda de uma mulher misteriosa com o desejo de ser mãe.
Ifá é um livro muito bom, eu gostei muito sobre o que ele conta, mas a minha
parte favorita foi quando os gêmeos fizeram a morte concordar em parar de
atacar a aldeia (ALUNA 7).*

Além de despertar o interesse dos alunos e das alunas com a apresentação dos personagens da mitologia africana, pois alguns leitores e algumas leitoras reconheceram os orixás das religiões africanas no texto e se identificaram com a história pela religiosidade que carrega através dos seus elementos, o livro *Ifá, o adivinho* destacou-se no público dos jovens estudantes por apresentar personagens espertas e místicas. O enredo das histórias permite ao leitor conhecer a herança africana misturada à cultura brasileira na figura dos orixás, que muitas vezes são alvo de intolerância religiosa e preconceito. A reflexão sobre o texto permite a promoção do respeito às religiões e a presença da discussão sobre a religião escolhida para a prática por muitos brasileiros.

*O nome do livro é Betina e o nome da autora é Nilma Lino Gomes.
Aprendi que cada um tem o seu jeito de ser e a Betina tem um ótimo jeito de
lidar com as pessoas julgando suas tranças e também gostei que no final,
mesmo que a avó de Betina tenha falecido, eu gostei das aprendizagens que
ela deixou à Betina. Aprendi que todas nós temos opiniões diferentes sobre o
livro, mas mesmo assim não discutimos por isso, entramos em um acordo
(ALUNA 8).*

*Eu li o livro Betina escrito pela autora Nilma Lino Gomes.
Eu aprendi com o livro que não importa o que os outros acham de você, o
importante é o que você e não importa o que as pessoas falam de você, não
pode baixar a cabeça.
E aprendi com o círculo de leitura que é bom ler o livro e comentar com os
outros, debater, saber a opinião deles, todos nós juntos fazemos um trabalho
melhor. (ALUNA 9).*

O livro *Betina* apresenta uma menina negra com muita auto-estima e que tem muito orgulho da sua ancestralidade. A palavra ancestralidade foi uma das mais procuradas pelos alunos que exerciam a função de dicionarista dentro do círculo de leitura. Muitas alunas se identificaram com a personagem Betina em função da vaidade com o seu cabelo. Outra identificação das leitoras com o texto literário foi o fato da personagem protagonista manter laços estreitos com sua avó e com ela aprender a fazer tranças. Entre as discussões dos alunos e das alunas, muitos elogiavam as atitudes que mostravam a segurança de Betina para resolver conflitos quando, na escola, as outras crianças implicavam com seu cabelo.

Uma garotinha escreve cartas para a sua mãe que morreu, com elas descobrimos que ela foi morar com sua tia e primas, que não gostavam dela. Sua vó sempre brava com tudo e com ela. Quando começa a fazer amizades, descobre que um garoto também tem problemas familiares e depois de um tempo ela fica mais forte e começa a ganhar respeito dos outros (ALUNO 10).

Cartas para minha mãe foi outro livro que alguns alunos se identificaram por causa da relação criada pela menina através das cartas com sua falecida mãe. A história traz muita sensibilidade na relação mãe e filha e através das cartas a menina desabafando sobre situações que a incomodavam na família de sua tia. Mais uma vez a presença da personagem protagonista que desenvolve sua autoestima ao longo do enredo serviu para aproximar o leitor do texto, pois alguns alunos não convivem com a mãe.

Sendo assim, foi possível identificar nos questionários respondidos antes e depois da pesquisa e nos relatos dos diários dos alunos que eles reconhecem a existência do racismo na sociedade, pois nenhum aluno argumentou que nossa sociedade não é racista. Portanto, os livros serviram para a reflexão sobre o assunto. Também, as atitudes das personagens protagonistas negras, de acordo com os escritos, serviram para mostrar que atitudes preconceituosas não podem ser aceitas e devem ser denunciadas. Os livros apresentaram, ainda, um reconhecimento positivo da estética africana através da valorização dos traços faciais, do cabelo e da cor da pele. Além disso, os alunos tiveram a possibilidade de ler materiais que não privilegiam o eurocentrismo, tendo, portanto, a oportunidade de descobrir a diversidade presente na cultura brasileira. O processo a longo prazo passa pela valorização de culturas diferentes das ocidentais e eurocêntricas, muitas vezes sendo as culturas originárias do continente africano presentes na formação de valores da população brasileira a serem repensados, reconhecidos e valorados positivamente.

6. Considerações finais

A presente pesquisa nasceu da vontade de investigar as práticas de linguagem em sala de aula relacionadas aos livros de literatura que abrangem a temática africana e afro-brasileira. A análise de como a construção de espaços de letramento racial crítico pode contribuir com a educação para as relações étnico-raciais possibilitou a observação de que os alunos se envolvem com livros de literatura e partilham com os colegas as suas experiências literárias. Os livros apresentados à turma foram bem aceitos e a maioria mostrou participação durante a realização do círculo de leitura.

A temática apresentada pelos livros oportunizou que os estudantes observassem as personagens protagonistas negras em situações que valorizavam a ancestralidade, orgulhavam-se da cor de pele, tinham atitudes de resiliência e também de enfrentamento ao racismo, ou seja, oportunizaram a construção positiva da identidade negra.

A valorização dos elementos da mitologia africana proporcionou ao grupo o reconhecimento de elementos das religiões de matriz africana nas páginas dos livros e também na sua formação espiritual. A sabedoria dos contos africanos presente nos contos mostrou que na simplicidade há muito conhecimento. E as palavras de origem africana puderam ser identificadas nas falas do dia a dia.

No entanto, é possível perceber que, mesmo após vinte anos da implementação da Lei 10.639/03, ainda temos muito que lutar em sala de aula. Os materiais didáticos que tratam da temática africana e afro-brasileira nem sempre estão presentes no contexto escolar, assim como o material didático que chega à sala de aula nem sempre é avaliado para a construção da educação para as relações étnico-raciais.

A resistência em práticas antirracistas em sala de aula pode estar associada à falta de formação de professores que muitas vezes podem deixar as relações raciais sem espaço em suas práticas, perpetuando, dessa forma, as situações de racismo.

Através da pesquisa, foi possível concluir que o letramento racial crítico deve estar presente não só nos materiais didáticos como os livros de literatura, mas em todos os espaços escolares, pois a compreensão de que a raça influencia muitas experiências na escola, sejam elas positivas ou negativas, é uma realidade.

Durante o período de aplicação da pesquisa muitos foram as denúncias de casos de racismo divulgados pelas redes sociais e outros meios de comunicação no Brasil. Quantos casos de agressores que não foram letrados racialmente! Sabemos que não compete somente à escola a tarefa do letramento racial crítico, porém, ao oportunizar uma educação antirracista, a escola pode contribuir com a construção de uma sociedade mais equitativa.

Contudo, é preciso salientar a necessidade de ações mais efetivas no campo da educação para que práticas pedagógicas que envolvam o letramento racial crítico sejam constantes e que os órgãos responsáveis pelo processo educacional desenvolvam ações reguladoras e fiscalizadoras para que a educação para as relações étnico-raciais passe a fazer parte da rotina da escola, tendo em vista que a raça é ponto determinante na organização da escola, assim como da sociedade, para que tenhamos uma escola livre de racismo e preconceito.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARRAES, J. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 1ª edição. São Paulo: Seguinte, 2020.

BARBOSA, R. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. 6ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

BASTOS, J. R. B. **Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira**. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BENTO, M. A. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I; BENTO, M. A. (org). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/2003** de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de março de 2008.

BRASIL. **Lei 12. 711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29. Ago. 2012. Disponível em: . Acesso em: 24 fev 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

CÁRDENAS, T. **Cartas para a minha mãe**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

CARDOSO, L. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista**. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, v. 8, 2010, p. 607-630.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1 edição. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALCASTAGNÈ, R. **Por que precisamos de escritoras e escritores negros?** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-precisamos-de-escritoras-e-escritores-negros/> Acesso em: 15 fev 2023.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de ciências da educação: 2018.

FRAGATA, C. **A África que você fala**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Globinho, 2020.

FERREIRA, A. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia**. Trabalho em Linguística Aplicada, v.51. 2012.

FERREIRA, A. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a

FERREIRA, A. **Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade:** Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b, v. 1, p. 127-160

FERREIRA, A. **Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça.** In: PESSOA. R., SILVESTRE, V., MÓR, W. Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. S.P: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FERREIRA, A. **Letramento racial crítico.** In: LANDULFO, C., MATOS, D. (Orgs). Suleando conceitos: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 207-214.

FRANÇA. R. **O pequeno príncipe preto.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura.** 2. Ed. – São Paulo: FTD, 1998 – (Coleção canto jovem).

GOMES, N. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA. K. (Org). Superando o racismo no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 143-154.

GOMES, N. **Betina.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura.** 2ª edição. São Paulo: FTD, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12ª edição. Tradução: Silva, T.; Louro, G. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

IBGE. **Censo demográfico 2022.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. IBGE, 2023.

LIMA, H. **A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias.** In: ALMEIDA, D; SILVA, G; NAKAGOME, P. (Org.). Literatura e infância: travessia: Araraquara: Letraria, 2018. p. 30-52.

LOBATO. M. **Reinações de Narizinho.** 10.ª edição de “Reinações de Narizinho” publicada na 2.ª Série das Obras Completas de Monteiro Lobato, Editora Brasiliense Ltda., 1960.

MUNIZ, K. **Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil.** 2016. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/32238/22279>. Acesso em 26 jan. 2023.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo.** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, M. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989/** Maria Anória de Jesus Oliveira - Salvador: [s. n], 2003.

PRANDI, R. **Ifá, o adivinho: história dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SILVA, C. **Os nove pentes d’África.** Belo Horizonte: Mazza edições. 2009.

SISTO, C. **O homem da árvore na cabeça.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUSA, A. **Representação afro-brasileira em livros Paradidáticos.** Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/51-andreia-lisboa-desousa-representacao-afro-brasileira-elivrosparadidaticos#:~:text=Bruna%2C%20a%20personagem%20principal%2C%20era,a%20galinha%20d%E2%80%9FAngola%20Conqu%C3%A9m>. Acesso: 22 fev 2023.

SOUZA, A. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.