



PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DIALÓGICA

PEDAGOGICAL PRACTICES OF CRITICAL RACIAL LITERACY IN HIGH SCHOOL INTEGRATED IN A DIALOGICAL PEDAGOGY PERSPECTIVE

Meire Celedonio da Silva  0000-0001-5340-8892
Programa Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Ceará
meire.celedonio@ifce.edu.br

Rosilene Batista Sales  0000-0002-2402-4512
Programa Pós-Graduação em Educação e Ensino
Universidade Estadual do Ceará
rosilene.sales@aluno.uece.br

Recebido em 09 de fevereiro de 2022

Aceito em 08 de abril de 2022

Resumo: Neste artigo, apresentamos os dados de uma pesquisa realizada no contexto da Educação Profissional, principalmente em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na disciplina de Língua Portuguesa III. Temos como objetivo refletir sobre a ampliação do Letramento Racial Crítico mediado pela literatura em sala de aula. Para isso, partimos de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem (BRONCKART, 2012) em articulação com a perspectiva freireana de pedagogia dialógica (2001, 1996) e do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2001) para a análise dos dados gerados em uma intervenção didática. Os instrumentos para geração de dados foram um questionário sobre as práticas de leitura dos estudantes e os diários produzidos a partir de obras da literatura africana, afrodescendentes e afro-brasileira lidas por eles. Os resultados apontam para os desafios na consolidação do Letramento Racial Crítico, assim como para as potencialidades de um trabalho dialógico com vistas à ampliação desse letramento no contexto escolar.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Literatura. Pedagogia dialógica.

Abstract: In this article we present data from a research carried out in the context of Vocational Education in a third grade class in the Integrated High School (IHS) in Informatics course from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) in the discipline of Portuguese Language III. We aim to reflect on the pedagogical practices of Critical Racial Literacy mediated by literature. For this, we based on the socio-interactionist perspective of language (BRONCKART, 2012) in conjunction with the Freirean perspective of dialogic pedagogy (FREIRE, 1996, 2001) and racial critical literacy (FERREIRA, 2001) for the analysis of data and didactic intervention. Data were generated from a questionnaire about students' reading practices and from reading diaries resulting from reading works of African, Afro-descendant and Afro-Brazilian literature. The results point to the challenges in the consolidation of racial critical literacy as well as the potential of a dialogic work with a view to expanding this literacy in the school context.

Keywords: Critical Racial Literacy. Literature. Dialogic pedagogy.

1 Introdução

O Brasil integra os países signatários da Década dos Afrodescendentes, proclamada em 23 de dezembro de 2013 pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Assembleia Geral pela Resolução nº 68/237. A década vigente teve início em primeiro de janeiro de 2015 e terá fim em 31 de dezembro de 2024. No contexto mundial, a proclamação da Década pela ONU objetivou instar os Estados-Membros e demais países do mundo a se posicionar e conduzir ações concretas no combate ao racismo e sua superação (GOMES; MIRANDA, 2018).

Sob a égide do tema “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, as nações e Estados-Membros são conclamados a articular os três eixos que dão nome à década - reconhecimento, justiça e desenvolvimento - visando à ruptura do racismo epistêmico. Este termo tem a acepção sobretudo de rebaixar os conhecimentos não ocidentais (GOMES; MIRANDA, 2018).

Nesse contexto, este trabalho tem como escopo refletir sobre a importância da ampliação do Letramento Racial Crítico pela leitura de obras literárias escritas por autores(as) negros(as) na esfera escolar, considerando a visão dos estudantes. Partimos, inicialmente, motivados pelas reflexões sobre a instituição da Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, e sobre sua efetivação nas práticas pedagógicas dos professores e professoras. É um campo profícuo para a discussão, tendo como referência as práticas das próprias pesquisadoras que atuam em diferentes níveis de ensino, pois pouco tem sido discutido em relação ao tema e, provavelmente, sobre o espaço para um Letramento Racial Crítico na escola por meio da literatura. É necessário pontuar ainda que, mesmo com quase vinte de anos de instituição da Lei 10.639, o alcance desse letramento está aquém do desejado em decorrência de diversos fatores que vão desde a formação de professores à disponibilização de livros que tratem dessa temática. Em vista disso, é importante o debate nos diferentes espaços da educação formal sobretudo.

Para tratar desse assunto, as reflexões tecidas neste trabalho se consubstanciaram em um aporte teórico multidisciplinar, ancorado no diálogo entre diferentes disciplinas, entre elas, a história, a sociologia, a antropologia, a linguística aplicada e a literatura. Esse esforço teórico se justifica pelo fato de o tema aqui abordado merecer um olhar múltiplo e inquietante que nos permita aprofundar elementos históricos e sociais para o esclarecimento da realidade social. Nesse sentido, o entrecruzamento teórico resultante do diálogo de diversos autores reforça a leitura crítica da realidade (FERRAZ; TOMAZI; SESSA, 2019).

Dentro do universo educacional, é necessário e urgente um debate sobre a função da literatura para o desenvolvimento humano e o pensamento consciente (BRONCKART, 2012), sobretudo no ensino médio, momento em que os estudantes entram em contato muito maior com outras perspectivas de leitura e com a pluralidade de visões que compõem uma sociedade diversificada. O espaço da escola deve privilegiar as práticas que possam estabelecer diálogos para uma educação emancipadora que só acontece pelo conhecimento das diferentes realidades e das diversidades culturais.

Por considerar este aspecto função da literatura, este trabalho está pautado em uma perspectiva dos princípios da educação libertadora defendida por Paulo Freire (1996; 2001), assim como em uma perspectiva da linguagem como promotora do desenvolvimento humano, tendo em vista os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Dessa forma, concebemos a leitura como uma prática de linguagem, considerando os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento consciente. Esse pensamento só pode ser constituído na e pela linguagem sendo nela e por ela que

podemos nos desenvolver. É nessa esteira que podemos pensar a literatura como um objeto que pode desconstruir, nas aulas de língua portuguesa, as relações de racismo, inaugurando uma abertura para o Letramento Racial Crítico.

Para promover esta reflexão, este artigo está constituído por uma seção teórica, na qual discutimos a prerrogativa de uma pedagogia dialógica defendida por Paulo Freire, o Letramento Racial Crítico, os dispositivos legais de inserção da temática afrodescendente na escola, conjugado com a literatura como área do conhecimento, que tem uma função na formação da pessoa. Em seguida, tratamos do caminho metodológico do trabalho desenvolvido e, depois, fazemos a análise e a discussão dos dados gerados no contexto da sala de aula do EMI. Além desses tópicos, o texto apresenta ainda esta introdução e as considerações finais.

2 Interlocuções teóricas convocadas

O ensino e a aprendizagem de um determinado objeto do saber se dão na e pela linguagem, principalmente em aulas de línguas e literatura. Dessa forma, concordamos com Bronckart (2012) que defende que é na e pela linguagem que nos desenvolvemos como seres humanos. Nesta pesquisa, consideramos uma perspectiva multidisciplinar para abordar nosso objeto de estudo, além de uma ancoragem sociointeracionista da linguagem. Para isso, convocamos diferentes escopos teóricos para dar conta do aspecto multifacetado que envolve o Letramento Racial Crítico. Inicialmente, trataremos no próximo tópico da pedagogia dialógica de Paulo Freire.

2.1 A Pedagogia Freireana e suas contribuições em prol de uma educação crítica e emancipadora

O povo africano foi trazido para a América do Sul, arrancado forçosamente de seu território de origem para ser submetido ao regime de escravidão. A expansão do domínio do colonizador e a exploração europeia implicaram a destituição da humanidade desses povos, relegando a eles a condição de coisificação. O apagamento histórico de suas narrativas imposto pelo colonizador no período colonial se refletiu na perpetuação do rebaixamento dos descendentes afro-brasileiros na contemporaneidade (RAPOSO; ALMEIDA; SANTOS, 2021). Para além da dizimação do espaço geográfico, eles foram destituídos de seus lugares sociais.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2017), a presença da população afro-brasileira no Brasil é majoritária em relação às pessoas brancas, no entanto elas ganharam a supremacia da branquitude europeia e também status como a única cultura legítima. Na conjuntura social brasileira, o racismo se perpetuou historicamente e o espaço escolar formal organizado para a socialização do conhecimento produzido pela humanidade é atravessado por práticas e concepções centradas na cultura em padrões epistemológicos europeus.

Nesse universo nos defrontamos com a concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire (1996), que se configura na concepção de ensino que considera o aluno um ser passivo e vazio, mero receptor do conhecimento. Nessa direção, as práticas pedagógicas são verticalizadas e assimétricas, sendo o professor o detentor do conhecimento e o responsável pelo seu repasse. Freire (1996) apresenta a educação bancária situada no âmbito da pedagogia da resposta ou das ações educativas desumanizadoras, homogêneas e dominantes, que operam como eixo norteador das salas

de aulas da educação até a pós-graduação (GADELHA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2021).

Em contraposição à educação bancária, Freire propõe um ensino dialógico, em que a produção do conhecimento é mediada pelo diálogo entre educandos e educadores, e a leitura da palavra é antecedida pela leitura do mundo, da realidade, no intuito de transformá-la. A leitura crítica da palavra-mundo se projeta para a possibilidade de emancipação humana das classes oprimidas, ao passo que articula a problematização de um mundo objetivo e subjetivo. Freire é enfático ao defender esse posicionamento epistemológico:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2001, p.16).

O autor salienta em suas considerações que a prática educativa, que se configura como uma prática política, não aceita o aprisionamento das amarras burocráticas dos procedimentos escolarizantes, mas se empenha, ao mesmo tempo, no ensino de conteúdos sistematizados às pessoas e à sua conscientização. A educação problematizadora defendida por Freire se alicerça na problematização das estruturas sociais opressoras de homens e mulheres, entre elas o racismo.

Diante do repertório sociocultural dos educandos, as palavras geradoras emergem para consubstanciar a reflexão sobre o contexto histórico dos indivíduos e suas contradições para sua superação. Fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire, a educação antirracista se insere no rol das práticas emancipadoras que rompem com a transmissão de conhecimentos dominantes que negligenciam a produção e a construção de saberes de matrizes de formação do povo brasileiro, em especial, a afro (JÚNIOR; ALMEIDA, 2021).

A promoção de uma Educação Antirracista, alicerçada nos pilares da pedagogia crítica de Paulo Freire, incorpora em suas ações educativas o diálogo como princípio democrático basilar para o processo de ensino e aprendizagem, que não acaba em si mesmo, mas aponta para horizontes emancipatórios e para a conscientização dos sujeitos históricos, tendo em vista a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 Dispositivos legais para a educação das relações étnico-raciais

No Brasil, as ações docentes em prol da educação para as relações étnico-raciais estão afirmadas na Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é um dispositivo legal que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino público ou privado de todo o país, tendo sido, posteriormente, alterada pela Lei 11. 645, de 10 de março de 2008, que incluiu a temática indígena. Essa legislação endossa o debate sobre a contribuição da população afrodescendente na formação do povo brasileiro e resulta das reivindicações dos movimentos negros que há muito tempo lutavam por essa conquista (BUGARIM, *et al.*, 2020).

Em 2004, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o texto “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN) de educação para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um

desdobramento da supracitada, ou seja, a lei 10.639 (BRASIL, 2004). Entre as providências definidas e especificadas pela lei, estão as especificidades a serem observadas na abordagem da temática supracitada, mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar **em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.**

Art.79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (DCNER, 2004. Grifos nossos).

O trecho acima dispõe sobre as DCNER e, em termos metodológicos, aponta para as disposições normativas que devem nortear o trabalho educativo para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. A efetivação da referida Lei no âmbito dos sistemas de ensino pressupõe promover na sala de aula a valorização da pluralidade cultural de forma interdisciplinar, salientando que os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

No cenário educacional contemporâneo, o debate e as reflexões sobre a temática de ensino da cultura afro-brasileira vêm ganhando destaque, sobretudo centralizados na necessidade de reorganização do currículo para contemplar os conteúdos relacionados a essa temática. Essa ação se configura como um dos primeiros movimentos em direção à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O retorno histórico aos vestígios da escravidão, que perdurou por mais de três séculos no Brasil, evidencia a dívida histórica do Brasil para com os indivíduos arrancados de seus territórios e escravizados em terras dominadas pela metrópole portuguesa. A historiografia oficial omite e silencia alguns aspectos dessa história incrustada na falácia das relações amistosas entre brancos e negros. É importante destacar que

O racismo está vivo, após 133 anos da abolição dos negros que foram escravizados por quase quatro séculos, mesmo com incessantes vozes clamando por justiça racial e liberdade. Deve-se considerar que o Brasil foi o último país nas Américas a abolir a escravidão e que a abolição de 1888 foi incompleta. Houve sim a libertação, mas às mulheres e aos homens ex-escravos /os não foi possibilitado o acesso à moradia, a terra, ao trabalho, à educação ou a qualquer condição que garantisse vida com qualidade e dignidade. Isso promoveu a perpetuação da desigualdade social e a violência até a atualidade (RIBEIRO, 2021, p.4).

Nas considerações da autora, fica evidente que o racismo continua latente nas estruturas sociais. A abolição da escravidão não pôs fim ao anonimato a que foi relegada a população negra e que o fim legal do regime escravista não subsidiou a população egressa da servidão para sua integração social na sociedade brasileira. Nesse contexto, a implementação desta lei é relevante para a ruptura do silenciamento histórico da população negra:

O ensino relativo à Cultura Afro-Brasileira tem ganhado lugar especial no cenário educacional contemporâneo, mediante as reflexões, debates e as modificações que têm suscitado na atualidade. Dentre os principais focos a serem estudados no conteúdo pertinente a essa temática, estão o conhecimento da cultura desse grupo e sua participação no processo histórico do Brasil, o qual foi silenciado e esquecido durante um percurso histórico de quase cinco séculos. Deste modo, observam-se a relevância do movimento negro educador e sua atuação na descolonização dos currículos educacionais que deram origem as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura Afro e Indígena nas Instituições Educacionais de Ensino Básico e do Ensino Superior (SOUSA; NORONHA, 2021, p.2).

Tendo em vista as considerações dos autores acima mencionados, compreendemos que a escola tem a função não só de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, mas também de exercer influência na formação de valores e atitudes dos educandos. Nesse caso, urge a necessidade da promoção no espaço escolar de práticas docentes antirracistas, comprometidas com o desvelamento das personificações do racismo e das relações sociais baseadas na racialização da corporeidade negra e da naturalização da subalternização negra. Conforme Santos (2001):

tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, p. 106)

Isso significa lançar um olhar reflexivo sobre as raízes históricas da colonização e, partindo desse viés, construir as narrativas da história da nação brasileira do ponto de vista dos povos que contribuíram para sua formação. Destarte, conforme Santos, Santos, e Kadri(2021), amparados nos estudos de Cavalleiro (2001), a Educação Antirracista tem como princípios:

o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira; a busca permanente por espaços de reflexão sobre o racismo e seus derivados no contexto escolar; o repúdio e a intervenção a qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e o cuidado para que as relações entre negros e brancos (crianças e adultos) sejam respeitadas; promoção da igualdade por meio do reconhecimento e valorização da diversidade do contexto escolar, encorajando a participação de todos os atores

sociais; ensino crítico da história dos diferentes grupos sociais, étnicos e raciais que constituem a história brasileira (SANTOS; SANTOS; KADRI, 2021, p.155).

Diante das ponderações dos autores, o primeiro passo em busca de uma Educação Antirracista é o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira. Partindo desse pressuposto, a reflexão sobre o racismo e seus derivados no espaço escolar ancora-se em uma busca contínua de construção na escola de espaços-tempo que desvencilhem as atitudes e os discursos racistas. No que se refere a isso, a Educação Antirracista caminha em direção a horizontes emancipatórios, pautada na busca pela promoção da igualdade racial no reconhecimento positivo da diversidade racial. Para tanto, é imprescindível a ruptura com a cultura eurocêntrica presente nos currículos escolares e nos materiais didáticos (SANTOS; SANTOS; EL KADRI, 2021).

O desvelamento do racismo e sua superação no espaço escolar projetam para a necessidade do ensino da História e Cultura do povo negro nas escolas. O perfilamento de práticas pedagógicas antirracistas se articula com a efetivação de um currículo antirracista e projeta para a ressignificação das práticas docentes, tendo em vista a superação dos insumos históricos de silenciamento da população negra. Nessa direção, Santana (2020, p.3) defende que “Um currículo antirracista permite que as crianças conheçam outras perspectivas de cultura e desenvolvimento da humanidade, tanto em produção de conhecimento quanto em estruturação social, cultural e econômica”. Significa dizer que a escola assume um posicionamento crítico frente às diferentes manifestações do racismo e ao seu enfrentamento.

Diante da vigência das orientações legais para a promoção de uma Educação Antirracista, verificamos a necessidade no âmbito educacional do enfrentamento do racismo e de suas implicações para a população afrodescendente, de tal forma que as práticas pedagógicas em uma perspectiva crítica e reflexiva no espaço escolar contribuam para a promoção da desmitificação no imaginário social dos estudantes das representações sociais racistas e de qualquer forma de preconceito racial.

No contexto do ensino, é necessário refletir como a Lei se concretiza, considerando os eixos do material didático, da formação de professores e da prática da sala de aula. Esses eixos são importantes no conjunto, pois estão estreitamente interligados para a realização de uma educação que considere o aspecto antirracista. Para esse trabalho, pontuaremos aspectos relacionados especificamente à prática em sala de aula, mas tocaremos no aspecto do material didático por estar em estreita relação com a prática, tanto dos estudantes quanto dos docentes.

No que tange ao material didático, é imprescindível, na trilha em prol da igualdade racial e da educação para as relações étnico-raciais, o rompimento com a fragmentação curricular que subsiste na compartimentação dos conteúdos escolares em disciplinas ou áreas que não dialogam e se isolam. A respeito disso, a publicação PNLD 2018: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos BRASIL (2017) salienta que:

A inclusão dessa perspectiva temática e de ensino enfatiza a pluralidade cultural de modo interdisciplinar, enriquecendo e imprimindo significado mais amplo à aprendizagem dos estudantes. Essas leis, frutos do reconhecimento **da exclusão da história e da cultura afro-brasileira e das indígenas das dimensões educacionais oficiais, devem ser cumpridas a rigor**, a fim de trazer para o ambiente escolar aspectos de uma história ainda pouco contada, livre das práticas reprodutoras da visão estereotipada, alimentada, há muito,

pelo imaginário eurocêntrico presente em conteúdos da área. (BRASIL, 2017, p. 1 Grifos nossos).

Os materiais didáticos como artefatos culturais são atravessados pela desvalorização da diversidade racial e perscrutam para o imaginário social a existência de pouca ou nenhuma relevância de aspectos que privilegiem outras epistemologias que não sejam centradas nos padrões de conhecimento europeu. A prova disso são as gravuras representativas das partes do corpo humano que nunca mostram a representação do corpo negro. A seguir, com base nos estudos de Ferreira (2022), trataremos da definição do Letramento Racial Crítico e de sua relevância em prol de uma educação antirracista.

2.3 Letramento Racial Crítico

No estudo de Ferreira (2022), intitulado “Letramento Racial Crítico”, a autora enfatiza que através dos materiais didáticos, como, por exemplo, o livro didático, somos educados para reproduzir as desigualdades raciais. Em sua pesquisa, a autora vincula o Letramento Racial Crítico à análise de livros didáticos, evidenciando que as práticas de Letramento Racial Crítico feitas no cotidiano da sala de aula configuram-se em uma possibilidade de colaboração para uma educação e reflexão crítica, tendo em vista a efetivação de equidade de representação em livros didáticos.

Sobre a importância do Letramento Racial Crítico, falam-nos Pereira e Lacerda (2019):

[...] Pode contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível. (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 103).

Os autores evidenciam em suas considerações que o Letramento Racial Crítico pode contribuir para a construção de identidades mais comprometidas com a superação histórica da desvantagem racial da população negra. Nesse sentido, a desconstrução de estereótipos e de estigmas sobre a população negra no espaço escolar pressupõe a efetivação de práticas educativas que neutralizem as marcas deixadas pela colonização, que oprimem e inferiorizam a população negra. Nesse cenário, podemos pontuar o Letramento Racial Crítico, que se desenha como uma prática pedagógica antirracista na educação básica.

Letramento racial crítico se reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] (FERREIRA, 2015, p. 138)

A autora assertivamente evidencia que o Letramento Racial Crítico coaduna para o embasamento das práticas pedagógicas em prol de uma educação antirracista e, ao mesmo tempo, reverbera para a descolonização das práticas educativas e dos currículos escolares centrados na cultura eurocêntrica. Destarte, a Educação para as

relações étnico- raciais deve ser contemplada na efetivação de um currículo participativo como estratégia de combate ao racismo e acolhimento da pluralidade cultural no espaço educacional. A respeito disso, outros autores afirmam:

A construção de um currículo participativo que contemple, também, a Educação para as relações étnico-raciais, como pressuposto para o reconhecimento, o enfrentamento e a superação do racismo, precisa criar mecanismos de escuta e de acolhimento de todas as vozes. Ao considerar a escuta dos sujeitos, garante-se que as demandas sejam compreendidas como temáticas de estudo e como possibilidade de mudança de postura (PONCE e FERRARI, 2021, p.9).

O Letramento Racial Crítico consiste em uma proposta metodológica que problematiza a representatividade negativa do sujeito negro coberto de preconceitos e estigmas, apresentando a possibilidade de construção positiva do lugar do sujeito negro nos artefatos culturais. Dessa forma, o Letramento Racial Crítico é uma ação educativa por via crítica que rasura os vieses de aniquilamento e rebaixamento da população negra, incidindo na contribuição da identidade étnico-racial dos sujeitos.

2.3 A literatura como instrumento para o Letramento Racial Crítico

Os primórdios do processo histórico do povo brasileiro foram marcados pelo enaltecimento da representatividade positiva do branco europeu colonizador, em detrimento do silenciamento e do esquecimento histórico ao qual foi relegada a população negra (SOUSA; NORONHA, 2021). A literatura é um artefato cultural e, como tal, pode perpetuar estereótipos e disseminar estigmas nas representações de narrativas em que os protagonistas são personagens brancos e ocupam lugar de destaque, em contraposição, aos(as) personagens negros(as), que participam das histórias narradas apenas como coadjuvantes.

Na esfera sociocultural, a subjugação simbólico-ideológica da população negra pela literatura leva à naturalização da banalização das vidas negras e incide em seu extermínio. No cerne da discussão da diversidade racial, por um lado, na literatura, a associação do sujeito negro a atributos negativos constitui-se em um paradigma que se apresenta como um entrave social que impulsiona e retroalimenta a racialização dos corpos negros; por outro lado, no âmbito de pensar propostas educativas descolonizadoras, a literatura se converte em um recurso didático relevante no desvelamento da existência do racismo no espaço escolar. E no intercâmbio de diferentes sujeitos que se estabelece no espaço escolar, a literatura contribui para a descolonização do currículo e para a ruptura do silenciamento histórico da população afrodescendente.

O desvencilhamento do racismo e suas diferentes manifestações mediados pela literatura concorrem para que os educandos negros construam positivamente sua identidade racial, assim como para a reflexão por parte dos demais sobre a importância de conhecer essa literatura e a história de pessoas afrodescendentes. Para tanto, é imprescindível o deslocamento epistêmico da literatura do eixo eurocêntrico, que coloca em destaque a cultura eurocêntrica e silencia a diversidade cultural existente em nosso país. O dilaceramento da representatividade da corporeidade negra na literatura se insere no rol de práticas discriminatórias que caminham na contramão da consolidação de projetos emancipatórios de superação dos antagonismos raciais.

Na busca pela consolidação de um projeto de educação e formação humana omnilateral, a inserção de obras literárias escritas por autores e autoras negras no contexto da escola do ensino médio consiste na realização de práticas decoloniais. Neste sentido,

a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. (...) Aquelas pedagogias que integram o questionamento e análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida (WALSH, 2019 p. 27).

Partindo das ponderações de Walsh (2019), a pedagogia decolonial ou as decoloniais situam-se no âmbito das práticas emancipadoras e integram as ações voltadas para o questionamento e a análise crítica da realidade em prol da transformação social. Assim sendo, repercute na construção de novas formas de ser e estar no mundo. A proposta de abordagem de obras literárias em sala de aula com temática afro-brasileira com foco na Educação das relações étnico-raciais está respaldada na legislação educacional vigente, entre elas, a Lei 10.639, que trata da obrigatoriedade da abordagem dessa temática em todo o currículo escolar. A literatura como instrumento de expressão de valores e atitudes oportuniza a socialização criativa do conhecimento e, sumamente, a produção de novos conhecimentos.

Para a contribuição do trabalho aqui delineado, é importante tratarmos do contexto da pesquisa e dos aspectos metodológicos para compreender como a constituição de uma prática dialógica, nos termos freireanos, entre estudantes e professores, pode favorecer uma educação emancipadora e o desenvolvimento e emancipação do ser humano pela ampliação dos Letramentos Crítico Raciais.

3 O contexto da pesquisa e os aspectos metodológicos

A construção de espaços de pesquisas e de dados pode ser feita no âmbito da prática do professor como uma forma de refletir sobre seu agir. No contexto da Linguística Aplicada, a sala de aula de língua (abrangendo a literatura) é um espaço privilegiado para a discussão de temáticas diversas, capazes de ressignificar as ações das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem em busca da ampliação da diversidade de saberes. As propostas didáticas motivadas por ordens externas e internas podem contribuir para uma prática dialógica (FREIRE, 1996) que vise à ampliação do Letramento Racial Crítico as suas implicações no desenvolvimento da pessoa consciente (BRONCKART, 2012).

A pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo, considerando que o trabalho realizado utilizou duas diferentes ferramentas para a geração de dados: um formulário com perguntas sobre o perfil dos estudantes como leitores(as), bem como a escrita de um Diário de Leitura para registro das impressões e reflexões suscitadas ao longo da leitura das obras escolhidas pelos estudantes. O primeiro momento da pesquisa foi de base quantitativa. Nela, foi delineado o perfil dos estudantes, além de mostrar uma realidade que precisa ser pensada quanto à inserção da literatura afro-brasileira no contexto escolar, assim como da leitura de um modo geral. O segundo momento foi de base qualitativa, por meio da análise dos diários produzidos pelos estudantes, nos quais emergem “pontos de vista subjetivos” (FLICK, 2008, p.25) tão importantes para

compreender como os estudantes se constituem como leitores e como a leitura provoca o desenvolvimento de um pensamento consciente e conseqüentemente de uma educação emancipadora nos termos de Paulo Freire.

O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Integrado (EMI) do Técnico em Informática no campus Avançado Lajes. A turma inicialmente contava com 35 estudantes, mas com os desafios do ensino remoto em decorrência do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19¹, permaneceram apenas 24 estudantes.

Antes de passarmos às etapas de desenvolvimento do trabalho, é importante pontuar que a temática afro-brasileira na literatura está proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura III, destacando os discursos e diálogos, os autores e as obras oriundas desse universo. Essa presença é importante por estar em estreita relação com as leis situadas em torno dessa temática discutidas acima. No entanto, é ainda pertinente pensar sobre a fragmentação do conteúdo, considerando que aparece apenas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura (terceiro ano), sendo esquecida nas outras séries².

O trabalho foi desenvolvido no contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia da COVID-19 durante o módulo I, o que corresponde a um bimestre do ano letivo de 2020³. A socialização das leituras aconteceu em quatro encontros com a participação de três grupos – cada um com um livro. Os encontros foram realizados em três horas aula síncronas, enquanto as leituras das obras aconteceram nas aulas assíncronas. Dessa forma, tivemos muitos desafios, mas foi um trabalho que potencializou a participação e a ação dos alunos em uma perspectiva da pedagogia dialógica defendida por Freire (1996), assim como do ângulo da linguagem na condição de instrumento de mediação para agir no mundo. (BRONCKART, 2012).

Dentro dessa perspectiva, foi lançado para os estudantes o desafio da leitura de um livro de um autor(a) africano(a) ou afrodescendente (afro-brasileiro). Inicialmente, considerando o perfil dos estudantes (como veremos na discussão dos dados) com pouco ou, em alguns casos, nenhum contato com a leitura, o trabalho desenvolvido pretendia alcançar dois objetivos específicos: instigar os estudantes a ler um livro na perspectiva do letramento literário e de uma pedagogia da libertação nos preceitos de Paulo Freire, assim como incentivá-los a ler uma obra da literatura produzida por autores(as) negros(as) para a ampliação do Letramento Racial Crítico. É importante pontuar ainda que não foi colocado como requisito, para esse trabalho, que o livro fosse da literatura afro-brasileira. Dessa forma, foi possível promover a perspectiva dialógica, propiciando aos estudantes práticas de protagonismo por meio da escolha de uma obra. Abrimos um parêntese para dizer que um trabalho que focaliza a literatura afro-brasileira seja necessário para compreendermos as relações étnico-raciais no contexto da literatura brasileira em seu sentido *lato*.

¹ O trabalho foi desenvolvido no IFRN no ano de 2020 quando a docente e uma das pesquisadoras que participa deste trabalho ainda fazia parte desta instituição. No momento atual, ela se encontra no IFCE.

² Em outras disciplinas do PPC, esse conteúdo é colocado, mas como não é nosso intuito aqui, não nos detemos em pontuar como e em que disciplinas.

³ No contexto do IFRN, as aulas pararam no dia 16 de março de 2020 e retornaram remotamente em outubro do mesmo ano. Em decorrência dessa longa parada, o ano letivo foi dividido em módulos (4) com aproximadamente 45 dias com diferentes disciplinas em cada módulo com aulas síncronas por meio do *Google Meet* e aulas assíncronas por meio de atividades, pesquisas e trabalhos de leitura. Essa demora na retomada teve como principal fator a falta de acesso dos estudantes às diferentes ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas. Para diminuir a distância dos alunos da escola, o campus ofertou muitas opções de projetos para engajar estudantes, professores e escola.

O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas (Quadro 1)

Quadro 01 – Síntese das etapas desenvolvidas

Etapa	Tempo	Atividade desenvolvida
Etapa 01	3 aulas síncronas	Leitura de textos e debates sobre o que é literatura afrodescendente e orientação sobre a pesquisa
Etapa 02	4 aulas assíncronas	Realização de pesquisa sobre autores e obras da literatura afrodescendente em diferentes plataformas digitais.
Etapa 03	10 aulas assíncronas (aproximadamente – 25 dias)	Leitura das obras selecionadas e produção do diário de leitura
Etapa 04	8 aulas síncronas	Socialização das leituras realizadas pelos grupos

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira etapa constitui o momento de proposta do trabalho pela docente por meio de diálogos para sensibilizar os estudantes não só para a leitura de textos literários, mas também de livros produzidos fora do círculo de uma literatura “europeizante” nos termos de classes sociais privilegiadas, quebrando com o paradigma do silenciamento das cultura afro-brasileira. Nesse momento⁴, a professora apresentou a proposta de trabalho e alguns dados sobre a situação dos corpos negros e da mulher na literatura brasileira⁵.

No segundo momento, os estudantes foram levados a se engajar em atividades de pesquisa sobre autores e livros para a escolha deles para a leitura. A docente orientou os estudantes que buscassem redes sociais (*Instagram, Facebook, Podcast*), páginas de mediação de leitura ou *booktubers*⁶ para tentar encontrar uma obra que lhes despertasse o interesse. Além disso, na aula, a docente compartilhou algumas leituras que tem feito no contexto da literatura afro-brasileira para ajudar os estudantes a perceber a importância do trabalho proposto. Essa atividade coloca em interface o protagonismo dos estudantes como construtores de saberes e como curadores de instrumentos imprescindíveis para a leitura. Embora pareça uma atividade com pouca mediação do professor, os estudantes estavam trabalhando em trios, o que contribuiu para a interação e a mediação de escolhas de acordo com os gostos e o perfil deles. Depois desse momento, montamos o quadro de leitura segundo as escolhas dos estudantes (Quadro 02).

⁴ É importante destacar que, ao longo do ano letivo em 2020, a professora provocou a reflexão dos estudantes ao tratar da presença de mulheres negras no cânone literário brasileiro desde o período romântico à contemporaneidade. Essa atividade, de alguma forma, já havia levado os estudantes a refletir sobre a necessidade de um trabalho que focaliza essa literatura.

⁵ A professora e pesquisadora Regina Dalcastagnè apresenta dados sobre a produção literária no Brasil, na qual destacamos a situação das personagens negras que representam, apenas 7,9% são negras e 73,5% dos personagens negros são pobres. Além disso, 93,9% dos escritores são brancos. Veja infográfico da pesquisa em: <http://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2016/06/eu-quero-escrever-um-livro-sobre.html>.

⁶ Os *Booktubers* são influenciadores digitais que mantêm canais no Youtube para compartilhar leituras de livros literários e conseqüentemente realizar mediação de leitura.

Quadro 02 - Obras e autores escolhidos para pelos estudantes

OBRA	AUTOR
Feras de Lugar Nenhum	Uzodinma Iweala
Clara dos Anjos	Lima Barreto
Pequeno Manual Antirracista	Djamila Ribeiro
O ano em que disse sim: como dançar, ficar ao sol e ser sua própria pessoa	Shonda Rhimes
Úrsula	Maria Firmina dos Reis
Sem gentileza	Futhi Ntshingila
Quarto de despejo	Carolina Maria de Jesus
Fique comigo	Ayòbámi Adébáyò

Fonte: Arquivo da pesquisa

Como afirmamos, os estudantes ficaram livres para a escolha das obras e seus respectivos autores com base em pesquisas feitas por eles. É importante destacar que quatro são autores (as), a maioria mulheres, afro-brasileiros (as) como podemos perceber no Qua. 2. As escolhas revelam ainda obras que estão à margem do cânone literário brasileiro e nem figuram nos livros didáticos, como o livro “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis, considerada uma obra precursora do abolicionismo, assim como a primeira romancista brasileira, aparece entre as escolhas dos estudantes. A escolha com essa nuance de liberdade está respaldada na perspectiva da pedagogia dialógica de Paulo Freire.

O terceiro momento, depois de escolher uma obra, os estudantes partiram para a leitura do livro. Nesse momento, os estudantes foram orientados a escrever, à medida que liam, um Diário de Leitura⁷ para registrar as escolhas iniciais, os sentimentos que surgem ao longo do processo de leitura, as reflexões que essas leituras suscitam e as potencialidades que elas podem trazer. Nesta etapa, os estudantes deveriam escrever de maneira colaborativa os diários, mas reservando um espaço para que cada um escrevesse sobre a sua subjetividade, dado que o conhecimento é uma construção coletiva e dialógica (FREIRE, 1987) que implica a subjetividade das pessoas envolvidas.

O quarto momento consistiu na socialização das leituras realizadas. Esse momento foi bastante singular no que diz respeito aos posicionamentos dos estudantes. Tal etapa assume importância no que concerne a ampliar as visões construídas ao longo das leituras e sua partilha, pois consideramos que a formação de leitores se dá pela mediação. Dessa forma, os demais estudantes são instigados, por meio de diálogos, a ler

⁷ O diário de leitura tem sido objeto de pesquisa por diferentes aspectos. Um dos trabalhos pioneiros no contexto brasileiro é a proposta de Ana Rachel Machado sobre as leituras no contexto acadêmico. O uso desse instrumento didático tem sido ampliado para leitura no campo literário também, principalmente na educação básica (BNCC). Entre estes trabalhos podemos citar o desenvolvido por Silva e Sousa, 2013, que relata experiência com diário de leitura com vistas a ampliar o letramento literário dos estudantes na escola e sua importância na formação do aluno leitor.

outros livros, o que reforça a visão de ampliar o Letramento Racial Crítico nos preceitos de Ferreira (2022). Nesse caso, a socialização atende ao objetivo de mediação de leitura como potencializadora de formação de leitores.

Além dessas atividades, foi proposto um questionário para ser respondido pelos estudantes para levantar dados do seu perfil de leitor, assim como conhecer o que eles têm lido no âmbito da literatura não só escrita por negros (as), mas também protagonizada por personagens negras de perspectiva decolonial. Esses dados foram importantes para refletir sobre até que ponto a escola tem assumido seu papel na formação de pessoas sob um ângulo da pluralidade de culturas e também de executar as leis que tratam desse assunto.

Para este trabalho, abordamos, sobretudo, o terceiro momento de leitura e construção do diário de leitura, assim como as respostas dos estudantes ao questionário proposto. Este último, embora de maneira parcial, nos mostra que desafios a escola ainda enfrenta para uma educação libertadora e de Letramento Racial Crítico.

4 Análise e discussão dos dados

É necessário pensar, inicialmente, sobre a formação de leitores na escola. Este tem sido um assunto recorrente nas pesquisas no contexto brasileiro não só na escola, de maneira geral, mas em outros espaços⁸. Embora o nosso objeto não seja o perfil do leitor, é importante destacar a questão da formação de leitores no Brasil, pois consideramos que a partir desse ângulo podemos perceber também os desafios para um Letramento Racial Crítico, focalizando a literatura, pois quanto mais lemos, maiores são as possibilidades de ampliar o alcance de temáticas e autores (as). O Instituto Pró-Livro, que conduz pesquisas sobre o perfil do leitor brasileiro, aponta para os desafios para a educação formal, sobretudo para os estudantes do Ensino Médio, em relação à manutenção de determinado nível de leitura, havendo uma prática mais frutífera de leitura na Educação Infantil, mas um decréscimo durante o Ensino Fundamental II, que se intensifica no nível seguinte.

Inicialmente, no contexto da turma do terceiro ano do EMI Técnico em Informática, destacamos, tendo como referência o questionário respondido pelos estudantes, o perfil dos discentes como leitores de modo geral, especificamente pontuando a questão do conhecimento sobre as leituras de obras literárias afro-brasileiras.

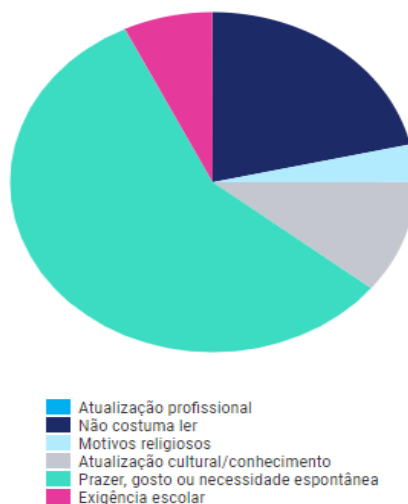
4.1 Perfil leitor dos estudantes

Tratar do perfil do estudante leitor na escola é imprescindível, considerando os desafios que ela tem na sua formação ao longo da escolaridade, sobretudo no contexto brasileiro em que convergem múltiplas realidades. Além disso, pensando no contexto macro da instituição onde foi conduzida a pesquisa, podemos destacar que o desafio é ainda maior, haja vista que os estudantes são oriundos de cidades do interior, muitas vezes, da zona rural, o que dificulta mais o acesso aos livros para ficarmos em apenas um dos múltiplos fatores que influenciam diretamente a formação de leitores.

⁸ Ver a pesquisa do Instituto Pró-Livro – Retratos da Leitura no Brasil, que traz dados sobre as diferentes manifestações de leitura feitas pelos brasileiros. <https://www.prolivro.org.br/>.

O Gra. 1 destaca o que tem levado esses estudantes a ler e pode, de maneira sucinta, sugerir algumas questões necessárias para desenvolver um trabalho consolidado com a leitura em sala de aula.

Gráfico 01- Motivações para leitura



Fonte: Arquivo da pesquisa

No Gra.1, podemos observar que a maioria dos estudantes decide que suas práticas de leitura estão relacionadas ao prazer em ler, gosto e necessidades espontâneas. Sobre isso, podemos refletir que, embora seja uma potencialidade para a formação de leitores, há um distanciamento da escola, o que nos leva a repensar o papel desta instituição nessa formação. Mas ainda assim são muito mais importantes as contribuições da educação formal na formação de leitores em uma perspectiva da pedagogia dialógica (FREIRE, 1996), considerando que eles já trazem uma determinada formação em leitura. Esses estudantes apresentam diferentes perfis, podendo ser leitores com formação meio consolidada, o que contribui para potencializar diálogos profícuos na formação de outros leitores.

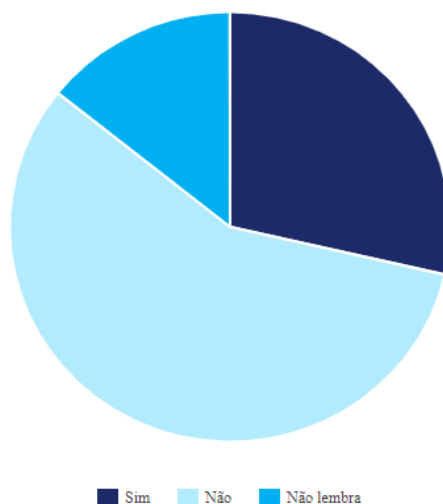
Na contramão desse perfil, embora em menor número, o perfil dos estudantes que não se consideram leitores a partir da sua representação, reflexão importante para uma constituição da pessoa consciente. Nesse caso, é necessário pensar os desafios da escola na formação de leitores, sendo necessárias propostas didáticas que promovam a formação de leitores não só para o espaço escolar, mas para além dele. Para isso, é indispensável uma perspectiva de uma educação libertadora e democrática, pois quando são impostas determinadas práticas de leituras, pode tornar-se uma atividade árdua para os estudantes. Felizmente o número de leitores tem se superado, embora as práticas de leitura no contexto escolar brasileiros sejam realmente desafiadoras.

Diante dessa análise prévia do perfil do leitor, passamos a mostrar como os estudantes se veem como leitores de obras com identidade afro-brasileiras.

4.2 Perfil do estudante como leitor de literatura afro-brasileira

Outra pergunta presente no questionário foi sobre a leitura de obras literárias de literatura negra. Esta pergunta foi mais subjetiva para que os estudantes respondessem para além do sim, não ou não me lembro, incitando-os a falar de autores ou de títulos já lidos e, dessa forma, dar uma visão mais ampla das suas experiências de leitura.

Gráfico 02 - Pergunta sobre a leitura de escritores afro-brasileiros



Fonte: Arquivo da pesquisa

O Gra.2 mostra que a maioria dos estudantes respondeu que não leu livros de literatura afro-brasileira. Somado a isso, há ainda aqueles que responderam que, se leram, não se lembram dessa leitura. Ao lado desses dados, um menor número de estudantes afirmou que leu obras escrita por escritores (as) negros (as) de modo geral. Esses dados revelam, como apontamos acima, os desafios da leitura e mais enfaticamente com a literatura afro-brasileira. A Lei 10.639 de 2003 foi sancionada há quase 20 anos, mas parece que não tem sido efetivada no contexto da sala de aula, considerando que tais questões deveriam estar presentes ao longo da escolaridade formal na educação brasileira, no entanto, os estudantes apresentam uma outra realidade.

Diante dessa pequena amostra, podemos perceber o distanciamento entre a aprovação da lei e sua prática no contexto escolar. Neste momento, abrimos um parêntese para pontuarmos o hiato entre a legislação e a formação de professores. Os desafios começam com a formação de professores tanto na inicial quanto na continuada. Sobre essa problemática, Rodrigues (2021) aponta que os professores não têm participado de formação continuada para uma Educação Crítico Racial, o que confirma os dados que trazemos neste trabalho, haja vista que o professor não tem formação, não colocando, portanto, a temática na sua prática. Essa questão implica um fosso entre a legislação que prescreve o agir do professor e a realidade na qual ele está inserido.

Não colocamos em discussão aqui quem deve ser responsabilizado por essa lacuna, mas compreender os desafios considerando o posicionamento dos estudantes a respeito desse assunto. Fica evidenciada a importância de trabalhos no contexto escolar que contribuam, como propõe a Lei 10.639, para o ensino da literatura de origem afro, perspectivando a pluralidade de vozes presentes na formação da literatura brasileira.

Ainda no contexto da resposta a esta pergunta, podemos destacar os autores citados pelos estudantes. Uma das mais citadas é a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que tem ganhado visibilidade mundial por seus posicionamentos feministas. Duas questões podem ser inferidas pela presença de suas obras entre as leituras dos estudantes: primeiro, por ser uma escritora negra feminista, considerando que o movimento feminista tem adquirido notoriedade na atualidade; e, segundo, a influência das mídias sociais nas quais são viralizadas e propagadas, com grande força, as ideias de determinados(as) autores(as).

No contexto brasileiro, o autor mais citado é Machado de Assis. Tendo em vista a importância de Machado de Assis no cânone literário brasileiro, é interessante a percepção dos estudantes ao colocar o autor na esteira da literatura afro-brasileira. Ao mesmo tempo, esse dado mostra que a escola tem ainda muitos desafios a enfrentar se pensarmos que não é citada nenhuma escritora negra brasileira e escritores que estão à margem desse cânone. Dessa forma, reforça-se a importância de a escola inserir nas práticas de sala de aula o estudo da literatura negra com vistas ao Letramento Racial Crítico, ampliar as leituras dos estudantes, formar leitores com visões plurais como defendem os documentos legais da legislação educacional brasileira, assim como formar pessoas reflexivas e conscientes da situação social em que se encontra a maioria dos brasileiros, também por serem afrodescendentes, compondo um quadro de representatividade na escola.

Antes de fecharmos este tópico, e como anunciado na nossa metodologia, destacamos neste texto parte de dois diários de leituras produzidos como parte do trabalho realizado. A escolha desses trechos se justifica pelo fato de eles conterem, sobretudo, o posicionamento dos estudantes em relação às leituras realizadas não só por ter perspectivado o enredo dos livros lidos.

Trecho 01

“Clara dos Anjos superou **minhas** expectativas. O livro **me** pareceu interessante e por isso **eu** o **escolhi**, mas ainda assim, após a leitura, **devo dizer que nenhuma sinopse, resumo ou mesmo este diário podem passar os sentimentos que este livro me passou.** Essa obra histórica, que retrata a realidade do Brasil há 100 anos, **me permitiu perceber como o mundo mudou e como não mudou ao mesmo tempo.** A realidade que cerca os moradores de subúrbios, assim como a que cerca as mulheres negras, **fez apenas um curto avanço no último século. Gosto** de acreditar que o mundo muda para melhor, mas o difícil é ele realmente mudar. Embora hoje eles estejam mais escondidos, **o cafajeste sedutor, a senhora racista e a garota ingênua** criada de forma machista ainda são muito presentes em **nosso** dia a dia. De fato, eu não sei ainda se, ou como, esta história **me mudou**, mas sei que levará um tempo até esquecê-la. Para todos os interessados, **eu afirmo** que a leitura deste livro vale a pena, e lembrem-se: para os desconhecidos nós não somos nada nessa vida, então tenha alguém próximo que queira ajudar, assim como Clara tinha Dona Margarida, Seu Azevedo, Seu Joaquim e até mesmo Dona Engrácia, porque, para algumas pessoas, você pode ser tudo nessa vida.”

Fonte: Arquivo da pesquisa

O Trecho 01 é parte do diário produzido pelo grupo de estudantes que leu o livro “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto. Sobre Lima Barreto, Souza (2022) afirma que “foi um autor pouco lido e muito criticado à sua época.” Criticado pelo tom de seus textos, pelo seu perfil de mulato, suburbano e deselegante, e criticado pelo “desleixo” para com a linguagem da norma culta, alguns pesquisadores defendem que ele deve assumir um lugar de destaque nos estudos críticos no contexto da literatura brasileira.

Outra questão que chama a atenção é a obra escolhida, sobretudo pelo título e pela protagonista. Segundo Lima (2021), “A temática de Clara dos Anjos centra-se justamente no preconceito de cor e no drama íntimo da protagonista homônima que, na expectativa de um casamento que não acontece, deixa-se seduzir por um moço inescrupuloso”. Essa obra pouco figura nos materiais didáticos do ensino médio, embora Lima Barreto esteja sempre presente. Advém daí a primeira importância colocada pela escolha do estudante de uma obra que debate, embora tenha sido escrita no início do século XX, questões étnico-raciais tão pertinentes para a sala de aula e, sobretudo, para o debate em relação às atitudes racistas e preconceituosas que ainda reproduzimos no século XXI.

O posicionamento do estudante imprime sua subjetividade e a construção de uma reflexão crítica diante da obra, ao considerar a atualidade das relações e posicionamentos racistas. Depois de fazer as anotações ao longo da leitura, no final do diário, ele traz um forte posicionamento sobre a leitura realizada. Podemos dividir o Trecho 01 em, pelo menos, três partes: na primeira, podemos destacar a mobilização de elementos linguísticos como **me, eu, escolhi**, que evidenciam uma forte implicação do estudante leitor, portanto o afloramento da subjetividade. O estudante apresenta o ponto de vista e um posicionamento sobre a leitura e as reflexões evocadas por ela.

Em um segundo momento, há uma implicação menos marcada da pessoa que ler, mas não menos consciente. O estudante estabelece relações entre o contexto da leitura e o contexto atual, destacando a atualidade do texto, mesmo que seja um século depois da sua escrita. É nesse momento que há uma tomada de consciência promovida na e pela linguagem (BRONCKART, 2012). Além dessas unidades, o posicionamento crítico do estudante também está presente na mobilização das unidades lexicais: **racista, ingênua, sedutor**. A constatação da pouca mudança nas relações étnico-raciais, no contexto brasileiro, contribui para ressaltar a importância do trabalho desenvolvido e a importância de, cada vez mais, inserir, na prática pedagógica, a leitura de textos que trazem não só a literatura escrita por afrodescendentes, mas também, sobretudo, que evidenciem uma visão decolonial da pessoa negra – materializada nas personagens - e da situação social a que foram relegadas. Essa tomada de consciência do estudante só é possível a partir da leitura do texto e, ao mesmo tempo, ensejada pela escrita do diário. É nessa esteira que o trabalho desenvolvido pode contribuir com o Letramento Racial Crítico na escola.

O terceiro momento desse trecho é a indicação da obra lida para aqueles que desejarem ler, enfatizando o valor que tal leitura traz para a desconstrução de preconceitos, o que promove uma educação construída no diálogo, emancipadora do humano (BRONCKART, 2012). Dessa forma, há uma mediação de leitura, ao apontar da necessidade da leitura do texto.

Trecho 02

“No geral, esse **livro me mudou**, está me mudando, e, ao menos, teoricamente, irá mudar a vida das pessoas ao meu redor também. Este trabalho foi **sem dúvidas o meu preferido**, estou muito confortável em falar do que **achei, do que li, do que ouvi sobre a autora**, produtora, roteirista e dona da Shondaland. Meu **interesse pela literatura afrodescendente e multi outras culturas cresceu** muito, está em sangria. Não vejo a hora dos próximos seminários, das próximas socializações. Minha experiência **está sendo maravilhosa com essas obras**, em alguns casos, bem triste e interessante, mas de toda forma é muito bom estar informada **dos N problemas ocasionados que ocasionam o hoje**. Achei a escolha **dos meus colegas muito boa, consegui**

acompanhar muito bem o conteúdo por eles explicado, e acredito que vice-versa, até porque alguns vieram conversar comigo sobre o livro.”

Fonte: Arquivo da pesquisa

O segundo excerto do diário de leitura é do grupo que escolheu a obra “O ano em que disse sim: como dançar, ficar ao sol e ser sua própria pessoa”, de Shonda Rhimes. Como falamos na metodologia, esse trabalho foi escolhido por ser seminal, por ter sido o primeiro a ser desenvolvido nesta turma e por estar baseado ainda em uma perspectiva de educação libertadora na perspectiva freireana (o que não quer dizer que não haja mediação do professor), pois o grupo, depois das pesquisas realizadas, decidiu por escolher esta autora norte-americana, também roteirista de uma série renomada⁹. Para além destas questões, importa aqui refletir sobre a ampliação dos saberes dos estudantes e dos posicionamentos deles em relação à leitura realizada.

Neste diário, a estudante coloca em evidência, também por meio de forte implicação pela mobilização das unidades linguísticas: **me, meu, estou, li e ouvi**, o posicionamento em relação à leitura realizada e ao trabalho proposto. Na fala da estudante, podemos perceber, inicialmente, o quanto se sentiu confortável em realizar a atividade, principalmente por ter sido não só estimulada pela professora, mas também pelas suas preferências de leitura e de consumo de outras mídias.

Há ainda a tomada de consciência em ampliar os conhecimentos de outros autores(as) afrodescendentes, o que tem implicado no despertar para outras leituras, outros autores e outras culturas. A estudante se posiciona no final do texto para estabelecer um diálogo em relação à leitura dos outros estudantes no momento da socialização em sala de aula: “Achei a escolha **dos meus colegas muito boa, consegui acompanhar muito bem o conteúdo por eles**”. Essa marcação na fala da estudante contribui para perceber que, mesmo com o ensino remoto, o trabalho foi significativo. A estudante pontua ainda que alguns dos enredos, socializados pelos outros colegas, são comoventes. Quando a estudante toca nessa questão em seu diário, revela a sensibilização e a tomada de consciência promovidas pelas socializações em um diálogo entre os sujeitos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Esse ponto de vista implica o necessário e urgente trabalho sistemático de Letramento Racial Crítico no contexto escolar.

Conforme as declarações dos estudantes nos dois trechos, observamos que a realização de práticas pedagógicas de leitura utilizando a literatura afro-brasileira contribuiu para a promoção da reflexão sobre raça e racismo no ambiente escolar (FERREIRA, 2022). Nesse cenário, pelas afirmativas dos educandos, percebemos que a atividade de leitura foi planejada e desenvolvida com base em princípios dialógicos, objetivando não só o desenvolvimento da leitura crítica, mas se configurando em uma possibilidade de abordar questões raciais em sala de aula intermediadas pela leitura, proporcionando aos educadores e educandos pensar sobre a existência do preconceito racial, contribuindo para a desestabilização de estigmas e estereótipos sobre a população afrodescendente.

Retomando os trechos, verificamos que em seus depoimentos os alunos registraram que as discussões empreendidas após a leitura dos livros possibilitaram a modificação das suas subjetividades, despertando o interesse pela continuidade das leituras e da percepção dos estudantes a respeito da literatura afro-brasileira, incorrendo no fortalecimento da visão crítica dos estudantes sobre temas sociais que, presentes na

⁹ Roteirista de Grey’s Anatomy da Netflix.

literatura, passavam despercebidos pelos estudantes, entre eles, o racismo e as atitudes preconceituosas.

Nos dois trechos, está evidenciada ainda a participação ativa dos estudantes no processo de apropriação de diferentes práticas de leitura. Um trabalho como este coloca o protagonismo dos estudantes como coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo de promoção de diferentes letramentos não o seu próprio, mas também da coletividade, ao passo que socializa leituras e, portanto, subjetividades.

5 Conclusão

No bojo das ações educativas no enfrentamento do racismo no espaço escolar, a Educação das Relações Étnico-Raciais retoma o debate do reconhecimento da diversidade racial existente no Brasil e aponta para a reivindicação da implementação de práticas pedagógicas emancipadoras como estratégia de efetivação do direito ao acesso e permanência na escola da população negra.

Dessa forma, se, por um lado, a literatura, como artefato cultural e como constitutiva de linguagem, pode contribuir para a disseminação e a reprodução de estigmas e estereótipos acerca da população negra, que naturalizam e sustentam a operacionalização do racismo; por outro lado, pode potencializar uma ação pedagógica importante na análise crítica do legado africano para a formação do povo brasileiro e de suas contribuições sociais, tecnológicas, econômicas e políticas. Sob esse ângulo, a literatura favorece, aos estudantes, conhecer a história e as lutas da população afrodescendente.

Conclui-se que, no cenário educacional, urge a necessidade de práticas pedagógicas decoloniais em prol de uma educação antirracista. Nesse cenário, o Letramento Racial Crítico mediado pela literatura configura-se em um caminho alternativo em direção à efetivação de uma educação dialógica, emancipatória e democrática. Nossos resultados confirmam a importância dessa necessidade, destacando o momento de mediação e também de fortalecimento da autonomia dos estudantes no processo de apropriação de outras vozes no contexto da escola.

Portanto, para além do enfrentamento do racismo e das práticas discriminatórias, o Letramento Racial Crítico, pela utilização da literatura, implica, no âmbito escolar, a realização de intervenções didáticas em prol da garantia da promoção da construção e da valorização da identidade racial dos educandos.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 09 de fevereiro de 2021.

BRASIL. PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livrodidatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em 07 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores sociais - 2017. Rio de Janeiro: IBGE; Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2017.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BUGARIM, et al. A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuruí-PA. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-19, abril/junho, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65799>

FERRAZ, D de M; TOMAZI, M.M; SESSA, A. As mortes de Matheusa em uma notícia do Estadão: estudos interseccionais sobre preconceito, discriminação e violência física em relação à diversidade de gêneros. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 927-958, dez. 2019.

FERREIRA, A. de J. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Pontes, p. 127-160, 2015.

_____. **Letramento Racial Crítico**. In: **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2008. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADELHA, M. L. de S. L. .; OLIVEIRA, D. N. da S. .; CARVALHO, S. M. G. de . As contribuições da Pedagogia Freireana para uma Educação como Ato Político. **Ensino em Perspectivas, [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5924>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

GOMES, N. L. G. MIRANDA.S.A. Dossiê: Educação na década internacional dos afrodescendentes (2015-2024). In: **Educação em Revista**. |Belo Horizonte|v.34 |2018.

JUNIOR, J. E. A. B.; ALMEIDA, R. S. Educação antirracista crítica e Freireana. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, vol. 6, setembro, 2021. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/09/10-EDUCACAO-ANTIRRACISTA-CRITICA-E-FREIREANA.pdf>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

LIMA, Pobre, mulata e mulher: a estigmatização de Clara dos Anjos. *In*: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/446-pobre-mulata-e-mulher-a-estigmatizacao-de-clara-dos-anjos>. Acesso em 18 de fevereiro de 2022.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *In*: **Travessias**, Cascavel, v. 13. n. 3. p. 90-106. set./dez. 2019.

PONCE, B. J.; FERRARI, A. R. DE S. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. *In*: **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-20, 4 dez. 2021.

RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S. DE; SANTOS, S. C. M. DOS. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. *In*: **Práxis Educativa**, v. 16, p. 19, 7 maio 2021.

RIBEIRO, M. Mulheres negras em movimento: criações individuais e coletivas por vidas com dignidade e direitos. *In*: **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-18, 16 nov. 2021.

RODRIGUES, L. A. M.S. **Formação docente e as relações étnico-raciais: a literatura como instrumento de implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas públicas estaduais na cidade de Pires do Rio-GO**. 2021. 211f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica, Instituto Federal Goiano, Urataí, 2021.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. O.; EL KADRI, M. S. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. *In*: **Entretexos**, Londrina, v.21 n. 2, 2021.p.153-172.

SANTOS DE SANTANA, J. Educação Afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na educação infantil. *In*: **a Eletrônica da Faculdade Unyleya**, v. 1, n. 2, 18 dez. 2020.

SILVA, M.C.; SOUSA, A. P. O diário de leitura: instrumento didático para formação do aluno leitor. *In*: **Revista Práticas de Linguagem**. V. 3, n.2 Jul/dez. 2013.

SOUSA, C. T. de; NORONHA, G. C. de. A cultura afro-brasileira: apresentada nas aulas de História do Ensino Médio articulada à obra Diário de Bitita. *In*: **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2021. Disponível

em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4429>. Acesso em 7 de fevereiro de 2022.

SOUZA, F. **Personalidades Negras**: o escritor Lima Barreto. In: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/130-florentina-souza-personalidades-negras-o-escritor-lima-barreto>. Acesso em 18 de fevereiro de 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html>. Acesso em junho de 2015.