UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras

ANILDA DE FÁTIMA PIVA DOS SANTOS

Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta de Sequência Didática para o
Ensino Fundamental II

Versão Corrigida

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado Profissional em Letras

ANILDA DE FÁTIMA PIVA DOS SANTOS

**Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta de Sequência Didática para o
Ensino Fundamental II**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Prof. Dr. Emerson da Cruz Inácio
De acordo

São Paulo
2015

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S2371 Santos, Anilda de Fátima Piva dos
Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta
de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II /
Anilda de Fátima Piva dos Santos ; orientador
Emerson da Cruz Inácio. - São Paulo, 2015.
168 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Literatura
Portuguesa.

1. Lei nº 10.639/03. 2. Literatura
Afrobrasileira. 3. Preconceito Étnico-Racial. 4.
Identidade. 5. Sequência Didática. I. Inácio,
Emerson da Cruz, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SANTOS PIVA, Anilda de Fátima dos. **Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

Aprovada em: 17/09/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emerson da Cruz Inácio – Universidade de São Paulo – USP – (Orientador).

Julgamento: Aprovada.

Prof.^a Dra. Jeane de Cássia Santos Nascimento – Universidade Federal de Sergipe – UFS – (Membro).

Julgamento: Aprovada.

Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho – Instituição: Universidade de São Paulo – USP – (Membro).

Julgamento: Aprovada.

Dedico este trabalho a meu pai Domingos Piva (*In memoriam*), a meu marido Cassio dos Santos e a meu sogro Décio dos Santos: homens que fizeram a diferença em minha vida.

À Professora Jeane de Cássia Santos Nascimento, pois foi com ela que tudo começou.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Aberta do Brasil (UAB) e à CAPES que me possibilitaram a realização do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), através de convênio com a Universidade de São Paulo (USP).

Ao querido Professor Dr. Emerson da Cruz Inácio pelo carinho, disponibilidade e paciência nesses dois anos de formação, acolhendo-me e preparando-me para um melhor exercício da docência, minha eterna gratidão e amizade.

Aos professores da USP que abraçaram de maneira incondicional a todos nós alunos do PROFLETRAS capacitando-nos e tornando-nos mais empoderados em nosso fazer pedagógico, especialmente aos Professores José Nicolau Gregorin Filho e Vima Lia Martim, o meu muito obrigada.

Aos colegas professores do PROFLETRAS em especial às professoras Vania Neves Valva e Silvana Aparecida Silva pelo apoio e por compartilhar seus conhecimentos comigo, o que foi um ato de extrema generosidade e grandeza.

Aos meus queridos companheiros da EMEF João XXII que me apoiaram e torceram para que eu chegasse ao final dessa empreitada. Aos professores José Carlos Carvalho, Maria Cecília Pinto e Sheila Varoli, minha gratidão.

Aos meus “filhotes”, pois sem o nosso contato diário em sala de aula ficaríamos apenas no mundo das ideias e das utopias e não avançaríamos para outro estágio do ensinar e do aprender.

Enfim, muito obrigada a todas as pessoas que participaram e contribuíram para a realização deste trabalho, direta ou indiretamente, em especial, aos meus filhos Guilherme, Paulo e Isabella Piva por terem paciência comigo e por entenderem as minhas ausências, sem nada cobrar. Ao meu amado, Cassio, pela compreensão, pelo incentivo e por entender que a minha felicidade só é completa quando estou entre os livros.

*[...] Diante do espelho, me pergunto
Que faço com esses lábios grossos,
Este nariz achatado?
Que faço com esta memória
De tantos grilhões,
Destas crenças lambendo as estranhas?*

*Será que não é demais ter o direito
De ser negro?
Causa espanto?
Pardaescura é o aspecto que vocês deram
À nossa história*

*Morra de susto!
Sou, vou sempre ser: NEGRO!
ENE, É, GE, ERRE, Ó
Aqui, Ó!
(LIMEIRA; SEMOG, 1978)*

RESUMO

SANTOS, Anilda de Fátima Piva dos. **Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II. 168 f.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este projeto de pesquisa tem como objetivos estimular, com base na Lei nº 10.639/2003, o interesse pela Literatura Afrobrasileira como ferramenta contra as diferenças étnico-raciais, as práticas de racismo e a segregação no ambiente escolar; motivar os alunos, em especial os afrodescendentes, a valorizarem a cultura brasileira de matriz africana; fomentar a prática cotidiana da leitura literária, do debate e do diálogo para formar leitores críticos, capazes de (re)escrever sua própria história. A ação metodológica da pesquisa desenvolve-se mediante três etapas. A primeira é a análise de um questionário destinado aos professores relacionado aos temas étnico-raciais. A segunda verifica qual é a percepção que os alunos têm de si mesmos diante do *outro* no espaço escolar. A terceira propõe, aos discentes do Ensino Fundamental II, um conjunto de atividades organizadas através de uma Sequência Didática que lhes possibilite o resgate de sua ascendência e autoestima enquanto estudantes afrobrasileiros. O ponto de partida para a SD é a leitura do livro *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz, pois rompe com a folclorização e com as imagens estereotipadas que desqualificam os negros, permitindo que os jovens afrodescendentes protagonizem suas próprias histórias, ao verem suas imagens e vozes refletidas nas falas e nas ações das protagonistas negras do romance. Os demais alunos, por outro lado, aprendem a ter um olhar menos preconceituoso e excludente no tocante ao biotipo negro. Ao final, reiteramos a necessidade de incentivar a prática da leitura literária, do debate e do diálogo para estimular leitores críticos e capazes de (re)escrever e protagonizar suas próprias histórias identitárias despidas de preconceito e de estereótipos.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003. Literatura Afro-Brasileira. Sequência Didática. Preconceito Étnico-Racial. Identidade.

ABSTRACT

SANTOS, Anilda de Fátima Piva dos. **Afro-Brazilian Literature and Identity: proposal of Didactic Sequence for Elementary School II. 168 f.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This research project goals is to stimulate, based on the law 10639/2003, the interest in Afro-Brazilian literature as a tool against ethnic and racial differences; the racism and segregation practices in the school environment; motivate students, especially those of African descent to value the Brazilian culture of African hue; encourage the everyday practice of literary reading of debate and dialogue to form critical readers able to (re)write their own history. The methodological research actions develops itself through three stages. The first is the analysis of a questionnaire for teachers related to ethnic-racial themes. The second verifies which is the perception that students have of themselves facing each other in the school space. The third propose to students of Elementary School II a set of organized activities through a didactic sequence to enable them the rescue of their ancestry and self-esteem as Afro-Brazilian students. The starting point for this DS is the reading of the book *Pretinha, eu?* (2008) by Júlio Emílio Braz, because it breaks with the folklorization and the stereotyped images that disqualify blacks, allowing African descent young perform their own stories to see their image and voices echoed in the speeches and actions of the black protagonists of the novel. The other students, on the other hand, learn to have a less prejudiced and exclusive looking regarding the block body type. At the end, we reiterate the need of encourage the practice of Brazilian Literature, debate and dialogue to stimulate critical and capable readers to (re)write and star in their own history and identity devoid of prejudices and stereotypes.

Keywords: Law 10630/2003. Afro-Brazilian Literature. Didactic Sequence. Ethnic-racial Prejudice. Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CEU	Centro Educacional Unificado
COHAB	Companhia de Habitação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE-BT	Diretoria Regional de Educação do Butantã
EDUCOM	Programa de Educomunicação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EE	Escola Estadual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)
LIJ	Literatura Infantil e Juvenil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROF. ^a	Professora
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SD	Sequência Didática
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Autorretrato da aluna Luana	56
Imagem 2: Autorretrato da aluna Lorena	57
Imagem 3: Autorretrato da aluna Raquel.....	58
Imagem 4: Autorretrato da aluna Rita.....	60
Imagem 5: Autorretrato da aluna Cléo.....	62
Imagem 6: Autorretrato da aluna Maria	63
Imagem 7: Autorretrato da aluna Ana	64
Imagem 8: Autorretrato da aluna Rose.....	65
Imagem 9: Autorretrato da aluna Danda	66
Imagem 10: Autorretrato do aluno Lula	68
Imagem 11: Autorretrato do aluno José	69
Imagem 12: Autorretrato do aluno Rick	71
Imagem 13: Autorretrato do aluno Escobar.....	72
Imagem 14: Autorretrato do aluno Silas	73
Imagem 15: Autorretrato do aluno Davi.....	74
Imagem 16: Autorretrato da aluna Jacira	77
Imagem 17: Autorretrato idealizado da aluna Jacira	77
Imagem 18: Autorretrato personificado da aluna Jacira	77
Imagem 19: Nuvens de palavras, grupo III.....	126
Imagem 20: Nuvens de palavras, grupo V	127
Imagem 21: Nuvens de palavras, grupo VII	127
Imagem 22: Painel <i>Pretinha, eu?</i>	129
Imagem 23: África – Berço da Humanidade.....	130

Imagem 24: Afrobrasileiro - cartaz.....	130
Imagem 25: Oficina de bonecas <i>Abayomi</i>	131
Imagem 26: Máscaras Africanas	131
Imagem 27: Anjo negro	132
Imagem 28: Festa Junina com “casal de caipiras negros”	132
Imagem 29: Autorretrato de Silas (II).....	133
Imagem 30: Autorretrato de Ana (II)	133
Imagem 31: Autorretrato de Lula e Rose (II).....	133
Imagem 32: Autorretrato de José (II)	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: O pertencimento étnico-racial das docentes participantes da pesquisa	45
QUADRO 2: Docentes que sofreram algum tipo de preconceito e discriminação na escola.....	49
QUADRO 3: Docentes que participaram de cursos relacionados à Cultura Afro-brasileira e Africana.....	50
QUADRO 4: A pesquisa étnico-racial referente aos alunos do 6º ano participantes do Projeto	52
QUADRO 5: A Literatura Infantil e Juvenil no Brasil	89
QUADRO 6: Predomínio dos alunos afrodescendentes matriculados na EMEF Jota XYZ, em 2014.....	100
QUADRO 7: Características positivas e negativas das personagens e dos alunos leitores.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
------------------	----

CAPÍTULO I

O olhar do pesquisador branco: resignação ou mudança?	19
1.1 O mito da democracia racial: “preto? Só de alma branca!”	22
1.2 Raça, racismo, preconceito e algo mais.....	25
1.3 Identidade: a construção de representações positivas ou negativas sobre nós e os outros.....	28
1.4 A escola silencia ou dá voz ao <i>Outro</i> ?	32
1.5 Novos olhares e caminhos propostos pela Lei 10.639/2003	36

CAPÍTULO II

O Projeto de Pesquisa, seus métodos e seus horizontes	41
2.1 Justificativa.....	41
2.2 Objetivo	43
2.2.1 Objetivo Geral.....	43
2.2.2 Objetivos Específicos	44
2.3 Metodologia.....	44
2.3.1 Os docentes	45
2.3.2 Os discentes: a “fala forte” do desenho	52
2.3.3 <i>Pretinha, eu? A obra literária e o Projeto de Leitura</i>	79

CAPÍTULO III

Literatura: a palavra que “forma” e humaniza.....	83
3.1 Literatura Infantil e Juvenil e suas (inter)faces como ferramenta na formação de crianças e jovens.....	85
3.2 Literatura afrobrasileira: a hora e a vez dos negros nas páginas literárias.....	92
3.3 A escolarização da literatura: ensinar o quê? Como?	95

CAPÍTULO IV

Literatura Afrobrasileira e Identidade: análise da SD aplicada no Ensino

Fundamental II	99
4.1 A Leitura e suas etapas.....	102
4.1.1 A Motivação	104
4.1.2 A Introdução	113
4.1.3 O Desenvolvimento	116
4.2 A Interdisciplinaridade	128
4.2.1 Os desdobramentos da SD durante os anos de 2014 e 2015.....	131
4.3 A Avaliação	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS

137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

140

ANEXOS

Anexo A – Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.....	144
Anexo B – Questionário aplicado aos docentes.....	146
Anexo C – Atividade Aplicada aos discentes	149
Anexo D – Proposta de SD aplicada aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II	151
Anexo E – Capa do livro <i>Pretinha, eu?</i>	163
Anexo F – Página Inicial do Vídeo: Pretinha, eu? E daí?	165
Anexo G – Gráficos e Tabulações referente aos discentes que participaram da pesquisa	167

INTRODUÇÃO

Diante dos entraves étnico-raciais que observo e vivencio cotidianamente dentro dos muros escolares, decidi-me por centrar esforços na construção de um conhecimento educacional que contribua para o desenvolvimento e para a inserção de práticas pedagógicas que explorem a diversidade cultural e racial dos discentes.

Optei por trabalhar com a literatura afrobrasileira, não por modismo ou obrigatoriedade, mas por acreditar que o viés literário, respaldado pela Lei nº 10.639/03, destaca a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Além disso, colabora e intervém para uma construção afirmativa da identidade étnico-racial dos adolescentes afrodescendentes dentro do espaço escolar. Para tanto, busquei na literatura afrobrasileira protagonistas negros que não fossem retratados e nem vistos como inferiores aos brancos; nem sujos, nem feios e muito menos animalizados. Mas, que fossem vistos como seres humanos que não necessitam de nenhum adjetivo para designar sua humanidade e seu biotipo no tocante à cor de sua pele, de seus cabelos, do formato de seu rosto, dentre outras características.

Com base nesses pressupostos, escolhi uma produção literária que apresentasse protagonistas negros que permitissem aos alunos, do 6º ano, (re)descobrir os valores da cultura brasileira de raiz africana para que vejam e entendam as características biotípicas e a cultura negra de forma positiva – o que lhes permitirá um empoderamento através do uso dessa cultura e desse pertencimento étnico-racial.

Acredito, dessa forma, ser possível repensar o espaço escolar não mais sob a ótica de uma hegemonia dominante ou de uma etnia superior, mas como um espaço que saiba valorizar as múltiplas vozes e culturas ali presentes. Só assim, haverá a mudança do *status quo* do silenciamento para o debate e para a reflexão dentro do espaço escolar.

Dessa feita, no *Capítulo I* procurei refletir acerca das causas e das consequências relativas ao desconhecimento histórico-social apregoado pela pseudomito da democracia racial no Brasil. Tal ideia ainda hoje, silencia e mantém a dicotomia criada entre brancos e negros em nossa sociedade. Logo, o que deveria ser natural no tocante ao reconhecimento e ao pertencimento identitário

afrobrasileiro, produto de nossa miscigenação racial e também cultural, torna-se, para os discentes afrodescendentes desrespeito, exclusão, indisciplina, baixa autoestima, baixo rendimento escolar e reprovação. Assim, trago novas perspectivas a partir da Lei nº 10.639 que propõe uma ruptura nesse sistema hegemônico tradicional ao inserir a diversidade multicultural através do estudo da História e da Cultura Afrobrasileira em todos os estabelecimentos escolares (públicos e privados) do Brasil, com o intuito de resgatar de forma positiva a identidade negra dos discentes afrodescendentes e o respeito à diversidade e ao diferente nos demais alunos.

Partindo desses pressupostos, proponho duas questões para refletir e repensar minha práxis: (i) como posso ajudar meus alunos afrodescendentes a (re)construírem e (re)conhecerem sua identidade étnico-racial? (ii) Como a literatura afrobrasileira pode colaborar para desmitificar a ideia de que o biotipo africano (cabelo, cor da pele e traços faciais, etc.) é marca de inferioridade e que deixa nossos alunos vulneráveis aos ataques preconceituosos dentro do espaço escolar? As possíveis respostas serão compartilhadas e analisadas no capítulo quatro.

O *Capítulo II* traz as razões e os motivos que me levaram a trilhar o caminho, da literatura afrobrasileira, por vezes tortuoso, solitário e visto como pesquisa de menor valor qualitativo no meio acadêmico. Desse modo, como professora e pesquisadora, organizei esta pesquisa em três etapas: a primeira foi um questionário com nove perguntas destinadas aos docentes da EMEF Jota XYZ, com questões relacionadas a temas étnico-raciais. A segunda etapa foi uma sondagem realizada com os alunos do 6º ano, do período vespertino, na qual foi solicitado que desenhassem seus autorretratos numa folha de papel em branco, para que eu pudesse entender qual a representação que esses adolescentes têm de si mesmos, ou seja, como eles se veem e como eles acham que os outros os veem dentro no espaço escolar. Na última fase da pesquisa, elaborei uma proposta de aprendizagem mediadora – uma Sequência Didática – que busca na leitura da obra *Pretinha, eu? (2008)*, de *Júlio Emílio Braz*, discutir e debater temas relacionados aos conflitos étnico-raciais (preconceito, racismo, *bullying*) presentes em nossas salas de aula que culminam na negação identitária dos afrodescendentes e das culturas de raízes africanas.

No *Capítulo III* tracei um percurso histórico e social, tendo como guia o texto literário, expressão estética que há séculos nos encanta, nos seduz e também nos

ensina, na medida em que nos torna seres humanos mais críticos. Tracei de forma objetiva o percurso e as mudanças ocorridas na literatura infantil e juvenil até chegar ao meu foco de interesse maior que é a literatura afrobrasileira. É, pois, através dessa literatura também que as personagens negras deixam de ser invisibilizadas e vistas através de um único ângulo, *obtusos* e eurodescendentes, mas por diversos outros, poderosos, belos e multiculturais. Entendo ser fundamental trabalhar com essa modalidade literária, não por mero modismo mercadológico, mas para que nossos adolescentes afrobrasileiros possam se reconhecer nela, ou seja, para que possam ver-se textualmente retratados de forma positiva, humanizada, sem estereótipos e respaldados por uma nova visão pluri(multi)cultural capaz de traduzir a riqueza do povo brasileiro. Reitero também meu desejo de formar leitores para a vida e para sociedade - não somente para os bancos escolares -, pois só assim teremos cidadãos capazes de ler/ler-se o/no *outro*, isto é, entendendo a leitura na sua multiplicidade, seja ela histórica, social, cultural e humana.

No Capítulo IV, discuto e analiso as atividades propostas na Sequência Didática Pretinha, eu? E daí? - cujo intento, além de verificar junto aos discentes se a vivência de um trabalho organizado, dinâmico e preparado especificamente para eles lhes foi significativo, é verificar se a literatura afrobrasileira possibilitou-lhes um olhar menos preconceituoso e estereotipado para com o Outro; fazendo-os respeitar a diferença, a diversidade e as múltiplas culturas presentes no espaço escolar. Outrossim, busquei durante a análise das atividades que compõem o projeto de leitura literária verificar se este foi capaz de preparar os discentes para além das avaliações de sala de aula, tornando-os mais críticos e conscientes de seu papel social, de sua identidade e de suas potencialidades. Afinal, alunos neste nível de conhecimento não nascem prontos, são frutos de um trabalho que exige muito de seus professores, além da *Pedagogia do Afeto*, como, por exemplo, disposição, conhecimento, formação continuada, organização pedagógica e muito mais.

Ao final, delinheiro algumas considerações relativas aos objetivos que almejei atingir com este trabalho, ressalto os pontos positivos relacionados à mudança de postura dos alunos do 6º ano decorrentes da leitura, das conversas, das discussões e das produções escritas que se originaram a partir da elaboração da Sequência Didática construída em torno da narrativa *Pretinha, eu?, de Júlio Emílio Braz (2008)*.

Assim, espero ter contribuído para uma práxis pedagógica menos preconceituosa e silenciadora, baseada na discussão e na reflexão acerca de temas

relacionados ao preconceito étnico-racial e a outros temas vinculados às matrizes culturais de origem africana, conforme proposto pela Lei nº 10.639/03, fazendo com que sejam também entendidos como necessários à aprendizagem e à formação de leitores mais críticos e conscientes de seu papel social.

CAPÍTULO I

O olhar do pesquisador branco – resignação ou mudança?

Deve ser tudo imaginação dessa minha cabeça preta, com cabelo ruim... (PAULINO).¹

Resolvemos² participar do processo seletivo do PROFLETRAS/USP por acreditarmos que este modelo de Mestrado Profissional é o mais adequado aos nossos anseios profissionais, uma vez que nos permite associar o arcabouço teórico à práxis de sala de aula, o que vem ao encontro do nosso desejo de formação continuada em um nível mais elevado como o é o Mestrado.

Acreditamos que o desenvolvimento do nosso Projeto de Pesquisa *Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II* possa contribuir para mudar nossa práxis pedagógica em sala de aula, diminuindo os conflitos étnico-raciais existentes entre alunos e entre alunos e professores, transformando a escola num espaço de aprendizagem voltado para o respeito e para o entendimento das diferenças multiculturais.

Principiar a escrita desta pesquisa é um processo que nos expõe a vários desafios, medos, inseguranças, sem falar de toda a ansiedade que nos abraça e nos deixa, por vezes, paralisados. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa que nos coloca diante do *outro*, mais especificamente daqueles afrodescendentes que negam a sua identidade negra³ e sua origem por sentirem-se histórica, social e culturalmente inferiores ao branco e por não terem modelos positivos que valorizem a sua etnia e as suas raízes.

Ao propormos um movimento de aproximação com o *outro* temos a oportunidade de compreender melhor a identidade negra que é construída num

¹PAULINO, Diego. *Deve ser tudo imaginação dessa minha cabeça preta, com cabelo ruim...* In: REVISTA PITTACOS. Revista de Cultura e Humanidades. Disponível em: <<http://revistapittacos.org/2013/12/02/3190/>>. Acesso em 25/02/2014.

²Ao escrever esta dissertação, optei por utilizar o *nós* (1ª pessoa do plural) porque não há a possibilidade de pluralizar ideologicamente o *eu* (1ª pessoa do singular), uma vez que faço coro com colegas professores que também compartilham comigo dos mesmos ideais e anseios de mudar as práxis pedagógicas na sala de aula.

³Para entendermos o termo identidade negra utilizamos a definição de Nilma Lino Gomes (2003, p. 43) que a entende como “uma construção social, histórica, cultural e plural”. Implicando a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de indivíduos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação que se estabelece com o *Outro*.

movimento que envolve inúmeras combinações, causas e consequências, desde as primeiras relações que são estabelecidas no grupo familiar até chegar a desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece, principalmente dentro do ambiente escolar (GOMES, 2003).

A necessidade de nos aproximarmos do *outro* pode ser entendida como uma maneira que nos permite compreender a condição humana, pois através desse contato também nos transformamos, ou seja, passamos a nos compreender melhor e nos tornamos pessoas menos preconceituosas e mais humanizadas. Socialmente falando, esse contato é um ato indispensável, pois “compreender e existir são processos inseparáveis que dialeticamente vão nos constituindo” enquanto sujeitos histórico-culturais (FERREIRA, 2004, p. 16).

Nesse ínterim, acreditamos ser fundamental explicar os motivos que nos levaram a esse tema, uma vez que tais motivos perpassam nossa trajetória escolar, profissional e social, incutindo-nos uma necessidade de refletir academicamente a esse respeito para romper as fronteiras do silenciamento e da omissão aos quais estamos também acorrentados: seja por medo, por despreparo ou por ambos.

O ambiente escolar é um caleidoscópio e é através dele que percebemos o quanto importante é a cor do corpo (da pele) e o cabelo para os jovens que nele convivem. Ter a pele e os olhos claros, assim como os cabelos lisos e longos faz com que esses aprendizes tenham um tratamento diferenciado dos demais. Os cabelos tidos como “bons” - *lisos, longos e soltos* - são acariciados pelos professores e funcionários da escola. Por outro lado, os cabelos aos que o senso comum tem por “ruins” - *pixaim, Bombril, fuá, arapuá* - são submetidos a brincadeiras e apelidos pejorativos o que resulta frequentemente em humilhações e *bullying*. Esse aspecto marcante da escolarização nos remete ao conto africano “A menina Vitória” que retrata a escola angolana no período colonial como um instrumento poderoso no processo de silenciamento do nativo africano, quando a professora, negra, assume o discurso autoritário, preconceituoso e repressor do colonizador português, demonstrando seu favoritismo pelo branco (alunos claros de cabelos loiros, lisos e sedosos), colocando-os nas primeiras filas da sala de aula e acariciando seus cabelos. Em contrapartida, a docente Vitória, impunha a seus alunos negros que se sentassem no fundo da sala, renegando-os, humilhando-os e silenciando-os durante as aulas (SANTOS, 1977).

A escola ainda não dá voz a seus alunos de origem afrobrasileira. Ao contrário, silencia suas dores e amálgama a ideia de democracia racial na qual, em tese, não impera nem o preconceito nem o racismo. Tanto é que não nos causa incômodo o discurso da hegemonia branca ao ouvirmos “você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo”; “Olha só que coisa [cabelo] armada!”; ou “o negro fede muito e você deveria usar roupa de outra cor e não branca!” (CAVALLEIRO, 2012, pp. 64-5 e 83).

Infelizmente, só depois de muitos anos de magistério percebemos a dor causada pela indiferença, pelo preconceito étnico-racial, pelos estigmas e estereótipos que marcam de forma dolorosa cada um dos jovens negros que passaram por nossas classes. Compreendemos o quanto lhes custava ter o corpo negro e o cabelo crespo, o quanto lhes era penoso disputar com os brancos um lugar de igualdade e a atenção do professor.

Assim, depois de um longo processo de silenciamento que ajudamos a impor aos nossos alunos negros, buscamos nos caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), por Fanon (2008), por Cavalleiro (2012, 2001), por Gomes (2008, 2003, 2002), por Munanga (2012, 2010), dentre outros, um arcabouço crítico que nos auxilie a entender os mecanismos de opressão racial e a quebrar o silenciamento escolar no tocante à discriminação e ao preconceito étnico-racial em uma sociedade que

não é mais colonial, [porém] ainda revela os mecanismos da escravidão a dominação e a sua violência, o abismo existente entre trabalhadores brancos e negros, entre crianças, mulheres brancas e negras, a marginalização do cidadão da periferia (INÁCIO, 2008, p. 59).

Isto posto, inferimos que o silenciamento do professor e da escola tem como consequência transmitir aos discentes uma pseudosuperioridade da hegemonia branca, o que reforça e legitima a incidência de preconceitos e de discriminação no ambiente escolar. Assim, torna-se prioritário reconhecermos o problema e combatê-lo dentro do espaço escolar (sala de aula, sala de leitura, intervalo, quadra de esportes, dentre outros espaços). Nessa perspectiva, (re)afirmamos que o professor é também uns dos responsáveis pela manutenção do preconceito étnico-racial dentro do ambiente escolar, mas também pode buscar intervenções, principalmente

através da literatura afrobrasileira, que possam minimizar e denunciar o silenciamento acerca dessas questões.

1.1. O mito da democracia racial: “preto? Só de alma branca!”

Nós criadores da nova geração negra, queremos exprimir a nossa personalidade sem vergonha nem medo. Se isso agrada os brancos, ficamos felizes. Se não, pouco importa. Sabemos que somos bonitos. E feios também (DU BOIS).⁴

Ainda hoje há quem diga que no Brasil não existe racismo, nem preconceito. Vivemos numa democracia racial⁵ na qual todos são iguais, ou seja, têm os mesmos direitos à escolarização, à cidadania e ao trabalho, bem como estão sujeitos às leis e aos deveres da sua cidadania. Por outro lado, sabemos que o racismo tem consequências profundas na sociedade brasileira e se manifesta no cotidiano da população negra e de seus descendentes, deixando marcas que levam os afrodescendentes a enfrentarem inúmeros desafios na família, na escola e na sociedade.

Pensar a negritude num país de dimensões continentais como o Brasil é pensar nas várias interfaces que envolvem a constituição da identidade desse povo como sujeitos atuantes em uma sociedade pautada na égide da (pseudo) democracia racial, na qual supostamente não há preconceito e todos são iguais. Contudo, um olhar mais atento faz com que percebamos que a realidade vivenciada pelos negros e afrodescendentes é muito diferente, pois os preconceitos e os estigmas que carregam são muitos e historicamente seculares. Não é raro aparecerem o preconceito e o racismo de maneira camuflada, em forma de brincadeiras, piadas e apelidos, o que torna as relações raciais no Brasil distantes do modelo apresentado por Gilberto Freyre (2006), para quem o brasileiro é fruto de

⁴Trata-se de um fragmento de um artigo da revista *The Nation*, de 23 de junho de 1926, considerado o manifesto do movimento, ou, ainda, a declaração de independência do artista negro. Disponível em: <<https://kamugere.wordpress.com/tag/w-e-b-dubois/>>. Acesso em 07/07/2014.

⁵As pesquisas do sociólogo Florestan Fernandes (1978) apontam que no Brasil não há democracia racial. Na verdade, o que existe é apenas um *verniz social* que mantém cada raça em seu espaço que já está socialmente definido. Espaço este, que é restrito ao negro, mas que atende bem aos preceitos cristãos dessa pseudodemocracia racial brasileira.

uma mistura *harmoniosa* entre brancos, índios e negros, fazendo-nos supor, portanto que não existe preconceito no Brasil.

Nossa práxis pedagógica, de vinte e três anos de magistério, mostra-nos outra realidade que se contrapõe a tese defendida por Freyre (2006): o Brasil ainda acolhe o preconceito e a discriminação racial. Na teoria, o preconceito é posto como desprezível e aviltante; entretanto, na prática, ele atua em nosso cotidiano de diversas e variadas maneiras. Tanto é que a cor negra é frequentemente relacionada à maldade, ao lado obscuro da condição humana, como demônios, doenças, sujeira, pobreza e fealdade. Assim, não é raro presenciarmos diariamente nossos alunos negros e afrobrasileiros expostos a xingamentos, a expressões pejorativas e a brincadeiras aviltantes que são vistas e entendidas como corriqueiras e naturais. Tais atitudes podem colaborar para que estes alunos construam uma autoestima baixa em comparação aos alunos brancos.

Como relatado acima, para o branco é fácil afirmar que a sociedade vive a plenitude de uma democracia racial, pois não perdeu suas raízes, nem seu espaço social, político e cultural para que pudesse ser explorado e dominado. Não foi escravizado, humilhado, aviltado e excluído, nem foi considerado feio ou demoníaco. Aliás, é protótipo de beleza, bondade, civilidade e humanidade. Dessa forma, é possível notar uma série de pensamentos arraigados em nosso imaginário social e cultural que nos conduzem a essa pseudoconsciência da igualdade étnico-racial no Brasil. Florestan Fernandes (1978, p. 256) expõe alguns desses pensamentos que ainda povoam o imaginário de nossa sociedade:

- (i) o negro não tem problemas no Brasil;
- (ii) pela própria índole do Povo Brasileiro, não existem distinções raciais entre nós;
- (iii) as ideias de acumulação de riqueza, de prestígio social e estilo social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo;⁶
- (iv) o preto está satisfeito com sua condição social e estilo de vida em São Paulo;
- (v) não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema da justiça social com referência ao negro, excetuando-se o que foi

⁶Florestan Fernandes (1978) ao analisar a integração/participação do negro na sociedade burguesa, centraliza sua análise em São Paulo. Segundo o sociólogo, isso ocorre porque lhe “permite apanhar melhor as conexões entre a revolução burguesa, a desagregação do regime servil e a expulsão do negro do sistema de relações de produção” (Ibidem, p. 10).

resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania.

O fato de ostentarmos a crença de que não somos racistas e não temos preconceitos é a forma mais eficaz de reforçarmos o estigma racial com relação aos negros e seus descendentes. O mito da democracia racial, normalmente, não anula e não rompe a marca de inferioridade atribuída ao indivíduo negro. Infelizmente, a sociedade ainda vê o negro e os afrodescendentes como seres inferiorizados e diminuídos, negando-lhes de forma velada, mas contínua, uma visão positiva de si e de seus descendentes. Dessa forma muitos afrobrasileiros se veem *obrigados* a tomar o branco como modelo, num processo gradual e constante que os leva à perda da identidade negra. Uma vez que os negros passam a não se reconhecerem como negros e desejam assemelharem-se ao branco, que é considerado superior, reforça-se o preconceito que lhes é atribuído (MUNANGA, 2009).

A tese de que o negro foi lançado à margem da história e da sociedade na qual nunca participou como sujeito, apenas como objeto, também encontra respaldo nas pesquisas de Frantz Fanon (2008). Em sua análise o negro perde a disposição para qualquer tipo de participação socialmente ativa. Até mesmo o ato de reclamar lhe foi tirado, já que não usufrui de cidadania, nem de nacionalidade que foram usualmente contestadas e sufocadas pelo branco. Consequentemente, “o negro perde a esperança de ver seu filho tornar-se cidadão” (Ibidem, p. 35), por isso deseja ser também branco, isto é, aproximar-se, o mais possível, do biotipo caucasiano com cabelos lisos (claros ou escuros), olhos e pele clara, nariz e lábios finos. Então, o indivíduo negro passa a (re)negar veementemente seus traços de origem africana, tais como os cabelos crespos, a pele escura, os lábios grossos e o nariz achatado, para que assim possa ascender socialmente.

A sociedade brasileira, por outro lado, caracteriza-se por sua pluralidade étnica como produto de um processo histórico-social que agrega num mesmo cenário três grupos de atores distintos: portugueses, índios e negros. Esse intenso contato privilegiou a interação dessas diferentes culturas, o que validou a construção de um país inegavelmente mestiço, porém com suas posições sociais bem demarcadas, em detrimento de suas origens e de seu pertencimento racial. Assim, se definiu democraticamente a “superioridade e [a] inferioridade entre seres

humanos, desumanizando as pessoas negras escravizadas, bem como seus descendentes” (SOUZA, 2007, p. 226).

Salientamos que esse processo de “desumanização” ratifica a manutenção da desigualdade no que tange às condições de vida, tais como, salário, saúde, habitação e educação entre negros e brancos. Infelizmente, ainda hoje, os descendentes dos africanos, são vítimas de preconceito e racismo porque aprendemos a ver o *outro*, no caso o negro, de maneira inferiorizada devido a sua aparência física relacionada, principalmente, ao corpo negro e ao cabelo crespo.

A estas alturas já nos perguntamos várias vezes: será que em nossas salas de aula não percebemos a prática velada da discriminação étnico-racial? Ao percebermos os conflitos oriundos dessa temática agimos de maneira a minimizar os preconceitos ou os reafirmamos juntamente com a superioridade do branco ao punir somente a criança ou o adolescente negro?

Entendemos que mudar essa realidade que desqualifica os afrodescendentes, nossos alunos da escola pública, será um árduo e longo caminho para ao qual nós, professores, devemos estar preparados, intervindo de maneira pontual. Acreditamos que no nosso caso, a literatura e as práticas de leitura sejam o melhor caminho a seguir, pois elas conseguem nos humanizar uma vez que nos organiza e nos liberta do caos (CANDIDO, 1995). Ainda, parafraseando Mandela, a literatura é a arma mais poderosa que temos para mudar nossa prática pedagógica atrelada a um currículo monocultural e eurocêntrico.

1.2 Raça, racismo, preconceito e algo mais

Racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista / É o que pensa que o racismo não existe (GABRIEL O PENSADOR).⁷

É inegável que no Brasil existe um abismo racial que é explicitado e confirmado através de pesquisas e estatísticas que analisam as condições de vida, emprego escolaridade entre os afrobrasileiros e os brancos. Os resultados obtidos

⁷Versos de número 71 e 72 retirados de “Racismo é Burrice”. Composição de Gabriel O Pensador. Disponível em <<http://letras.mus.br/gabriel-pensador/137000/>>. Acesso em 07/07/2014.

comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país (MUNANGA & GOMES, 2010). Entendemos que essa diferença é resultado de uma estrutura racista que está associada à exclusão social, às diferenças sociais e econômicas que abrangem parte da população brasileira e, de maneira *sui generis*, os negros e afrodescendentes.

Em nosso cotidiano fazemos usos de termos como raça, racismo, discriminação racial e preconceito ao lado de termos que procuram desmontar e superar a estrutura racista que nos rodeia, tais como etnia, valorização da identidade, cotas, ações afirmativas, dentre outros que foram construídos no decorrer das relações estabelecidas entre brancos e negros. Assim, ao falarmos de raça, cor e miscigenação, falamos de e sobre nós, ora com entusiasmo e respeito, ora com decepção e menosprezo (FERNANDES, 2013).

Muitos de nós brasileiros, inclusive aqueles cujo tom da pele e o cabelo são claros, trazemos em nossos corpos os genes⁸ do índio e ou do negro. Pensando por este ângulo, justificamos facilmente o mito da democracia racial. Certamente, se todo brasileiro é mestiço, não há racismo, preconceito ou discriminação racial nesta *Terra Brasilis*. Contudo, um olhar mais atento e aguçado nos conduz por outros caminhos que desmascaram a inexistência do preconceito racial no Brasil, uma vez que os negros, os índios e os brancos não usufruem, ainda hoje, na primeira década do século XXI, das mesmas condições de vida, das mesmas oportunidades e do mesmo acesso a bens simbólicos ou de consumo.

Numa sociedade, como a nossa, que idealiza o branco como pertencente a uma raça superior, o negro vê-se obrigado a fugir de sua cor negra e embranquecer ideologicamente ou modificando em si os traços que demarcam com ênfase a sua identidade física étnico-racial. Ao recusar-se a isso, conscientemente ou não, está recusando a sua ascensão social, assim como a sua participação na política e na economia; manter-se-á isolado e à margem da sociedade brasileira. Kabengele Munanga (2012) ilustra esse desejo frenético de embranquecimento que corroí a alma do negro, ao relatar que

⁸Esse pensamento remete-nos ao “Projeto Genoma” cujo objetivo era mapear todos os genes humanos até o ano de 2005. Até o momento, as pesquisas realizadas revelam que todos os seres humanos são 99,99% idênticos com relação aos aspectos biológicos. Logo, a cor da pele não é indicador da ascendência de nenhum ser humano. Disponível em: <<http://genoma.ib.usp.br/sites/default/files/apostila-zona-sul.pdf>>. Acesso em 27/05/2015.

Infelizmente, o esforço do negro para tornar-se branco não obteve o sucesso que ele esperava. Vestidos à européia, de terno, óculos, relógio e caneta no bolso do paletó, fazendo um esforço enorme para pronunciar adequadamente às línguas metropolitanas, os negros não deixam de ser macaquinhos imitando homens. As lojas, cinemas e restaurantes reservados aos brancos não lhes foram abertos. Nos campos e nas cidades continuavam sendo objetos de inúmeras humilhações: insultos, brutalidade, surras, abuso de suas filhas etc. ao seu esforço em vencer o desprezo, em vestir-se como o colonizador, em falar a sua língua e comportar-se como ele, o colonizador opõe a zombaria. Declara e explica ao negro que esses esforços são vãos, que com isso o negro ganha apenas um traço suplementar: o ridículo (MUNANGA, 2012, p. 40).

Compartilhamos as ideias dos críticos citados anteriormente, percebemos que durante séculos os negros foram vistos e tratados como inumanos, explorados e dominados. No intuito de igualarem-se aos brancos, muitos negros tornaram-se cada vez mais escravizados e sem identidade. Contudo, a solução dos problemas étnico-raciais consiste não em imitar os brancos, muito menos em utilizar as suas máscaras: a solução é lutar para que as barreiras sociais que comprometem a dignidade dos negros diminuindo sua humanidade sejam quebradas. Afinal, independentemente, de nossa etnia ou cor, somos todos, biologicamente, pertencentes a “*raça humana*”. Assim, os afrodescendentes devem lutar para mudar as estruturas sociais, saindo do conformismo, aceitando-se como negros e valorizando seu fenótipo e sua cultura de origem africana ou não. Assumindo sua cor, os negros poderão ver em si “traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano *normal*” (MUNANGA, 2012, p. 43 – grifo do autor), consciente de sua ancestralidade e de suas raízes.

A utilização do termo *raça* direciona-nos a um complexo campo de relações que se estabelecem entre negros e brancos no Brasil. Ao sermos inquiridos sobre qual é a nossa *raça*, nem sempre entenderemos a pergunta como algo positivo e tranquilo ou não saberemos como respondê-la, uma vez que o termo, em boa parte dos séculos XIX e XX foi dotado de enorme carga ideológica, que justificou preconceitos, segregação, guerras. Outros podem pensar que se trata de uma piada ou ficam furiosos diante da pergunta. Entretanto, a forma de reagirmos à questão depende da construção de nossa própria identidade étnico-racial e da construção identitária das outras pessoas com as quais convivemos na sociedade.

Assim, as reações diversas e adversas para o termo *raça* ocorrem devido aos múltiplos significados que são atribuídos a esse termo, seja para identificar, nomear

ou referir-se às pessoas negras da sociedade. Certamente isso ocorre pelo fato de o termo *raça* nos remeter a diversas possibilidades que estabelecem inúmeras diferenças entre os seres humanos: o regime escravocrata, o estigma racial, o esforço político pela (re)afirmação da identidade negra, assim como as imagens construídas e mantidas sobre o binômio *ser negro* e *ser branco* em nossa sociedade (MUNANGA & NILMA, 2010).

No Brasil, o racismo contra o negro foi camuflado pela propagação do mito da democracia racial. Todavia, este mito não incluiu os negros na sociedade, pois lhe negou direitos através da intolerância racial, tornando-os hierarquicamente inferiores, sem lastros sócio-culturais e, por conseguinte, impedidos de participar de forma ativa na sociedade brasileira. Da mesma forma, o silenciamento acerca do racismo, do preconceito e da discriminação racial presentes nas instituições escolares contribuiu para que as diferenças biotípicas (cor da pele, cabelo, lábios, nariz, etc.) entre negros e brancos fossem vistas e entendidas como diferenças e desigualdades absolutamente naturais. Dessa forma, de maneira velada e dissimulada reproduzem a ideia de que ser negro é sinônimo de ser inferior. Clovis Moura⁹ (1994) corrobora esta visão ao dizer que “o racismo brasileiro na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos” (MOURA, 1994, p. 160 apud CAVALLEIRO, 2012, p. 29).

Uma maneira de intervir é fazer com que o professor compreenda que para ensinar é necessário estar disposto a conhecer e a abordar assuntos polêmicos como o preconceito e o racismo no Brasil. Nossa intenção, enquanto professores comprometidos com a formação de nossos alunos, é trazer à tona estes assuntos proibidos que continuam silenciados dentro dos muros escolares, sem que sejam motivo de racismo, preconceito e tabu.

1.3 Identidade: a construção de representações positivas ou negativas sobre nós e os outros

⁹MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita Ltda, 1994. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p. 29.

A nossa criança negra, por todo um condicionamento sócio-cultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa autoimagem e baixa autoestima. Consequentemente ela será um adulto com problema de identidade pessoal (TRIUMPHO).¹⁰

No Brasil as formas que cerceiam à população negra estão relacionadas “a um padrão estético e social da brancura, que representa o ideal de sociabilidade, formação e estruturação de uma sociedade civilizada”. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 175). Isto nos permite compreender que as diferentes formas de discriminação racial estão intimamente relacionadas à cor da pele e às características fenotípicas.

Nesses moldes, a criança negra acaba por internalizar uma representação negativa de si, o que lhe impede de gostar de si mesma e daqueles que se assemelham a ela no tocante ao seu biotipo. Daí a necessidade de trabalharmos com atividades que colocam em evidência a cor negra associada a algo positivo, como “ébano, ônix, jabuticaba, café, petróleo, azeviche etc., [pois] concorrem para justapor à representação negativa, outra positiva” (SILVA, 2005, p. 27).

Desde a mais tenra idade ouvimos de nossas mães, da mídia e nos salões de beleza que frequentamos que o *cabelo é a moldura do nosso rosto*. Ter um “cabelo bom” (longo e liso) é o sonho de toda menina, adolescente ou mulher. Em contrapartida, ter o cabelo crespo (enrolado, “ruim”, “frito”, “pixaim”, “de Bombril” dentre outros) é sinônimo de constantes batalhas e conflitos. O cabelo crespo representa uma identidade marcada por estereótipos, preconceitos e exclusão que rondam e assustam os negros, em especial as mulheres negras desde o seu nascimento.

Entendemos que a percepção, a construção e o reconhecimento das identidades negras devem ser concebidos como um processo que não se inicia apenas de dentro para fora, da pessoa negra com relação ao seu próprio corpo, ou seja, de si para si mesma, mas relaciona-se também de maneira direta com o olhar que o outro, o branco, tem do negro.

Certamente, não podemos negar que há um processo conflitante que atinge alguns negros em relação a seu corpo, a cor de sua pele e textura de seu cabelo que chega a ser interpretado como uma forma de negar a própria identidade.

¹⁰TRIUMPHO, Vera. *A criança negra e a cultura afro-brasileira*. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto 2012, p. 66.

Segundo Gomes (2008), “para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido de aproximação do pólo branco e de afastamento do negro” (Ibidem, p. 126). Contudo, há situações em que a manipulação do cabelo é vista de forma positiva como nos cortes ao estilo africano e as tranças em que se destacam a textura natural dos fios.

Entender as relações que se estabelecem entre o cabelo e a identidade que marcam o gênero feminino da etnia negra no Brasil é adentrar num terreno arenoso, às vezes perigoso devido à complexidade dos conflitos e tensões que o circundam. Se as reflexões e os debates partem do negro para o negro, trata-se de corporativismo dos movimentos negros. Se essas relações são discutidas a partir do branco, que muitas vezes é identificado com o colonizador, o opressor escravocrata, trata-se de uma voz solitária daquele que não tem vivências nesse quesito, pois tem a pele clara e o “cabelo bom”.

Situações como estas reiteram o sentimento de negação das características fenotípicas do grupo negro, fortalecendo o anseio de pertencer ao grupo branco. As citações abaixo demonstram bem essa situação:

É, eu disse para ela [à professora] que não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica [apresentadora de televisão]. Ela é bonita! - ou seja, ela é branca, loira, tem cabelo longo e liso (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

[...] Eu te digo o seguinte: antes, em casa, a gente... quando eu era menor, a gente assistia televisão, aquela coisa toda, e a gente sempre via o outro lado da coisa: o padrão de beleza. O padrão de beleza é ter pele clara e traços finos... e cabelo liso. E isso foi embutido dentro de mim da infância até... a fase mais adulta (GOMES, 2008, p. 122).

Graças a Deus que a minha pele não é muito escura, minha boca e nariz não são parecidos com os dos meus irmãos. Se fosse me mataria. Que bom que puxei pra minha mãe e meus cabelos estão lisos. Daí beijinho no ombro! (ALUNA ANITA).¹¹

Assim, através do cabelo e de sua simbologia podemos desembaraçar os nós que levam os negros a negarem sua identidade e as culturas de matriz africana presentes em nossa sociedade, “uma vez que esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do

¹¹A fala da aluna Anita ocorreu durante uma das nossas reflexões acerca da leitura do livro *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz, em outubro de 2014.

branco”, ainda considerado como o ideal (GOMES, 2008, p. 127). Esta comparação institui um padrão hierarquizado tanto em termos étnicos quanto estéticos que acaba por subestimar e menosprezar os negros por percebê-los distantes do padrão ideal de beleza.

Os cabelos crespos dos afrodescendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; depois pela sociedade, pela escola e pelos colegas de classe que colocam os mais variados apelidos nas trančinhas e nos cabelos crespos naturais. Citamos alguns exemplos, que ilustram essa realidade:

Jéssica realmente era uma menina bem bonita, mas andava encurvada porque se achava muito alta. Vivia como quem quer desaparecer, dissimular sua cor, esconder seu cabelo [...] os meninos não lhe davam sossego e viviam rindo dela (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

“Nega do cabelo duro, qual é o pente que te penteia?” – é uma pergunta que grande parcela de meninas negras ouve na escola, e quem pergunta são seus colegas (colegas?). Mas há também pessoas brancas com ascendência africana. A frase que ouvem com frequência é “você é branco(a), mas o teu cabelo não nega”; e aí a alternativa que lhes resta é [...] ou tentam o alisamento constante tornando-se escravos(as) (sim a palavra é esta) do gel e demais produtos redutores de volume, ou assumem seus cachos crespos com orgulho (MALACHIAS, 2009, pp. 36-37).

O Zazinho fez as primeiras tranças aos nove anos, com a ajuda da Luciana, que tinha treze e muita prática. Quando chegou trançado à escola, foi aquela gozação, trança era coisa de menina (SILVA, 2009, p. 45).

“Prô”, a minha mãe diz que não gosta de negros com cabelo duro. Fala mal deles o tempo todo. Mas... Mas meu pai é bem pretinho do cabelo ruim. É mais escuro do que eu. O cabelo de todo mundo, lá em casa, é de progressiva. O meu cabelo sem a progressiva não dá para imaginar. É desse tamanho – faz um gesto com a mão sobre a cabeça indicando o volume do seu cabelo – é de dar medo. (ALUNA JACIRA).¹²

Hall (2008) ajuda-nos a entender o conflito identitário vivenciado pelos afrodescendentes ao afirmar que possuímos várias identidades contraditórias dentro de nós, movendo-se em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades sejam constantemente deslocadas. Dependendo das influências do ambiente, pode

¹²Idem à nota anterior, outubro de 2014.

prevalecer uma identidade que predomine os sentimentos de rejeição, submissão, ou outra que desperte os sentimentos de aceitação e autonomia. Neste aspecto, a escola tem o papel não só de articular, mas também de promover e discutir a desconstrução e a ressignificação das muitas identidades silenciadas em sala de aula, por despreparo ou omissão dos educadores. Torna-se urgente que possamos desenvolver ações positivas com o intuito de elevar a autoestima dos discentes afrobrasileiros, despertando-os para a diversidade da raça humana e promovendo o respeito às diversas etnias.

Assim, propomo-nos ficar muito atentos aos desenhos, às falas, às reflexões e aos movimentos de nossos alunos em nossas salas de aula e no espaço escolar como um todo. Desejamos que a realização de nossa Série Didática Literária (SD) possa desembaraçar os nós do preconceito étnico-racial e da baixa autoestima de nossos alunos.¹³ Esperamos também despertá-los para a diversidade cultural através do empoderamento e do conhecimento que a literatura afrobrasileira pode lhes proporcionar através das leituras, das pesquisas, das discussões, das reflexões e dos trabalhos realizados em sala de aula.

Acreditamos que uma SD¹⁴ que se proponha a falar e a abordar esse tema é uma maneira de trazer nossos discentes à reflexão, de mostrar-lhes que o preconceito é patente, seja na porta de seus lares, da igreja, da escola ou da sociedade de modo geral. O ler e o discutir literatura leva-nos a refletir sobre o mundo, liberta-nos de muitas amarras que nos oprimem. Nesse sentido, a literatura afrobrasileira dá-nos as condições necessárias para revermos nossa práxis e para que nossos jovens discentes se descubram como sujeitos de seus próprios destinos. Desejamos que nossas ações possam mudar o paradigma do silenciamento e da opressão para o do (re)conhecimento, da conscientização e da reflexão, mas por opção, decisão, determinação e compromisso não só dos docentes, mas também dos discentes e de todo segmento escolar.

1.4 A escola: silencia ou dá voz ao Outro?

¹³Salientamos que esta atividade foi proposta inicialmente para os alunos dos 6ºs anos. Todavia pode ser adaptada para todos os anos do Ensino Fundamental II e também para o Ensino Médio. Os conteúdos, dependendo das séries e das turmas, podem ser ou não aprofundados. Por uma questão de atribuição de aulas, a SD foi aplicada, por mim, à turma do 6º ano B.

¹⁴Utilizaremos agora em diante a sigla “SD” para Sequência Didática.

Meu pai diz que a gente tem de ler livros, que pobre e preto tem de ser inteligente e não dar bandeira se quiser vencer na vida... (BRAZ).¹⁵

A escola enquanto instituição social é responsável pela aprendizagem e pelo processo de socialização de todos aqueles que a ela recorrem. E, nesse sentido, é através dela que se estabelecem as relações entre os mais variados grupos de aprendizes com origens sociais, familiares, religiosas e culturais diferentes.

Como profissionais da educação e sujeitos de ação, não atuamos no mundo de maneira isenta, isto é, somos formadores de opinião e por isso devemos intervir de forma positiva na realidade das alunas e alunos que frequentam as nossas salas de aula. Assim, decidimos que nossas ações serão pautadas na literatura afro-brasileira, como uma fonte de estímulo à reflexão de professores e alunos e de ajudar os alunos negros e afrodescendentes a conquistarem a sua voz, por muitos anos silenciada em nossas salas de aula. Pereira (2010) ilustra bem esta situação ao descrever um fato que ocorrera com uma aluna negra, e que redundou em seu silenciamento e em punição:

A aluna chegou em casa reclamando da professora de português que havia lhe chamado de “macaca” na frente de toda a sala e a expulsou de sala quando ela se defendeu xingando a professora com um palavrão. A mãe foi até a escola, e a reunião gravitou apenas em torno do palavrão que a aluna disse para a professora. No caso da agressão da professora, ficou o dito pelo não dito, e a mãe, com medo de que a filha fosse perseguida na escola, não tocou mais no assunto (PEREIRA, 2010, p. 30).

As relações estabelecidas entre jovens brancos e negros numa sala de aula podem acontecer de modo tenso - silenciando, segregando, excluindo, fomentando o medo do negro de ser rejeitado ou ridicularizado pelo seu grupo social - ou não, envolvendo a postura dos professores, as novas propostas, as intervenções e as adequações pedagógicas; a eficácia dessas ações irá depender da maneira como os professores se envolvem e se articulam para fomentarem a (re)construção das identidades raciais dos alunos(as) negros(as) a fim de que estes possam se perceber e se reconhecer através de referências mais positivos de si mesmos, para que se sintam mais incluídos e respeitados no espaço escolar.

¹⁵BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 2008, p. 59.

Os processos de discriminação étnico-raciais e o apagamento do *outro* (do negro) que luta para conquistar o seu lugar de direito dentro da sociedade brasileira, são potencializados pelo mito arraigado da democracia racial. A escola, por sua vez, deveria caminhar para reconstruir, revalorizar e aceitar a herança histórico-cultural africana como matriz na construção de uma identidade positiva e coletiva, mas caminha na contramão da ideia de que é o lugar da igualdade. Portanto, ao mesmo tempo em que é vista como uma via de acesso à cidadania, ao mercado de trabalho e à criticidade também é considerada como um mecanismo de exclusão social ao tratar com indiferença e desprezo os alunos negros, a cultura de origem africana, bem como alunos homossexuais e transexuais. Lucíola, uma aluna, declara em uma produção textual que:

[...] no ano passado um aluno da sala sofreu bullying de uma professora da escola. Todo mundo ouviu quando ela falou para Bentinho que ele não era nenhum branquinho de olhos azuis e pele clara e que ele não seria ninguém na vida se continuasse com aquelas brincadeiras de tonto (LUCÍOLA, nov., 2014).

Não há mais como negar que o preconceito e a discriminação racial constituem um problema para os estudantes negros dentro de nossas salas de aula. A escola e seus professores têm se omitido quanto a respeitarem a diversidade e a multiplicidade étnico-cultural e racial, colaborando para que os discentes afrobrasileiros sejam rejeitados, agredidos, injustiçados e que sofram *bullying* por conta de seu biotipo negro. Como atuar para que estes alunos sejam reconhecidos, saiam da invisibilidade e tenham voz? Como propor ações pedagógicas que fomentem a sua emancipação? Que ações propor?

Entendemos que toda a forma de racismo e seus estereótipos no ambiente escolar devem ser identificados e combatidos. Em nossas aulas devemos falar a respeito das diferenças humanas, do racismo, do preconceito, da cultura afrobrasileira sem medo, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação. Afinal, não conseguimos resolver nenhum problema ignorando-o ou silenciando-o diante das demandas que nos são impostas.

Em nosso cotidiano escolar, há o predomínio de uma prática pedagógica do silenciamento, ou seja, que omite dos currículos escolares a história de luta dos negros em nossa sociedade e lhes impõem como ideal, mesmo que estereotipado, a hegemonia da história única, identificada com atores sociais brancos. Por isso, uma

considerável parcela de profissionais da educação afirma não constatar os conflitos, as práticas discriminatórias e os atos racistas entre alunos e professores, impedindo uma educação antirracista. Contudo, um olhar mais apurado e atento às relações (pré)estabelecidas no espaço escolar focaliza situações que apontam para a existência de um tratamento diferenciado que conduz e amalgama o racismo no interior das escolas e na sociedade também (CAVALLEIRO, 2005).

Os relatos, a seguir, desmitificam a ideia de que algumas escolas sabem lidar com os problemas étnico-raciais presentes em seu cotidiano e indicam que há muito trabalho a ser feito para que isso ocorra, uma vez que a escola é o primeiro espaço social em que as várias culturas e etnias entram em contato ou em conflito:

Catarina, menina negra, diz que seus colegas a xingam de preta que não toma banho. “Só porque eu sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada” (CAVALLEIRO, 2012, p. 52).

Vou te bater, sua negra. Por mais que você seja bela e maravilhosa, você nunca vai ser igual a mim. Porque você é uma negra e eu sou branca! (Ibidem, p. 61).

Engraçado, eu me lembrei agora dos meus sete anos, quando o vô foi chamado à escola porque dei uns tapas num garoto. O pirralho me chamou de macaca. [...] Não seu Francisco, o senhor não entendeu, ela agrediu um menino. [...] Não está certo bater, mas ofensas e humilhações também estão erradas, e aqui é uma escola, não é dona Eliane? Precisa ensinar o certo indistintamente (SILVA, 2009, p. 42).

Quando estava no segundo ano, as meninas da minha sala não queriam sentar comigo durante a aula. Me chamavam de negrinha fedida, cabelo de fuá. Falava pra professora e ela me dizia para não ligar, que isso ia passar assim que eu ficasse mocinha e mudasse o meu cabelo (LUANA, out., 2014).

Entendermos que os problemas étnico-raciais que ocorrem no cotidiano escolar é uma provocação para que pensemos uma proposta pedagógica que possa colaborar com a construção de uma abordagem que valorize as diferentes culturas étnico-raciais e que possibilite a formação de cidadãos menos preconceituosos nas próximas gerações.

Assim, diante de um leque de possibilidades literárias e de autores afrobrasileiros, optamos por Júlio Emílio Braz por se tratar de um escritor engajado e também por divulgar e produzir livros que resgatam as raízes e as culturas de matriz

africana e afrobrasileira, desde a década de 1980. Além disso, Braz percebe a necessidade de ajudar as crianças e os jovens afrobrasileiros a conhecerem e a valorizarem suas origens, sua cor de pele, seu cabelo encaracolado e a não se calarem diante dos mitos e dos preconceitos que lhes são impostos através de pseudoconceitos, baseados no senso comum.

O escritor Júlio Emílio Braz (2008) ilustra esse anseio ao dizer:

Eu só descobri que era negro aos vinte e poucos anos. Parece brincadeira, mas não é. Também não é exagero. Até então, ainda que não desconhecendo que branco definitivamente eu não era, eu não aceitava nem a palavra, nem a minha própria negritude. Soava estranho. Eu vivia confortavelmente instalado dentro de palavras falsamente carinhosas do tipo “moreno” e “mulato”, ou em expressões como “cidadão de cor” ou a famigerada “pardo” de minha certidão de nascimento. Meus sentimentos em relação a minha cor ou a minha etnia eram simplesmente embranquecidos (Ibidem, contra capa – grifos do autor).

Na verdade, Braz (2008) deseja que alertemos nossos alunos para o perigo de uma história única (eurocêntrica) que difunde e consolida certos valores e ideais baseados em mitos e estereótipos. Suas obras literárias proporcionam tanto aos docentes quanto aos discentes os elementos necessários a uma reflexão acerca dos conflitos e dilemas étnicos que situam os afrodescendentes, nos mais variados contextos. Assim, segundo o escritor, “há muito a ser contado sobre nós e como escritor e como negro, em meus livros, gosto de fazer isso” (Ibidem, contracapa).

1.5 Novos olhares e caminhos propostos pela Lei nº 10.639/2003

Salientamos mais uma vez que um dos caminhos na busca por uma sociedade menos racista e mais democrática é explicitarmos a história das contribuições dos negros em nosso país (MARTINS & MUNHOZ).¹⁶

¹⁶MARTINS, R. F.; MUNHOZ, M. L. P. *Professora, eu não quero brincar com aquela Negrinha!* – 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009, p. 36.

Pensamos estar num processo de rupturas e mudanças no que tange às relações étnico-raciais. Ensinar a História da África, dos Africanos que vieram para o Brasil e dos Afrodescendentes a nossos alunos é uma forma de romper com a estrutura eurocêntrica que até agora predomina em nossa formação escolar. A consciência de que não vivenciamos uma democracia racial é cada vez mais forte em nosso país. Assim, acreditamos que combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e (re)educar a sociedade para a diferença colabora para que esta tenha um olhar diferenciado com relação às relações étnico-raciais; isto é uma tarefa de toda a sociedade, na qual se inclui a escola como um espaço de formação e reflexão que pode e deve se empenhar para que isso aconteça; não apenas através de esforços individuais deste ou daquele professor, coordenador ou gestor, mas através de projetos e propostas pedagógicas que envolvam todos os atores escolares nesse processo.

Analizando por este viés, a educação brasileira carecia de um norteador que incentivasse o estudo e a reflexão sobre as relações étnico-raciais no planejamento escolar, que possibilitasse a implantação de um trabalho direcionado à “promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola” (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Muitas foram às discussões fomentadas em torno das questões étnico-raciais e da diversidade sociocultural desencadeadas no decorrer do século XX por diversos movimentos sociais, em especial pelo Movimento Negro, cujo ápice se deu com a aprovação da Lei nº 10.639¹⁷, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09/01/2003, alterando a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e estabelecendo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade de se ensinar a História e a Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. De acordo com Gomes (2003, apud MARTINS & MUNOZ, 2009, p. 37) “caminha-se no sentido de mostrar a real contribuição dos povos negros que foram trazidos para o Brasil e que, uma vez em nosso território, contribuíram de forma imprescindível para o progresso e a cultura dos quais somos herdeiros”. Instituiu-se também o dia 20 de novembro, no calendário escolar, como dia da Consciência Negra.

¹⁷A Lei nº 11.465/08 altera um artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e substitui a Lei nº 10.639/03 que já previa a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do Brasil, conferindo o mesmo destaque ao ensino da História da Cultura dos povos indígenas. Contudo, ressaltamos que o fio condutor de nossa pesquisa é a Lei nº 10.639/03.

O fato de a escola poder repensar e reorganizar o currículo incentivando e apoiando práticas e ações pedagógicas que venham de encontro às lutas e aos desejos dos movimentos negros, pelo direito de participar em todos os segmentos da sociedade, torna-se um dever, garantido pela lei que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º – A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A (vetado) e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste incluirá o estudo da História 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 nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o 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 o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, p. 1).¹⁸

A Lei nº 10.639/2003 provocou um movimento de busca e de ressignificação das práticas educacionais, no sentido de centrá-las na valorização da imagem da população negra e de reafirmar as suas contribuições na formação da cultura nacional. Acreditamos que a lei veio para colaborar para a desconstrução de ideologias preconceituosas e mentalidades discriminatórias ao reconhecer a participação dos negros na formação cultural brasileira, o que contribui para o reconhecimento étnico-racial e para a construção de uma autoestima positiva. Gonçalves e Silva, (2003, apud MARTINS & MUNOZ, 2009, p. 38), vêm ao encontro ao nosso pensar ao dizerem que “a educação multirracial dá justamente destaque à diferença, entendendo que é necessário um tratamento diferenciado para que se chegue à igualdade de oportunidades”.

No intuito de aprofundar as discussões, através da publicação da referida Lei, o Conselho Nacional de Educação aprova o parecer nº 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Contudo, cumprir as

¹⁸ Vide publicação na íntegra em **Anexo A**, p. 146.

premissas estabelecidas pelas Diretrizes fica a cargo dos estabelecimentos de ensino que passam a ter a oportunidade de corrigir as distorções étnico-raciais a partir do ambiente acadêmico e dentro do espaço escolar. A grande questão está em como a escola se organiza para tal.

Certamente, esse não é um processo fácil e muito menos óbvio, pois para a extinção das manifestações e das discriminações racistas ou minimizadoras, como a exclusão dos negros e de suas raízes, há de trazer à tona a reflexão acerca dos processos que conduzem as desigualdades na sociedade e principalmente no espaço escolar. Infelizmente, há muitos momentos em que os estereótipos, as práticas discriminatórias e as ideologias embranquecedoras influenciam a nossa realidade de modo a apagar e a silenciar tudo aquilo que se refere aos negros e afrodescendentes. A Lei nº 10.639/2003 visa rever os grupos que historicamente foram excluídos, uma vez que a relação entre brancos e negros ainda apresenta muitos pontos de conflito por basear-se no preconceito e na desvalorização do negro como sujeito e cidadão em nossa sociedade. Assim, nessa perspectiva:

[...] o multiculturalismo dá um destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades. O referido tratamento impõe como resposta, no plano da ação, não mais o plano da democracia formal, mas as estratégias chamadas por alguns autores de “política de identidade” e ainda de “política da diferença” (GONÇALVES & SILVA, 2003, apud MARTINS & MUNHOZ, 2009, p. 38 – grifo do autor).

Um olhar mais atento nos leva a ver e a encontrar pessoas compartilhando suas experiências, de situações preconceituosas e/ou racistas em que foram envolvidas. Recentemente, a mídia divulgou várias situações que envolveram preconceito e racismo contra jogadores de futebol, em que se destacou o jogador Daniel Alves comendo uma banana que lhe fora atirada por um torcedor espanhol. Consciente ou não, seu gesto ressignificou toda a carga preconceituosa alocada no ato do *outro*.

Entendemos que os objetivos da Lei nº 10.639/2003 devem (i) contribuir para combater o racismo, as discriminações, os estereótipos negativos atribuídos aos negros e aos afrodescendentes; (ii) formar, nas instituições escolares e/ou nas instituições conveniadas com as secretarias de educação, profissionais com um conhecimento mais amplo das questões que envolvem e dizem respeito à população

negra no Brasil; e (iii) não deixar que os negros e os afrodescendentes silenciem e se eximam diante das manifestações e da manutenção do racismo nas salas de aula.

Neste aspecto, consideramos de suma importância criar espaços em nossas salas de aula para que possamos analisar e refletir sobre esses temas no espaço escolar, com o intuito de desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas com práticas antirracistas, tendo a Lei nº 10.639/2003 como guia, uma vez que esta sinalizou a possibilidade de avanços nas relações educacionais, sociais e culturais oportunizando um leque de mudanças sociais e humanas, com o reconhecimento de que os negros contribuíram indubitavelmente para a formação do povo brasileiro (MUNANGA & GOMES, 2010).

Infelizmente, no Brasil, há muitos educadores que simplesmente ignoram a Lei nº 10.639/2003, por desconhecimento, por falta de formação ou simplesmente por acreditarem que vivemos numa sociedade isenta de preconceito e racismo. Há profissionais da educação que acreditam que as “comemorações” do dia 13 de Maio e do dia 20 de Novembro já são suficientes para que os negros sejam lembrados e valorizados socialmente. Ironicamente aludem à criação de um dia para se comemorar “o dia do branco”, isto é, do colonizador e do opressor, silenciando mais uma vez o negro.

Partindo desses pressupostos de que maneira podemos ajudar nossos alunos negros a (re)construírem e a (re)conhecerem positivamente sua identidade étnico-racial? Como podemos colaborar para desmitificar a ideia de que o cabelo e a cor da pele são marcas de inferioridade que deixam nossos alunos vulneráveis aos ataques preconceituosos dentro do espaço escolar?

CAPÍTULO II

O Projeto de Pesquisa, seus métodos e seus horizontes

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” de seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigorisa”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (FREIRE, 1996, p. 87 - grifos do autor).¹⁹

Pensar num Projeto de Dissertação que pudesse contemplar nossos anseios em trabalhar com a literatura afrobrasileira, respaldado pela Lei nº 10.639/2003, e ao mesmo tempo interferir de forma positiva no (re)conhecimento identitário e na elevação da autoestima de nossos alunos, requereu de nossa parte muitas reflexões. Com foco nesse pensamento, fomos dando corpo ao projeto, partindo de um olhar mais aguçado e atento com relação aos conflitos étnico-raciais que ocorrem dentro de nossas salas de aula e que, por vezes, passam despercebidos ou são camuflados como atos de indisciplina do aluno Y ou da aluna X.

Numa perspectiva pedagógica mais crítica e humana pautada na diversidade étnico-racial e respaldada pela Lei nº 10.639/03, decidimos pela elaboração de uma Sequência Didática de base Literária que permitisse, além da fruição, a autonomia e o protagonismo de nossos jovens estudantes, levando-os a (re)pensarem suas identidades enquanto futuros cidadãos, em particular aqueles negros e afrodescendentes. Partimos, assim, de uma modalidade literária que, diante do estranhamento de sua linguagem, proporcionasse aos discentes outras visões, além daquelas pautadas no senso comum, no estereótipo e no preconceito.

2.1. A Justificativa

Nossa proposta de trabalho justifica-se por abordar um tema atual e indispensável na formação do indivíduo enquanto cidadão que conhece, respeita e

¹⁹FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

valoriza a diversidade étnico-racial. Nessa ótica, a inserção no Ensino Fundamental II de textos que valorizem a cultura negra e as demais etnias que compõem a sociedade brasileira, instiga a formação de leitores literários reflexivos e fomenta a reversão de um olhar preconceituoso e discriminatório baseado na cor da pele, na textura do cabelo e em outras características físicas que compõem o biotipo da etnia negra.

Dessa forma, se pretendemos a uma sociedade mais justa, humana e igualitária, não devemos pensar nos negros apenas como seres à margem da sociedade, assujeitados, aculturados, sem identidade e inferiores ao branco. Mesmo que eles vistam as máscaras deste para que possam “ocupar um espaço social alheio” (HALL, 2002, p. 155), os negros possuem raízes que devem ser resgatadas e respeitadas. Diante disso, necessitamos rever nossas práticas pedagógicas e nossos conceitos, repensar o papel da escola, enquanto instituição social, capaz de fomentar a exclusão e inúmeras tensões raciais, assim como promover uma formação multicultural e identitária, desconstruindo preconceitos e estereótipos calcados nas características fenotípicas do negro.

Lamentavelmente, esse processo de construção identitária e de conhecimento das “raízes africanas”, que pode ocorrer a partir de textos da literatura afrobrasileira, encontra pouco espaço dentro das escolas, embora esteja legalmente respaldado pela Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos oficiais de todas as redes de ensino do país. Isto ocorre porque há no imaginário dos docentes e da escola uma postura “do tipo nada muda, o sistema sempre vence” (HALL, 2002, p. 150), que funciona como uma proteção que os impede de buscar estratégias culturais e pedagógicas que façam a diferença no aprendizado do multiculturalismo, levando em conta as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Então, para refletirmos acerca do pouco espaço destinado às questões étnico-raciais no processo de desenvolvimento e (re)construção das identidades dos educandos negros a partir da literatura infanto-juvenil afrobrasileira, não há como deixar de enfatizar o papel dos professores que optam por realizar um trabalho que desperte a criticidade e a consciência de seus alunos no tocante às questões de matriz africana (memória, história da ancestralidade, cultura, religiosidade, etc.) e

aos preconceitos ético-raciais, conforme recomendado pelas Orientações e Ações das Relações Étnico-Raciais (SECAD, 2006).

Nesse íterim entendemos que a Literatura é um recurso indispensável no processo de ensino aprendizagem e principalmente na construção do respeito à diversidade e às diferenças. Tanto é que a consciência, os fenômenos de identificação ou os laços tecidos com as personagens são experiências pelas quais se forja ou se afirma a personalidade do sujeito leitor (TAUVERON, 2013).

Isto posto, o presente projeto propõe o desenvolvimento de uma práxis pedagógica mediadora, embasada num tripé que almeja:

- i. a motivação para a leitura do texto literário;
- ii. a escolha de temáticas que façam do aluno afrodescendente e dos demais leitores críticos e conscientes do seu lugar/papel no contexto histórico-social e
- iii. a (re)construção, no espaço escolar, da identidade e dignidade de nossos alunos afrodescendentes.

Para isso, elegemos como corpus o romance infanto-juvenil *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz, por acreditarmos que a (re)construção da autoestima e a valorização dos afrodescendentes perpassa a fruição e a reflexão proporcionada por esta obra literária, uma vez que o racismo e o preconceito étnico-racial são perceptíveis, mas não denunciados, e raramente debatidos e expostos na escola.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo Geral

Construir uma Sequência Didática (SD) que auxilie no processo de (re)construção identitária dos adolescentes, principalmente negros e afrobrasileiros, pela valorização do biotipo negro (cor da pele e cabelo, particularmente), tendo como ponto de partida a leitura crítica do livro e as atividades que podem dele redundar.

2.2.2 Objetivos Específicos

- i. Estimular, com base na Lei nº 10.639/2003, o interesse pela literatura infanto-juvenil afrobrasileira como uma ferramenta contra as diferenças étnico-raciais, as práticas de racismo e também contra a segregação dentro do ambiente escolar;
- ii. Motivar os alunos, em especial os afrodescendentes, a conhecerem um pouco da história de seus ancestrais, de sua origem e a valorizarem cultura brasileira de matriz africana;
- iii. Analisar a representação das personagens negras no livro infanto-juvenil do corpus, a partir do resgate de suas origens afrodescendentes e da sua interação com o contexto da obra;
- iv. Fomentar a prática cotidiana da leitura literária, do debate e do diálogo para estimular leitores críticos capazes de escrever a história de sua ancestralidade e de reescrever sua própria história identitária.

2.3 Metodologia

Nossa pesquisa é de cunho empírico e qualitativo. Empírica porque optamos por trabalhar com a interação face a face, ou seja, não seremos apenas observadores passivos, mas colocaremos nosso “corpo em campo”, atuando e interagindo não apenas entre as quatro paredes da sala de aula, mas na escola como um todo. Qualitativa pelo fato de passarmos um tempo bem maior em contato com o nosso objeto de estudo, ou seja, participamos, dialogamos, ouvimos e observamos os sujeitos de nossa pesquisa: os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Esse contato mais próximo nos permitiu identificar, como professor-pesquisador, processos que se tornam invisíveis dentro do ambiente escolar, como o preconceito, a discriminação racial e a baixa autoestima.

Organizamos nossa ação metodológica em três etapas: a primeira foi um questionário com nove perguntas para que os professores se manifestassem de forma espontânea, sem nenhuma interferência do pesquisador, sobre questões

relacionadas ao tema étnico-racial. A segunda etapa foi uma sondagem realizada com os discentes na qual solicitamos que desenhassem seus autorretratos para que pudéssemos verificar qual a representação que esses alunos têm de si, ou seja, como eles se veem e pensam ser vistos pelo “outro” dentro do espaço escolar. A terceira fase foi a elaboração de um conjunto de atividades organizadas através de uma Sequência Didática que possibilitou o resgate da ascendência de nossos alunos, assim como a elevação de suas autoestima enquanto jovens afrodescendentes.

2.3.1 Os docentes

É interessante mencionar a etnia das professoras que colaboram com o andamento dessa Dissertação respondendo às questões: das sete professoras, quatro se declararam negras; duas brancas e uma descendente de orientais. Assim, observamos que 57% (cinquenta e sete por cento) delas são afrodescendentes, 28,5% (vinte e oito por cento e meio) são brancas e 14,5% (quatorze por cento e meio) são nipo-brasileiras, conforme visualizado no quadro abaixo.

Participantes da Pesquisa ²⁰			
Professoras do Ciclo II			Total
Branças	Afrodescendentes	Outras	
2	4	1	7
Porcentagem por etnia			
28,5%	57%	14,5%	100%

Quadro 1: Pertencimento étnico-racial das docentes participantes da pesquisa.

A partir desse momento definimos, através de um acordo de confidencialidade, que quando fosse necessário fazer alguma citação, contendo a

²⁰ O questionário às docentes foi aplicado, em Dezembro de 2013, para que pudéssemos refletir acerca da exequibilidade ou não de nossa pesquisa. Disponível no **Anexo B**, pp. 147-149.

fala, a opinião ou o ponto de vista dos participantes da pesquisa, usaríamos pseudônimos, garantindo-lhes o anonimato.

Assim, passamos a descrever as respostas obtidas pelas professoras. Com relação à primeira questão proposta, todas as docentes afirmam que abordam assuntos que contribuem para a diminuição do preconceito étnico-racial na escola. Contudo, apenas três o fazem inserindo o tema dentro dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, em forma de projetos que envolvam literatura ou filmes. A professora Nora o faz apenas em iminência de datas comemorativas, como por exemplo, o dia 20 de Novembro. As demais o fazem de maneira informal através de rodas de conversa ou relatos de experiência.

Na questão dois, sem exceção, as docentes já presenciaram, diversas vezes, cenas de conflitos entre os alunos que estão diretamente relacionadas à cor da pele e ao cabelo crespo. De acordo com os relatos, o mais comum são agressões verbais com palavras como “seu negrinho”, “cabelo de Bombril”, “negrinho fedido”, “macaca”, “pixaim”, mesmo entre os próprios afrodescendentes. Nessas situações, na medida do possível, todas intervêm para que outros conflitos não sejam gerados na sala de aula ou fora dela.

Na pergunta três, as sete professoras foram unâimes em dizer que as crianças percebem que são excluídas, preteridas e discriminadas por conta de seus traços fenóticos e que “cabe a nós educadores abrir espaço para discussão junto às famílias, alunos e colegas de profissão para entendermos estas relações e mantermos um clima de harmonia” (Prof.^a CARLIANE, Dezembro de 2013).²¹ As demais professoras concordam ao dizer que na adolescência a discriminação é mais explícita e declarada, o que aumenta os conflitos na escola. Júlio Emílio Braz, em seu livro *Pretinha, eu?* (2008), ilustra este pensamento dos professores ao expor o que a personagem Bel, “moreninha”, fazia com sua colega de classe Vânia, “pretinha”:

Volta e meia eu estava mexendo com Vânia. Dizia coisas ruins, zombava de sua aparência, imitava seu jeito de falar e de andar. Gaguejava como ela gaguejava quando era obrigada a falar depressa. Imitava seu beijo vermelho e trêmulo quando a gente conseguia abrir um rombo em sua armadura e ela lutava para não chorar diante das nossas provocações (BRAZ, 2008, p. 16).

²¹Os relatos das professoras ocorreram em Dezembro de 2013. Doravante, vamos mencionar apenas os nomes fictícios das docentes, uma vez que o mês e o ano são os mesmos.

Dos relatos das professoras podemos inferir que combater o preconceito étnico-racial, o racismo e toda e qualquer forma de discriminação não são tarefas exclusivas da escola, pois estas formas de depreciar o *outro* não nascem dentro do espaço escolar, contudo irrompem-no sem pedir licença. Assim, justifica-se a importância da formação continuada e das aulas planejadas em sequências didáticas, como mais um instrumento a favor da formação e da diversidade cultural, que atendam e privilegiem a temática étnico-racial. Além disso, deixa transparecer o que está por trás dessa práxis pedagógica: a formação numa perspectiva multicultural, cidadã e inclusiva.

A questão quatro só não obteve unanimidade porque uma das professoras apenas se ateve ao relato de uma situação e não se posicionou diante da questão. As demais afirmaram que o preconceito relacionado ao gênero é latente e preocupante, uma vez que pouco se discute a respeito. Mencionaram ainda que o gênero feminino é muito mais vulnerável ao padrão de beleza imposto pela mídia. A professora Carmem declarou que a presença de “negros bonitos e bem sucedidos, ainda é muito aquém do ideal, pois a maioria das heroínas, personagens de histórias, novelas e seriados são loiras de olhos claros, cabelos lisos e pele clara. Enfim, uma estética com padrão europeu”. A professora Andréa reitera o pensamento de Carmem ao dizer que “a menina sofre mais, pois a sociedade propaga um estereótipo de beleza: na primeira infância, os estereótipos das princesas e, na adolescência, a TV exerce maior influência relacionada ao corpo, ao cabelo e a estética de modo geral”.

Na pergunta de número cinco as professoras disseram que a escola procura trabalhar igualmente com todos os seus alunos, para que todos possam ter as mesmas oportunidades de continuar seus estudos e ter um bom emprego. O depoimento da educadora Carliane corrobora a fala das demais docentes: “aqui nesta escola isto não ocorre, pois trabalhamos esta temática de forma pontual. A maioria da equipe docente e da população escolar é afrodescendente”. Entretanto, segundo a professora Carmem, apesar de existirem as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do trabalho relacionado com os temas étnico-raciais e indígenas isso não acontece, pois “as escolas, de maneira geral, só se preocupam em cumprir a lei em datas comemorativas ou no final do ano, se der tempo” (Prof.^a CARMEM). A docente Solange confirma o pensamento anterior ao mencionar que “apesar da lei legitimar e garantir a obrigatoriedade do

tema dentro da escola, ela trabalha a questão de forma fria e rasa, pois o formato escola, as demandas e as burocracias, que a escola te impõe, sabotam a lei”.

O depoimento da Professora Carmem vem ao encontro da nossa vivência e observações ao longo de doze anos em que trabalhamos na EMEF Jota XYZ. Nesse momento, vislumbramos a necessidade de uma SD centrada na literatura afrobrasileira para que possamos fomentar, além do prazer pela leitura, discussões mais críticas acerca da temática. Portanto, torna-se imprescindível que os discentes possam se espelhar, se encontrar e se ver representados nas personagens negras, sem os estereótipos e os estigmas que os condenam a cidadãos de segunda classe, uma vez que na escola:

a questão étnico-racial também é mal resolvida nos Projetos, entre gestores e professores. Na escola se evita “dar os devidos nomes” ou enfatizar a questão “da negritude”, pois fica mais palatável quando se transforma em “diversidade” que é muito mais ampla e por ser ampla acaba se diluindo e dando lugar ao mito da democracia racial. É difícil colocar o dedo na ferida. E assim, neste contexto, o jovem negro cresce sem referências, com a autoestima rebaixada, identificados apenas com cantores de “rap/pagode/funk” ou jogadores de futebol, com sua identidade restrita ou deturpada. Onde estão as grandes figuras da história do negro? João Candido, Martin Luther King, Nelson Mandela, Agostinho Neto? Quem fala sobre eles na escola? (Prof.^a CARMEM).

A questão seis traz à tona a discriminação que atinge a mulher, principalmente a mulher negra de forma mais contundente e a branca de forma mais velada. A docente Solange, que é nipo-brasileira, negou ter sofrido qualquer tipo de discriminação. As educadoras “brancas” relataram que sofreram e sofrem discriminação com relação à profissão e à classe social. A professora Elenira relatou que “o professor é profundamente discriminado por nossa sociedade, especialmente a professora, chamada frequentemente, sobretudo nos veículos de comunicação, *de professorinha*”. A educadora Marcela disse que por ser pobre e não possuir roupas de marca se sentia inferior as suas colegas de sala de aula quando frequentava o curso de Magistério. O relato de Marcela nos deixa na dúvida se foi de fato discriminada por suas colegas ou, se por se sentir socialmente inferiorizada isolou-

se da maioria das alunas da classe preferindo a companhia de colegas que acreditava ser humilde como ela.

Os relatos das professoras afrodescendentes denunciavam a sutileza e o silenciamento da escola com relação à discriminação da mulher negra. A professora Beth relatou que quando trabalhou em uma escola no município de Cotia era chamada pela vice-diretora de *Beth Black*, por haver uma professora com o mesmo nome e com a pele mais clara que também foi apelidada de *Beth White*. “Fiquei muito irritada com isso e não aceitei. Ela [diretora] disse que era uma brincadeira, mas não acreditei” – desabafou a docente Beth. A professora Carmem reforçou a ideia de que na escola o preconceito é sutil, porém dá para percebê-lo quando alguns colegas declaram alguns pensamentos, como por exemplo, “lá vem ela falar da questão do negro de novo”. De acordo com a educadora Carliane, “apesar da discriminação velada, que existe na escola, deve prevalecer o respeito”, por isso não relataria o episódio ocorrido com ela dentro do espaço escolar para não colocar seus colegas de trabalho em evidência. A docente Nora relatou que sofreu “vários tipos de preconceitos, por ser filha de nordestinos (baianos) e por não ter o padrão de beleza atual (altura, peso, cabelo) ditado pela mídia”. A dor da discriminação e do preconceito foi vivenciada por 85,5% (oitenta e cinco e meio por cento) das professoras que participaram da pesquisa, conforme quadro abaixo.

Docentes Participantes da Pesquisa			
Sofreram algum tipo de preconceito e de discriminação?			Total
Branças	Afrodescendentes	Outras	
2	4	1	7
SIM	SIM	NÃO	
28,5%	57%	14,5%	100%

Quadro 2: Docentes que sofreram algum tipo de preconceito e de discriminação na escola.

Na pergunta sete a intenção era verificar se as professoras participaram ou não de cursos de formação e/ou capacitação que pudessem orientá-las com relação à abordagem de temas relacionados à formação de sujeitos sociais menos preconceituosos e a temas relacionados à História e à Cultura africana e afro-

brasileira. Três educadoras relataram que não participaram de nenhum tipo de formação ou capacitação. As demais já frequentaram cursos relacionados aos temas culturais de matriz africana que são oferecidos pelo Sindicato dos Professores, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pela Diretoria Regional do Butantã (DRE-BT) e pela USP. Esta questão deixou-nos preocupados, pois 57% (cinquenta e sete por cento) dos professores nunca participaram da discussão de temas que abordem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica.

O quadro a seguir, nos ajuda a visualizar melhor os dados relativos à formação dos professores com relação aos temas étnico-raciais:

Docentes Participantes da Pesquisa				
Fizeram cursos relacionados à Cultura Afrobrasileira e Africana?				Total
	Brancas	Afrodescendentes	Outras	
SIM	1	2	0	3
NÃO	1	2	1	4

Quadro 3: Docentes que participaram de cursos relacionados à Cultura Afrobrasileira e Africana

Embora haja a Lei nº 10.639/2003, somente 43% (quarenta e três por cento) dos professores buscaram formação para trabalhar esse tema em sala de aula. Dessa forma, como disse a professora Carmem, “fica difícil colocar o dedo na ferida”, ou seja, “na teoria é uma coisa e na prática é outra”. Há leis que obrigam o estudo das culturas de base africana e indígenas [Lei nº 11.645/2008], porém “a mudança e a aprendizagem é lenta”, como declarou a Professora Carliane.

Na questão oito, cem por cento das docentes disseram que desenvolvem projetos que enfocam as tradições e a cultura dos afrodescendentes. Contudo, apontam que se trata de projetos isolados e não “um projeto que atinja de forma articulada todos os educadores e educandos, ou pelo menos a maioria deles” (Prof.^a BETH). Reforçando esta ideia, a educadora Solange disse que “existem os projetos, embora a escola não oferte espaços de diálogos entre os educadores para o fortalecimento *dos mesmos*”. Diante dessas questões transcrevo o depoimento da educadora Carmem que evidencia e explicita o silenciamento da escola diante dos conflitos relacionados às questões afrobrasileiras de matriz africana:

O “Projeto Dandara” iniciou-se como uma necessidade urgente de intervenção numa classe de 2º ano, por conta de uma menina negra estar sendo discriminada por alguns colegas da turma. Em conjunto com a professora da sala comum e com a coordenadora, inspiradas pelo projeto bem sucedido das 1ªs séries com os bonecos portadores de necessidades especiais e apoiadas por experiências relatadas na Literatura como a “Mala da Diversidade”, resolvemos fazer o Projeto “Dandara” onde uma boneca negra seria levada pelos alunos para casa e os pais teriam que registrar as reações das crianças numa folha, a proposta vinha acompanhada de contação de histórias com heroínas negras, a primeira delas foi “Obax”, um conto africano.

O primeiro conflito com o Projeto surgiu com os alunos que abandonaram a sacola no corredor alegando ser “boneca” brinquedo de menina. Houve a intervenção da coordenadora que conversou com o grupo e argumentou que “os homens se tornam pais”, enfim trabalhou a questão de gênero. Mas a reação mais violenta veio de uma família cujo pai é pastor evangélico que enviou um bilhete explicando que a sacola foi confundida com lixo e jogada fora (sic)! Por enquanto a providência da escola foi enviar um bilhete aos responsáveis alegando ser o acontecido muito grave e convocando-os para uma reunião. Aguardamos o desfecho do episódio, achando que o “engano” não existiu, pois ninguém se confundiria desta maneira. Ficam agora as dúvidas: esta reação violenta de negação do objeto representa o que exatamente e como deve ser enfrentada? O que a comunidade escolar deve exigir da família além do ressarcimento dos danos materiais? Qual a consequência do episódio no imaginário das crianças? (Prof.^a CARMEM).

O desfecho deste episódio relatamos: a família compareceu à escola e responsabilizou as professoras por constrangerem o aluno, obrigando-o a “carregar uma *boneca negra* para casa”. O projeto foi visto como *coisa de macumba e do diabo* (sic), uma vez que os pais do garoto são evangélicos. A professora Carmem foi veladamente advertida por ter pressionado a direção a tomar uma posição e por ter, supostamente, constrangido o aluno. Um novo Projeto que seria desenvolvido com o nome de “Kindara”, não saiu do papel.

A questão número nove foi comentada por quatro professoras que reafirmaram a necessidade de se trabalhar de maneira articulada para se combater os vários tipos de preconceitos existentes na escola, praticando a tolerância e o respeito. A docente Marcela mencionou que a diversidade étnico-racial “precisa ser mais discutida, debatida e pensada por todos até mesmo pelos próprios negros”.

Enfim, as respostas das educadoras reforçam a necessidade de uma SD que aborde as questões relacionadas aos preconceitos étnico-raciais para que tenhamos um ambiente escolar menos violento e mais acolhedor baseado no respeito às diferenças e à diversidade étnico-cultural. Contudo, esta não deve ser uma ação

isolada e individualizada, partindo de um ou dois professores apenas, mas uma ação que possa envolver todos os atores que interagem no espaço escolar.

2.3.2 Os discentes: a “fala forte” do desenho

À época da aplicação das atividades aos alunos do 6º ano B havia 33 (trinta e três) alunos regularmente matriculados e 4 (quatro) estavam ausentes, assim apenas 29 (vinte e nove) alunos responderam às questões. A classe estava composta por 19 (dezenove) meninas e 10 (dez) meninos que realizaram a tarefa em sala de aula.

Com relação ao perfil étnico dos participantes da pesquisa, os dados tabulados trazem à tona que há 67% (sessenta e sete por cento) de garotas negras ao lado de 33% (trinta e três por cento) de meninas brancas. No tocante aos meninos a proporção de afrodescendentes é ainda maior, pois 90% (noventa por cento) são negros e apenas 10% (dez por cento) dos garotos são brancos. Esses são dados bastante relevantes que passam despercebidos no cotidiano escolar. Os professores só enxergam os negros quando estes são indisciplinados ou quando não avançam nos estudos; ou quando, conseqüentemente, estão envolvidos em conflitos e confusões na sala de aula e em outros ambientes do espaço escolar.

O quadro a seguir ilustra esta percepção étnico-racial de nossos alunos da EMEF Jota XYZ:

Pesquisa Étnico-Racial				
Meninas		Meninos		Total
Brancas	Negras	Brancos	Negros	
6	12	1	9	28
Porcentagem por gênero				
33%	67%	10%	90%	
Porcentagem Total				
21%	43%	4%	32%	100%

Quadro 4: Pesquisa étnico-racial referente aos alunos participantes da pesquisa.

Por outro lado, embora nossos alunos se digam negros, não se veem como tal. Assim como a personagem Bel, retratada no livro *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz, os discentes também não têm percepção de sua identidade negra, pois o “negro” é sempre o “outro”, como por exemplo, o seu amigo(a) de escola, de sala de aula ou o seu(sua) vizinho(a). Eles se reconhecem e se intitulam como *morenos(as)*, claros ou escuros, ou simplesmente como *moreninhos(as)*. Por isso, põem apelidos pejorativos nos “outros”, ou seja, em seus colegas afrodescendentes como eles(as), porém com a pele mais escura. Renegam sua ascendência africana ao verbalizarem o desejo de ter a pele e os olhos claros, um nariz mais fino e o cabelo liso.

Este desejo é ilustrado pela fala da menina Jacira²² que nos diz que

essa coisa de tranças no cabelo é para quem é pobre e não tem dinheiro para pagar uma progressiva. Como minha irmã tem um salão de beleza na COHAB, eu não tenho mais “problemas” com relação ao “cabelo ruim”. Meus cabelos agora são lisos “balançam” quando ando.

Destacamos que os apelidos pejorativos, tais como “cabelo frito”, “cabelo duro”, “cabelo de arapuá” e “pixaim” relacionados ao biotipo negro e, principalmente ao cabelo, que são atribuídos às alunas afrodescendentes geram inúmeros conflitos na escola. Os garotos também são alvo de preconceitos relacionados à aparência física, por exemplo, recebem alcunhas como “beijo de bater bolinho”, “beijola”, “nariz de fofinha”, “pau de fumo”, “tisiu”, “macaco”, “filhote de Chita”, “urubu”, dentre outras, cujo intuito é a desqualificação e a diminuição do indivíduo de pele negra e cabelo crespo.

Normalmente os xingamentos e as ofensas acontecem no horário do intervalo, longe do olhar do professor. Contudo, dependendo do grau de animosidade entre os discentes, o conflito pode iniciar-se fora da sala de aula e explodir dentro dela, o que irá requerer uma postura ética e conciliadora por parte do professor. Concordamos com a percepção de Santos (2012), ao dizer que:

uma escola que possui profissionais bem (in)formados sobre a diversidade cultural poderá ser mais democrática e justa [e ainda] romper com o discurso hegemônico de poder, superar as diversas

²²Jacira (nome fictício da aluna para garantir-lhe o anonimato) deu-nos esse depoimento em uma de nossas muitas conversas com a classe durante a leitura do livro *Pretinha, eu?*, em outubro de 2014.

formas de desigualdade instauradas na escola, avançar no combate ao racismo e promover a inclusão. (SANTOS, 2009, p. 9)

Não podemos deixar de mencionar que as famílias, de forma consciente ou não, também fomentam os preconceitos étnico-raciais contra aqueles cujo tom da pele é mais escuro. Da mesma forma que as mães das personagens Carmita e Bel, presentes no romance de Braz (2008), a mãe da aluna Jacira, aluna do 6º B, parece desempenhar o mesmo papel, como veremos nos trechos abaixo:

(i) Mãe da Carmita:

[...] A mãe garante que preto quando não está na cozinha ou jogando futebol, é ladrão. Parece ser uma grande conhecedora de gente. [...] Fala também dos empregados da casa e garante que alguns são pretos de muita confiança e bem legais. – Pretos de alma branca – repete a frase mais conhecida da mãe (BRAZ, 2008, p. 38).

(ii) Mãe da Bel:

Quando eu ouço a minha mãe falando, imagino a mãe de Carmita. [...] “É preto, mas é de alma branca”. “É preto, mas é boa gente”. [...] Acho que ela diz aquelas coisas por dizer, por ter ouvido muitas e muitas vezes [...] Pra ela deve ser até normal e duvido que imagine que ofenda a mim ou a meu pai, já que, para ela, nós também não somos negros. “Moreninhos”. Os “moreninhos” que ela ama (Ibidem, pp. 45-6).

(iii) Mãe da aluna Jacira:

Minha mãe fala igualzinho à mãe da Carmita. Ela diz que meu pai é um preto bom, de alma branca. (Fala Espontânea da aluna JACIRA, out., 2014).

Outro fato que despertou a nossa atenção está relacionado à percepção que o aluno afrodescendente tem de si mesmo. Baseando-nos na análise da atividade etnográfica proposta aos discentes, cuja ideia central era que desenhassem o seu autorretrato, percebemos que as meninas que se autodeclararam negras desenharam-se de forma inferiorizada em relação ao tamanho e ao espaço determinado na folha de papel. Mesmo quando solicitamos, em outra situação menos formal, que desenhassem o seu autorretrato, sem nenhuma demarcação de borda, os desenhos repetiram-se em sua estrutura minimalista, em um dos quadrantes inferiores do papel.

Os desenhos analisados podem indicar que estas meninas têm uma autoestima baixa, o que vem de encontro aos 6% (seis por cento) das garotas que se consideram feias por não possuírem o ideal de beleza apregoado pela mídia. Isto

é, não são altas, magras e nem loiras com cabelos lisos e longos.²³ Este grupo de meninas também apresentou desenhos mais infantilizados. As mesmas alunas, em algumas situações, como quando agredem os seus algozes, são rotuladas de indisciplinadas. Em sala de aula, raramente se manifestam. Preferem a invisibilidade para não chamarem a atenção de ninguém: nem dos professores e nem dos seus colegas de sala de aula, para que não sejam expostas a preconceitos como os vivenciados por Vânia no Colégio Harmonia e relatados por Bel, a personagem-narradora do romance *Pretinha, eu ?, de Júlio Emílio Braz (2008)*:

Pretinha... Pretinha... Pretinha... Pretinha era Vânia com seus cabelos em tranças e seus sapatos pobres. Pretinha era a Vânia de quem todos zombavam e sobre quem contavam piadas, na maioria das vezes, bastante maldosas (Ibidem, p. 3).

Foi ela aparecer no portão, vestida com o uniforme do colégio, pra começar o olha-pra-ela, olha-pros-lados. Bom na verdade, não era pra ela propriamente. Era pra pele dela. Em seguida, vieram os risinhos debochados. As brincadeiras sem graça. A implicância (Ibidem, pp. 8-9).

-E onde é que ela arrumou dinheiro pra pagar o colégio? O Harmonia é caro, muito caro... (Ibidem, p. 21).

As análises iniciam-se pelos autorretratos realizados por três meninas²⁴ que se autodenominam negras.

O primeiro desenho da “trilogia afrodescendente” é o de Luana que possui 10 (dez) anos de idade e se vê como negra por possuir os cabelos crespos e encaracolados. Seu pai é negro e sua mãe é branca, características que a aproximam da personagem Bel.²⁵

Ao esboçar seu autorretrato, Luana²⁶, deixa transparecer o quanto o passado de seus ancestrais (negros) interfere no seu presente, ou seja, na sua identidade de menina negra que se sente, provavelmente, inferiorizada diante do branco, conforme

²³ Pesquisas indicam uma constante busca pelo corpo “perfeito e ideal”, esteticamente belo dentro dos padrões ocidentais de beleza que a mídia “vende” à população como modelo de saúde e de autoestima elevada. Esse padrão universal de beleza ocidental, perseguido pelas mulheres, tem como matriz a *boneca Bárbie* que escraviza as peculiaridades étnico-raciais (SILVA, 2001).

²⁴ Como professora e pesquisadora observamos bem de perto os medos, as inseguranças e os conflitos que cercam e silenciam nossos alunos afrodescendentes no ambiente escolar, uma vez que convivemos com eles fora das quatro paredes que delimitam a sala comum.

²⁵ Bel é a personagem-narradora do romance *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (2008), cujo pai é *mulato* e a mãe é loira. Seus cabelos são curtos e menos lisos do que ela gostaria que fossem.

²⁶ O nome Luana, assim como os demais nomes dos discentes presentes nesta dissertação, é fictício. Outrossim, qualquer semelhança é mera coincidência.

demonstrado em suas várias tentativas de se autorretratar para melhorar a sua imagem. A princípio procura desenhar sua imagem no centro superior da folha. É como se tentasse nos dizer que é uma menina igual as demais de pele clara da sua sala de aula. Contudo, esse ímpeto da garota é inibido, pois apaga o desenho. Tenta desenhar-se novamente, agora no terceiro quadrante (canto inferior esquerdo) da folha de papel. A discente também não leva a termo este desenho, diminuído e inferiorizado. Apaga-o também, mas não por completo. Inferimos que deixa rastros e marcas de sua insegurança e de sua baixa autoestima (VAN KOLCK, 1984, p. 26) para chamar a nossa atenção. Na quinta tentativa seu autorretrato é concluído no quarto quadrante (canto inferior direito) da folha, de forma minimalista e com o predomínio da cor verde em sua vestimenta. Isso nos leva a inferir, de acordo com as nossas observações de sala de aula e baseados em Van Kolck (1984), que há traços de insegurança e de timidez representados na imagem de Luana.

Vejamos a imagem.

Imagem 1: autorretrato da aluna Luana, nov., 2013.

Quanto ao posicionamento do corpo, voltado para a esquerda, e dos braços voltados para a cima demonstram inquietação e desejo de nos dizer algo que a incomoda. Contudo, inferimos que desiste por sentir-se inferior e preferir a invisibilidade para não ser exposta diante dos colegas e dos professores. Outro aspecto bastante interessante é a cor vermelha próxima a sua cabeça, o que reforça

a nossa tese de que a garota está vivenciando algum tipo de preconceito ou *bullying* que pode ser destrutivo se não houver uma interferência por parte dos professores e da escola (BÉDARD, 2013, pp. 31-32). Chama-nos ainda a atenção o seu sorriso irônico e a língua de fora, pois é como se debochasse de todos aqueles que a veem de maneira estigmatizada.

O segundo desenho é de Lorena uma garota bastante tímida e que interage pouco em sala de aula, porém suas tarefas escolares estão sempre em dia e seu caderno organizado e impecável. Tem 11 (onze) anos de idade. Seus pais são afrodescendentes. Seu cabelo já passou por uma manipulação química, mesmo assim usa-o sempre preso, na escola.

O autorretrato da aluna representa o seu desejo de caminhar em direção ao sol, ou seja, denota o seu lado independente e autônomo. Seu rosto nos transmite a ideia de ser uma garota receptiva aos outros através do sorriso. Seus pés indicam que quer seguir em direção ao futuro, pois estão bem firmes ao chão e caminham para a direita. O mesmo acontece com seu braço direito estendido em busca de apoio, para trilhar os novos desafios que a escola e a vida lhe impõem diariamente. O fato de Lorena ter desenhado seu corpo sob a forma de um triângulo com o vértice para cima, leva-nos a inferir que possui uma natureza mais intuitiva e criativa (BÉDARD, 2013. p. 24 e 47).

Vejamos o autorretrato da garota Lorena.

Imagem 2: autorretrato da aluna Lorena, nov., 2013.

A cor rosa de sua roupa nos “fala” que é uma menina de fácil adaptação o que nos facilitará estabelecer um bom contato com ela (BÉDARD, 2013, p. 36), apesar de seu acanhamento.

O terceiro desenho analisado é o de Raquel, uma garota negra de 11 (onze) anos. Possui cabelos longos e encaracolados. Sua mãe é branca e seu pai é afrobrasileiro. O autorretrato da garota é muito semelhante ao que foi delineado na imagem de Lorena no tocante aos braços e ao caminhar. Entretanto, ressaltamos que (i) possui um sorriso e uma expressão enigmática e irônica que nos remete a Monalisa de Leonardo da Vinci e (ii) um andar mais inseguro e titubeante. Parece-nos que caminha nas pontas dos pés com o intuito de não fazer ruído e de não ser percebida por professores e alunos. Sua insegurança nos é perceptível, também, pela escolha do azul ao colorir a sua roupa. A opção por esta cor denota tratar-se de uma criança insegura e introvertida que almeja caminhar em seu próprio ritmo, mas nem sempre consegue (BÉDARD, 2013, pp. 33-34).

Em sala de aula, observamos que é estigmatizada como uma aluna com dificuldades de aprendizagem e com algum rebaixamento intelectual, embora não haja nada que comprove esta teoria em seu portfólio escolar.

Vejamos a imagem de Raquel.

Imagem 3: autorretrato da aluna Raquel, nov., 2013.

Inferimos também que para Raquel escolher entre o apagamento de suas raízes negras e a ascensão de sua brancura social é algo muito complexo que deixa qualquer indivíduo, criança e/ou jovem, afrodescendente inseguro e relutante – principalmente quando os modelos que lhe são apresentados mostram os negros como seres submissos e feios e os brancos como um modelo ideal de beleza e perfeição. Braz (2008) entende bem esses sentimentos que as garotas negras deixam transparecer através dos seus autorretratos e de suas atitudes em sala de aula ao dizer que

meus sentimentos em relação a minha cor ou etnia eram simplesmente embranquecidos. Descobrir-me negro não foi nem bom nem mal para mim. Nenhuma panaceia. Até porque, como grande parte do povo brasileiro, não sou negro, com raízes imaculadas vindas unicamente da África. Tenho o sangue da diversidade que faz do Brasil esse gigante cheio de complexos e de complexados (BRAZ, 2008 – contracapa).

As garotas que se autodeclararam pardas deixam transparecer o desejo, velado, do embranquecimento em seus desenhos. Isto ocorre porque o pardo se vê como um sujeito quase branco, ou seja, está mais próximo dos brancos do que dos negros, mesmo que seja apenas no tocante aos traços físicos, como por exemplo, à cor da pele e ao cabelo menos crespo. Este equívoco leva as meninas pardas a pensarem que disputam tudo com o branco (atenção do professor, boas notas, o respeito dos colegas, melhores condições sociais, dentre outros) na mesma situação de igualdade. Contudo, nossa vivência em sala de aula mostra que a realidade é outra, ou seja, que é difícil superar o sentimento de inferioridade e rejeição que acompanha os afrodescendentes na escola e na sociedade, mesmo que eles vistam a máscara do branco para obterem, supostamente, os mesmos privilégios.

Situação semelhante vivenciou a personagem Bel²⁷ que, embora soubesse que não era branca, não se reconhecia como afrodescendente e negava a sua identidade de ascendência africana. Preferia se esconder atrás de palavras falsamente carinhosas como “moreninha”, ditas por sua mãe. Todavia ao olhar para o outro, isto é, para Vânia, se reconhece como negra. O recorte abaixo ilustra o desconhecimento de Bel com relação sua identidade:

²⁷ Bel é a personagem que não se reconhece como afrodescendente, nem como parda. Carmita é a garota branca e preconceituosa que discrimina, a princípio, Vânia e depois Bel. Vânia é a garota negra que desestabiliza Bel que está confortavelmente rodeada de palavras falsamente carinhosas, tais como: “morena”, “morena clara”, “moreninha”.

Sei não, mas notei que Carmita estava querendo insinuar alguma coisa. Ela passou a fazer questão de perceber que eu era “moreninha” a partir daquele dia. [...] Fiquei com raiva da Vânia. Passei a implicar com ela tanto ou mais do que Carmita. Queria ser diferente. Ninguém ia me confundir, ninguém ia achar que a gente era igual. Igual? Não a gente não era igual. Não era mesmo. Todo mundo tinha que saber isso (BRAZ, 2008, p. 15 – grifo do autor).

Os desenhos apresentados pelas meninas afrobrasileiras que se consideram pardas demonstram que elas não possuem a autoestima tão baixa quanto às discentes negras.

Rita é uma garota de 12 (doze) anos que se declara parda porque esta palavra, segundo ela, consta em seu registro de nascimento. Seus cabelos são ondulados, contudo, no início da semana, estão sempre lisos devido a chapinha que a mãe faz em seus cabelos. O pai da menina é afrodescendente e a mãe é branca, com os cabelos lisos e claros.

Vejamos a autoimagem de Rita.

Imagem 4: autorretrato da aluna Rita, nov., 2013.

A menina desenhou seu autorretrato no centro da folha de papel, tal como fizeram as meninas brancas. Isso leva-nos a inferir que se trata de uma garota bem resolvida com relação a sua autoestima. Contudo, ao pintar o seu rosto e o seu

corpo, para representar-se como uma garota parda, percebemos um movimento mais acentuado, enérgico, como se nos dissesse que sente aversão a essa identidade que lhe atribuíram ao nascer. De acordo com Van Kolck (1984, p. 29), esta ideia reflete um estado de “dissociação e de despersonalização”, isto é, há um conflito entre o que eu sou (parda) e o que gostaria de ser (branca).

Outros elementos, também, devem ser considerados no desenho de Rita. Primeiro, desenhou-se com o uniforme escolar o que é um indicativo de seus sentimentos de inferioridade e de que precisa de uma proteção para escapar dos problemas que a circundam no ambiente escolar (VAN KOLCK, 1984, p. 39). Segundo, a presença do sol no centro da folha representa a busca de sua independência e de sua identidade. Mas, o fato de o sol estar com os olhos fechados e obscurecidos por uma nuvem indica que a mãe não a vê como ela gostaria de ser vista (BÉDARD, 2013, pp. 47-48), talvez como uma menina branca. Terceiro, a árvore com o seu tronco alto, simbolicamente, representa a própria Rita e a percepção que ela tem de si e do que lugar que ocupa em nossa sociedade, ou seja, logo abaixo dos brancos. Tanto é que a garota começa o seu desenho colocando-se na mesma altura que a árvore, depois apaga e coloca-se abaixo desta, ou seja, numa posição hierárquica e socialmente inferior a do branco (BÉDARD, 2013, pp. 52-53).

Antes de analisarmos a autoimagem da aluna Cléo é preciso que saibamos algumas informações relevantes para entendermos o seu desenho. Os pais de Cléo se autointitulam morenos. Contudo, ambos possuem os traços de seus ascendentes negros bastante acentuados: cabelos crespos, lábios grossos, olhos grandes e nariz mais achatado. O pai da menina optou por usar o cabelo raspado e a mãe por fazer um alisamento químico tornando-os, segundo ela, mais disciplinados.

Isso ocorre porque as representações do fenótipo do corpo negro são marcadas por estereótipos negativos amplamente disseminados pelas mídias que acabam por fomentar a ideia de “um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim” (SILVA JÚNIOR & DIAS, 2011, p. 20). Esta concepção traz consequências sérias e traumáticas para as crianças e para os adolescentes negros, pois afeta de forma drástica suas autoestimas e, por isso, passam a rejeitar seus corpos negros.

Na imagem de Cléo alguns detalhes nos chamam a atenção. Sua cabeça desenhada de forma desproporcional ao corpo nos indica o seu desejo de ser

notada e de se projetar intelectualmente na sala de aula. Seus braços, pernas e pés pequenos e frágeis reforçam sua insegurança e frustração em estar no mundo. Seu braço esquerdo mais comprido indica estar aprisionada a um passado que lhe causa medo. Seu braço direito mais curto representa que tem medo de encarar o futuro (VAN KOLCK, 1984, p. 28; 35).

Observemos o desenho de Cléo.

Imagem 5: autorretrato da aluna Cléo, nov., 2013.

Os cabelos crespos e curtos e os lábios grossos e carnudos destacam seus traços afrodescendentes que se contrapõem ao nariz fino e aos olhos azuis que retrata o colonizador europeu. Contudo, estes traços não pertencem à realidade de Cléo, são frutos de sua fantasia e de seu desejo de se aproximar do biotipo do branco para que possa sentir-se mais segura e acolhida não só na escola, mas também na sociedade.

Assim como na imagem de Rita, Cléo também se retrata com o uniforme da escola, o que denota a necessidade de se ter uma couraça para se proteger das “agressões silenciosas” que enfrenta em sala de aula, tais como: preconceito, racismo, bullying etc. (VAN KOLCK, 1984, p. 39).

Passemos a analisar como Maria, 11 (onze) anos, se percebe diante do mundo e do outro. Ela se autodeclara parda e possui os traços afrodescendentes

bastante acentuados no tocante ao cabelo, olhos, boca e nariz. Os pés de Maria assemelham-se aos de uma bailarina e flutuam no ar, uma vez que não desenhou uma linha representando o chão. Isso nos leva a inferir que a garota possui uma forte necessidade de fugir do mundo (VAN KOLCK, 1984, p. 38), do seu próprio corpo, da sua origem africana, talvez dos preconceitos e dos estigmas que a magoam.

Sua boca exagerada dá-nos a sensação de que deseja “colocar a boca no trombone”, isto é, quebrar o silenciamento, falar, gritar, denunciar tudo aquilo que a fere no ambiente escolar. Contudo não o faz por medo e insegurança de ser punida e sentenciada ao silêncio absoluto.

Vejamos seu autorretrato.

Imagem 6: autorretrato da aluna Maria, nov., 2013.

Outro elemento que nos chamou a atenção foram os óculos, pois não é comum aparecerem em desenhos ou mesmo em fotografias. Esse detalhe nos leva a inferir que se trata uma necessidade inconsciente de esconder seu rosto, isto é, suas angústias e receios. Contudo, para Van Kolck (1984, p. 40) os óculos são indicadores de *status* social ou, diríamos, de intelectualidade que seria um diferencial positivo para Maria.

As cores vermelho e amarelo respectivamente escolhidas para representar sua vestimenta expressam um antagonismo, pois pode se representar uma menina que vivencia algum tipo de agressividade como *bullying*, racismo e preconceito (BÉDARD, 2013, pp. 31-33) ou demonstrar a curiosidade, a alegria e a ambição presentes em Maria, que procura sobressair-se na sala de aula, assim como Vânia, personagem do romance *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008), dedicando-se muito aos estudos e saindo-se bem nas avaliações.

Os autorretratos das adolescentes brancas, por outro lado, demonstram uma autoestima elevada que se relaciona ao fato de valorizarem a sua aparência e a sua imagem corporal. Afinal, “seus traços caucasóides, como a alvura da pele, os cabelos loiros e os olhos azuis se tornam o referencial de beleza ocidental” (RODRIGUES, p. 62).

Observemos os desenhos realizados pelas meninas brancas, a começar por Ana, uma garota de 11 (onze) anos, que possui a pele e os cabelos claros, contudo não são loiros, mas castanhos claros. Seus pais possuem a pele clara. O pai de Ana tem olhos verdes, o que é motivo de orgulho para a menina.

Vejamos a imagem de Ana.

Imagem 7: autorretrato da aluna Ana, nov., 2013.

No autorretrato de Ana o que nos chama a atenção é a sua vestimenta. Seu vestido é longo e foi pintado na cor rosa com detalhes em amarelo o que revela

tratar-se de uma menina bem resolvida e extrovertida (BÉDARD, 2013, pp. 32-33; 36). Sonha ser uma princesa como tantas que são retratadas nos livros infanto-juvenis e na mídia com olhos e cabelos claros, pele alva como a neve ou como o luar.

Os olhos grandes do desenho de Ana retratam a sua curiosidade diante do mundo. Sua mão erguida enfatiza o desejo de falar e de se pronunciar diante dos outros, uma vez que não se sente intimidade por eles (VAN KOLCK, 1984, p. 30; 35), mas também pode nos transmitir a ideia de uma princesa acenando para seus súditos.

O segundo autorretrato, da trilogia das garotas brancas, é o de Rose, 12 (doze) anos. Este se assemelha muito ao desenho de Ana. Seu vestido também é longo, rosa e possui um detalhe em amarelo. O cabelo é comprido, liso, contudo escuro. Embora Rose seja uma menina de pele bem clara, ela não possui olhos azuis, mas castanhos.

Vejamos como ela se autorretratou.

Imagem 8: autorretrato da aluna Rose, nov., 2013.

De acordo com Manchover²⁸ (1956, p. 349 apud Van Kolck, 1984, p. 17) “quando alguém se dispõe a desenhar uma pessoa, deve necessariamente referir-se a todas as imagens de si próprio e de outras pessoas que povoam a sua mente”, assim se explica os olhos azuis, das princesas europeias que povoam o imaginário de Rose e que se reflete em seu autorretrato.

Outro detalhe interessante são os pés e a boca de Rose. A boca grande e em vermelho remete-nos ao despertar da sexualidade, mas seus pés caminham para a esquerda, indicam que ainda está muito presa a sua família e ao seu lar, à infância (VAN KOLCK, 1984, p. 31) - o que a nosso ver faz parte do seu processo de crescimento e desenvolvimento psíquico-emocional.

A terceira imagem é a de Danda que nos traz dois elementos novos: a fita no cabelo e o colar no pescoço. A fita no cabelo serve para ressaltar a sua beleza e faz referência ao livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2000), lido em anos anteriores pelas professoras do Fundamental I (1º ao 5º ano). O colar junto ao pescoço nos conduz ao desejo de ter uma aparência social agradável e à ostentação social sobre as demais garotas de sua sala de aula.

Vejamos o desenho de Danda.

Imagem 9: autorretrato da aluna Danda, nov., 2013.

²⁸MANCHOVER, K. *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield, CH. C. Thomas, 1949, IX-181 p. In: VAN KOLCK, Odette Lourenção. *Testes Pejorativos Gráficos no Diagnóstico Psicológico*. São Paulo: EPU, 1984, v.5.

Danda é uma aluna que tem uma condição financeira privilegiada se comparada às demais garotas. Ambos os pais trabalham, tem um irmão cursando Engenharia de Produção em uma faculdade privada e ainda recebe um benefício por se tratar de uma aluna com baixa-visão.

O fato de Danda estar com as mãos escondidas no bolso revela que é uma garota que apresenta conflitos existenciais e dificuldade de adaptação (VAN KOLCK, 1994, p. 37), isso acontece pelo fato de ser uma aluna deficiente visual (albina) e não aceitar o fato de ser descendente de negros. Em sala de aula, constantemente reclama que é vítima de *bullying* por ter baixa visão. Na verdade, observamos que é ela quem faz o papel de *buller* com as colegas de classe. Não gosta de interagir com os alunos afrodescendentes, nem do seu nome que tem origem africana.

Ao finalizarmos a análise das imagens das discentes notamos que os autorretratos das meninas pardas, se comparados aos desenhos das garotas negras não demonstram uma situação de inferioridade, a começar pela ocupação espacial da folha, depois pela própria aparência física das garotas que têm o tom da pele mais claro e o cabelo menos crespo. As duas últimas características retiram-lhes um peso das costas, o que é respaldado pelo mito da democracia racial e pela miscigenação entre os povos. O mesmo não ocorre com as meninas de pele mais escura cujo corpo negro, ao longo da História do Brasil, foi “resumido ao status de mercadoria” acarretando-lhes um peso de “três séculos de rejeição, negação, sofrimento, dor” (RODRIGUES, 2012, p. 61) que lhes são impingidos de forma silenciosa e avassaladora até os dias atuais. Logo, quanto mais escuro for o tom da pele e mais crespo for o cabelo, mais estigmas as jovens negras carregarão ao longo de sua vida escolar e social.

Entretanto, os desenhos das adolescentes pardas, se comparados aos elaborados pelas garotas brancas, ficam sempre numa posição hierarquicamente inferior. Os desenhos das “eurobrasileiras” apresentam uma “ocupação” quase totalitária da folha de papel. Os cabelos retratados são longos, lisos e na maioria das vezes claros (pintados de amarelo ou marrom claro). Elas ressaltam os traços de seu biotipo que as fazem se sentirem belas e superiores às demais, como os cabelos, os olhos e o nariz. Contrariamente, a maior frustração das garotas afrodescendentes (negras ou pardas) reside no cabelo crespo que tentam neutralizar através de intervenções químicas como o relaxamento e a escova progressiva.

Nos desenhos realizados pelos meninos, observamos que as mesmas características presentes nos desenhos das garotas brancas, pardas e negras se repetiram nos autorretratos dos garotos brancos e afrodescendentes. Os jovens brancos desenharam-se utilizando toda a folha de papel, impondo-se diante dos demais alunos da classe. Os negros o fizeram de forma minúscula no canto inferior direito ou esquerdo da folha de sulfite. Os meninos pardos se utilizaram de traços maiores e um pouco mais firmes, contudo suas expressões faciais demonstram a insegurança e o medo que vivenciam no espaço escolar por se sentirem inferiorizados.

O autorretrato de Lula, um garoto de 13 (treze) anos de idade, revela-nos que é vaidoso e que adora roupas e acessórios de grife. Faz questão de usá-los na escola quando há atividades aos sábados e o uso do uniforme não é obrigatório. Os traços de seu desenho são grandes, firmes e fortes, o que representa um jovem seguro diante do outro e do mundo.

Observemos o desenho de Lula.

Imagem 10: Autorretrato do aluno Lula, nov., 2013.

Além disso, há outros detalhes que nos despertam a atenção para sua autoimagem: seu rosto e seu tórax ocupam praticamente toda a folha de papel, chamando-nos a atenção para a sua beleza física e corporal. A boca grande e bem

delineada revela-nos um jovem que fala e conversa demais. Pode ainda representar crises de mau humor ou apelo sexual, o mesmo ocorrendo com o destaque que dá para o seu nariz, que denota a necessidade se firmar sexualmente (VAN KOLCK, 1984, p. 31), o que é bem típico dos adolescentes.

Os traços que definem suas orelhas e seus olhos demonstram que Lula presta a atenção em tudo ao seu redor, que é curioso e que necessita das experiências visuais para seu amadurecimento e aprendizagem (VAN KOLCK, 1984, p. 30).

O monstrinho desenhado à sua direita no quadrante superior à direita é mais um indício de que deseja influenciar e impressionar os demais alunos da classe – o que de fato observamos ocorre dentro da sala de aula e nos demais ambientes da escola. Enfim, Lula é um adolescente que parece não ter problemas com sua imagem e autoestima. É como se nos mandasse o seguinte recado: “eu existo, sou mais eu, ocupo o meu lugar privilegiado na escola, na família e na sociedade”.

Não podemos, contudo, dizer o mesmo de José, um garoto que completa 12 (doze) anos em dezembro de 2015 e possui atitudes bastante infantilizadas para sua idade.

Vejamos seu autorretrato.

Imagem 11: Autorretrato do aluno José, nov., 2013.

Em seu autorretrato José, um garoto negro, filho de pais afrodescendentes, desenhou-se com enormes olhos azuis fazendo uma clara alusão ao desejo de ser ou tornar-se branco.

O menino chegou a verbalizar que “tem raiva de ser preto e que queria ser branco e ter olhos azuis” durante a realização da atividade – o que é muito representativo para a nossa dissertação de mestrado, uma vez que rejeita sua condição e a sua identidade de origem afrobrasileira.

Ao se desenhar, o discente faz sua imagem refletida em um espelho, como se estivesse aprisionado dentro deste invólucro e que necessitasse de ajuda para libertar-se e aceitar-se como realmente é. Suas imagens, quase idênticas, são pequenas em relação ao tamanho da folha de papel e denotam inferioridade e timidez.

O pescoço de José é muito longo o que sugere um controle repressivo, ou seja, é indício de um “excesso de moralismo perpetuado por um adulto” (VAN KOLCK, 1984, p. 39). Por isso, entendemos que ele não desenhou suas mãos na tentativa de se livrar dessa opressão. Seu tronco pequeno e retangular denota “sentimentos de inferioridade e um comportamento rebelde por influência externa” (BÉDARD, 2013, p. 23). Em sala de aula, o percebemos como um aluno de personalidade forte e que dificilmente muda de opinião ou acolhe a opinião dos demais colegas de classe. Seus olhos, enormes em forma de círculos pintados de azul, sem as pupilas, sugerem um desejo de absorver o mundo ou de fingir-se de cego (o azul pode representar uma anomalia na visão, como a catarata, por exemplo) e ignorar todas as experiências visuais proporcionadas por este órgão, inclusive a de sua própria imagem.

Diante disso, podemos inferir que José se sente aprisionado, sufocado, todavia, busca caminhar em direção ao futuro, uma vez que os pés indicam um andar para a direita.

O retrato do garoto Rick, um garoto negro de 12 (doze) anos de idade, aproxima-se em muitos aspectos ao que já foi analisado no desenho de Luana que é negra (IMAGEM, nº1, p. 56).

Rick deixa algumas marcas de suas tentativas de se autorretratar na folha de papel. Inicia seu desenho no primeiro quadrante superior direito que representa o seu desejo em ter um futuro melhor, mas apaga-o. Em seguida, desenha-se quase

por completo (faltam suas mãos e seu braço direito) no centro da página o que denota autovalorização e equilíbrio (VAN KOLCK, 1984, p. 7).

Observemos a imagem de Rick.

Imagem 12: autorretrato do aluno Rick, nov., 2013.

Entretanto, Rick apaga este desenho e finalmente desenha-se numa escala menor, se comparado à tentativa anterior no centro da folha. Essa percepção de inferioridade e de “menos valia” é muito acentuada em nossos alunos negros. Infelizmente, esses sentimentos negativos, inúmeras vezes, passam despercebidos pelos professores.

O autorretrato de Escobar, um aluno negro, ao contrário dos demais desenhos, tanto de meninas quanto de meninos negros, ocupa praticamente toda a folha de papel, impondo a sua presença diante dos outros na sala de aula. Sua expressão facial de deboche e sua língua de fora denotam ironia à sociedade e ao meio no qual está inserido.

O desenho de Escobar é praticamente só a cabeça e sua perspectiva diante do papel a torna muito grande. Para Van Kolck (1984, p. 28) essa característica está associada ao desejo intelectual, à afirmação do narcisismo e à agressividade também. Obviamente o jovem Escobar tenta impor-se na sala de aula, mostrar que é tão bom quanto os demais alunos, que entende as tarefas solicitadas, que é

inteligente, que se garante. Contudo, é rechaçado pelos próprios colegas afrodescendentes que possuem a tonalidade da pele um pouco mais clara que a sua - o que gera confusões que deixam a aprendizagem sempre em segundo plano.

Vejamos a imagem de Escobar.

Imagem 13: autorretrato do aluno Escobar, nov., 2013.

O cabelo do aluno Escobar, no desenho, é bem cuidado e penteado o que reforça a nossa percepção de que o garoto deseja ter uma aparência social bem cuidada. Seus olhos imensos parecem que irão nos hipnotizar e transmite-nos curiosidade. O nariz grande remete-nos a ideia de masculinidade e de autoafirmação (VAN KOLCK, 1984, p. 31). Com relação ao desenho da boca, o que nos chama a atenção é a língua para fora, pois pode nos remeter a dois vieses pertinentes: (i) que demonstra se tratar de um garoto ironiza tudo e todos e (ii) fator de afirmação sexual, isto é, um sinal erótico – o que é pertinente para sua idade de doze para treze anos.

Os meninos pardos, ao contrário, ocuparam praticamente toda a folha destinada ao desenho, buscando a valorização de suas imagens. Contudo, as expressões faciais em seus desenhos trazem à tona outra realidade pautada no medo ou mesmo numa fobia diante do branco: é como se as imagens

“transpirassem” e “exalassem” um medo histórico e culturalmente construído em nossa sociedade, aquele dos negros e de seus descendentes diante dos brancos.

Analisando as autoimagens dos garotos pardos, observamos que o autorretrato de Silas é muito significativo, pois deixa mais aparente alguns dos pontos que estamos tentando demonstrar: a baixa autoestima e o silenciamento de nossos alunos negros e afrodescendentes que, apesar de tentarem assumir seu lugar na sala de aula e, posteriormente na sociedade, ainda se sentem amedrontados diante de seus colegas brancos.

Silas possui o cabelo e as sobrancelhas bem cuidadas revelam o desejo de transmitir uma imagem social aceitável e refinada. A camiseta de grife serve para reforçar estes traços. A boca grande e cheia de dentes indica um mau humor constante. Seus braços pendentes ao lado do corpo, assim como suas mãos grandes revelam certa agressividade, mesmo que seja reprimida em sala de aula. (VAN KOLCK, 1984, pp. 31-32; 35-36). A preferência pela cor azul nos diz que se trata de um jovem introvertido, com muito medo de se expor diante dos outros.

Vejamos o seu autorretrato.

Imagem 14: autorretrato do aluno Silas, nov., 2013.

De maneira mais geral a imagem que fica aos nossos olhos é a de medo diante do outro, o que nos remete a nossa dissertação, bem como a nossa tentativa

de ajudar Silas e os demais alunos afrodescendentes a quebrarem e a vencerem as barreiras do medo e do silenciamento que lhes são impostos.

Por outro lado, se a imagem de Silas nos transmite medo, o autorretrato de Davi nos causa pavor. É como se ele se sentisse uma pessoa aterrorizante, que gera medo nos demais. Para Walter Trinca (1984), por exemplo, é através do desenho da figura humana ou do autorretrato que as crianças e os jovens podem projetar a imagem que têm de si próprios, de se orientar e de se conduzir em determinada situação, de forma positiva ou não.

Há no autorretrato de Davi elementos comuns se comparados aos desenhos dos outros garotos, Lula, Escobar e Silas quando da centralização do desenho, do destaque para a cabeça, para o cabelo e para o tronco. Contudo, há outros traços que nos remetem à fala de Munanga (2012), de Eliane Cavalleiro (2010) e de Franz Fanon (2008) com relação à subserviência do negro ao branco, devido a sua escravização e ao fato de não se assumir como negro, de negar as suas raízes, sua cultura e sua identidade étnico-racial.

No desenho de Davi esses traços são nítidos na pressão do lápis e na maneira como pinta seu rosto como se quisesse destruir essa imagem, isto é, negar aquilo que vê no espelho.

Observemos a imagem:

Imagem 15: autorretrato do aluno Davi, nov., 2013.

A maneira como pintou os seus olhos, escurecendo as pupilas como se os cobrisse com uma venda, representa que percebe o mundo vagamente ou que não deseja vê-lo como é na realidade.

O nariz em formato de triângulo é o que denota a sua descendência afrobrasileira, isto é, faz menção ao biotipo negro. Seu desenho realça a sua boca, seja pelo tamanho, pela cor vermelha em destaque o que nos leva a inferir que Davi é um menino que possui constantes momentos de mau humor, mas que quer a nossa ajuda, que deseja nos contar sobre as suas razões. Seus lábios grossos representam “na figura masculina sinal de efeminação, afetação e narcisismo” (VAN KOLCK, 1984, p. 31). O cabelo desgrenhado e o tronco em formato retangular, longo e estreito, pintado de vermelho, indicam-nos o descontentamento que Davi tem com relação ao seu próprio corpo e à sua identidade.

Em nossas análises fica evidente o papel de destaque aferido aos cabelos dos jovens afrobrasileiros. Nesta pesquisa destacamos também o fato de que 26% (vinte e seis por cento) das meninas afirmam que o que mais gostam em seus corpos são os seus cabelos. Contudo, 47% (quarenta e sete por cento) delas gostariam de mudá-los de alguma forma. Devemos entender “o mudar o cabelo”, não como mudar o corte, o penteado ou variar a cor dos fios, mas como submetê-los a tratamentos químicos para que se tornem lisos. As garotas cujos cabelos crespos ainda não passaram por essa transformação dizem que gostariam de mudá-lo para que ficassem lisos, como os cabelos das colegas que já passaram pela “escova progressiva”.

Dessa forma, os cabelos das meninas afrodescendentes são fonte de muitos conflitos e ofensas verbais que afloram no interior da escola. A professora Carmem (DEZEMBRO, 2013) nos relatou que presenciou no intervalo uma briga entre um grupo de meninas negras e amigas, do 6ª ano B, que sempre andavam juntas. Entretanto, se envolveram em discussões que se transformaram em agressões físicas e verbais, pois as amigas se voltaram contra aquela cujo cabelo fora alisado e que, por conta disso, chamou as demais amigas de *invejosas*.

Entendemos que, uma vez que o cabelo de uma das meninas está liso, ela pode alçar um degrau a mais no quesito “embranquecimento”, ou seja, a partir desse momento, assemelha-se e assimila-se mais ao mundo dos brancos do que ao dos seus ancestrais negros. Segundo a professora Carmem (DEZEMBRO, 2013), nesse

episódio, ficou evidente o sentimento de inferioridade demonstrado pelas meninas que não tiveram seus cabelos crespos alisados.

Em nossas observações e conversas com alunas e professoras, da EMEF Jota XYZ, notamos que o processo químico de alisamento dos cabelos já é algo quase que naturalizado entre elas. Isso se justifica, na ótica delas, pelo fato de deixá-las mais bonitas e felizes, pois

é muito difícil *domesticar* os cabelos crespos para vir trabalhar. Só quem os tem sabe da dificuldade. Ninguém merece ter que acordar uma ou duas horas antes para passar inúmeros cremes para “abaixar o volume” e não ficar parecida com um urso do cabelo duro o dia todo (Prof.^a NORA, dez., 2013 – grifo da professora).

A aluna Jacira do 6º ano, disse-nos, em uma conversa informal, que acha “horroroso os cabelos duros e com tranças”; o ideal, segundo ela, é fazer “a escova definitiva” e poder usá-los soltos, “com balanço”:

Deus me livre vir para a escola com esse cabelo todo armado e emaranhado. Quando colocasse o pé na escola seria só *zoação*. Aí se me chamassem de “ceguinha” do cabelo duro, teria que bater em todo mundo. Não gosto que me ponham apelidos. Aí levaria uma suspensão atrás da outra e minha mãe não poderia mais trabalhar. A prancha resolveu esse problema, digo do cabelo. O outro [a baixa visão] não tem jeito mesmo (JACIRA, out., 2014 – grifo da aluna).

Dessa forma, podemos entender que o cabelo reflete a maneira como a pessoa deseja ser vista pelo outro. Normalmente, opta-se pelo ideal branco de beleza, no qual se inclui o cabelo liso e rechaça-se o cabelo crespo. Isso porque, no Brasil, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (GOMES, 2008, p. 149).

A aluna Jacira que havia faltado à aula anterior quando solicitamos aos alunos que desenhassem seus autorretratos, disse-nos que gostaria de realizar a atividade, pois adorava desenhar. Como não estávamos com as cópias que sobraram da atividade, solicitamos que fizesse o seu autorretrato numa folha de papel em branco, com os mesmos comandos dados aos demais alunos anteriormente. Enquanto desenhava disse-nos que amava ler as histórias de

princesas, pois “elas são lindas, loiras, ricas, inteligentes e se casam com príncipes lindos de olhos azuis” (JACIRA, nov., 2013).

Nossa surpresa foi quando ela nos apresentou três desenhos: (i) seu autorretrato acompanhado do seguinte comentário: “não gosto de ser negra, nem de usar o lápis preto para pintar meu desenho e dar a tonalidade da minha pele. Isso, me deixa ainda mais preta, por isso usei o lápis marrom”, (ii) um autorretrato imaginário, ou seja, a maneira como gostaria de ser: branca, loira e com os cabelos lisos e, por fim, (iii) metamorfoseando-se em uma linda princesa à moda europeia – exatamente como a mídia gosta de nos apresentar.

Observemos as imagens.

Imagem 16
Autorretrato da aluna Jacira,
nov., 20013.

Imagem 17
Autorretrato personificado de
Jacira, nov., 2013.

Imagem 18
Autorretrato idealizado de
Jacira, nov., 2013.

O autorretrato da garota Jacira (imagem, nº 16), 13 anos, filha de pais afrodescendentes, assim como o seu desenho idealizado (imagem, nº 17) apresentam a mão levantada, o que exprime o seu desejo de falar, de ser ouvida e de questionar tudo que sob sua ótica está errado (BÉDARD, 2013). Deseja, ainda, uma resposta imediata de nossa parte.

Por ser a garota mais velha da turma, seus desenhos transbordam sensualidade e sexualidade que são expressos através das roupas, dos acessórios, dos olhos e da boca carnuda e em formato de coração (VAN KOLCK, 1984, p. 31).

Odette van Kolck (1984) alerta-nos quanto ao estereótipo presente nos desenhos de Jacira (imagens nº 17 e nº 18) que exprime sua identidade pautada em um grau elevado de fantasia. Isso acontece quando se quer “escapar da insegurança; indica evasão dos problemas de relacionamento pessoal, frequente em pessoas inseguras” (VAN KOLCK, 1984, p. 22).

Suas imagens apresentam os cabelos bem cuidados, penteados e lisos - o que se supõe uma necessidade se apresentar bem trajada e com uma aparência social aceitável diante do branco. Depois de observarmos os desenhos de Jacira, temos que concordar com o que diz a pesquisadora Vera Triumpho:

A nossa criança negra, por todo um condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa auto-estima. Consequentemente será um adulto com problema de identidade pessoal (TRIUMPHO apud CAVALLEIRO, 2012, p. 66).

Refletir sobre as falas de Jacira e da pesquisadora nos remete a uma passagem de Braz (2008) em que a personagem Bel, afrodescendente, deseja ter a pele e o cabelo claro de sua mãe:

Devia ser fácil [para a mãe de Bel], com seus cabelos louros e seus olhos verdes. Naquele momento, quis ter a pele tão clara quanto a dela. Não precisaria ficar enchendo a cabeça com dúvidas daquele tipo nem ficaria repetindo o que ela dizia para me convencer que tinha razão. MO-RE-NI-NHA! (IBRAZ, 2008, p. 22).

Frantz Fanon (2008), explica esse fenômeno ao mencionar que há milhares de formas de fazer o negro negar sua cor, tanto é que em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, o autor preocupa-se em denunciar o fato de os negros martinicanos rejeitarem a sua cor, ao passo que vão introjetando a mentalidade e valores franceses, com a ideologia de tornarem também brancos e franceses. Logo, a ideia do branqueamento ocorre no momento em que o negro passa a internalizar uma autoimagem negativa de si e uma imagem positiva do branco, o que provoca uma autorrejeição e uma busca de assemelhar-se a um ser estereotipado, mas também visto como modelo de perfeição e beleza. Por analogia é exatamente isso que aconteceu com a garota Jacira e acontece com outros de nossos alunos.

Assim, ao término da interpretação, de um recorte, dos autorretratos desenhados por nossos alunos do 6º ano, baseando-nos em Van Kolck (1984), em

Bédard (2013) e em nossas observações em sala de aula, compreendemos qual é a percepção de sujeito que estes adolescentes têm de si mesmos, assim como do ambiente escolar que os rodeia. Além disso, pudemos perceber e entender os conflitos étnico-raciais vivenciados por nossos alunos afrodescendentes, de maneira velada e silenciosa, dentro do ambiente escolar.

Esperamos que a SD que propomos seja peça fundamental para desencadear mudanças nesse sentido, uma vez que os desenhos dos discentes afrodescendentes indicam-nos uma voz latente contra os preconceitos étnico-raciais que fazem parte do cotidiano da EMEF Jota XYZ, mas que continuam silenciados e escondidos por trás de ingênuas brincadeiras entre os adolescentes. Diante desse quadro, não dá mais para nos mantermos calados e paralisados: a escola necessita de uma ação mediadora da práxis pedagógica para que o preconceito, o racismo e a autoestima baixa se tornem visíveis e discutíveis para que possamos substituir os sentimentos negativos e as imagens distorcidas acerca do corpo e do ser negro, introjetadas no psicológico de nossos alunos, por imagens mais positivas como proposto por Júlio Emílio Braz (2008), em seu romance *Pretinha, eu?*

2.3.3 *Pretinha, eu?* A obra literária e o Projeto de Leitura

Com relação ao texto literário utilizado como base da SD é de fundamental importância salientar que Júlio Emílio Braz (2008) é um escritor engajado no combate ao preconceito étnico-racial, no resgate da ancestralidade e na valorização do povo afrodescendente. Acreditamos que trabalhar com esta obra literária trará, para nossos alunos, a oportunidade de perceberem os embates que circundam a vivência negra e a “democracia racial” brasileira.

Júlio Emílio Braz (2008), em *Pretinha, eu?*, nos mostra questões relacionadas aos discursos de desvalorização da cultura e do povo negro, em alguns momentos do texto. Estas evidências são apresentadas através das discussões, dos xingamentos, do preconceito com as pessoas de pele negra e de cabelo crespo, de expressões e valores racistas e na tentativa de mascarar e apagar a identidade afro-brasileira.

A obra em destaque apresenta uma história narrada em primeira pessoa pela personagem Bel. A narrativa inicia-se com a chegada de Vânia, primeira aluna

negra, ao Colégio Harmonia. Este fato gera espanto e estranhamento em toda a comunidade escolar, pois não se esperava que uma aluna afrodescendente pudesse estudar em uma escola elitista frequentada, *a priori*, só por brancos ou por aqueles que, embora não fossem brancos, assim se consideravam. Esta é a situação da narradora-personagem, Bel. Ela também é afrodescendente, entretanto, desconhece a sua identidade ou é orientada por sua família a ocultá-la através da “máscara” da branquitude. Desta forma, desmascara-se o conflito de Bel, com a chegada de Vânia, negra, pois vem à tona a má resolução de sua identidade etnicorracial.

Percebemos no decorrer da leitura que, a partir dos episódios que caminham para o desfecho da narrativa, há uma tentativa de se conscientizar e de se romper com práticas preconceituosas no ambiente escolar. Assim, a garota Bel, ao buscar e compreender sua ancestralidade e sua história percebe que, assim como Vânia, também é negra.

Dessa forma, a tentativa de apagamento da identidade afrobrasileira dá-se em decorrência de os negros terem sido vitimados por um passado escravista e pelo fato de a população negra há séculos ser considerada como subalterna, passiva aos maus-tratos impetrados pelos brancos, assim como pela depreciação, em detrimento de cultura eurocêntrica (MUNANGA & GOMES, 2010).

Destacamos também a questão dos apelidos pejorativos atribuídos aos personagens negros (que tantos conflitos geram na escola) e que entrecruzam a trajetória das personagens Vânia e Bel, através de termos como “pretinha”, “moreninha” e “mulatinho”.

Outro elemento destacado por Braz (2008) tem relação à situação social dos negros e afrodescendentes: quanto mais elevada for esta condição, mais distante estará do emprego da autodenominação *negro*. Essa questão é percebida no trecho em que Bel descreve o pai:

Antes [...] quando não ia tanto a festas de gente importante [...] ser negro não o incomodava [...] Chegou a dizer que todos deveriam se orgulhar de ser o que eram. De uns tempos para cá papai mudou. Foi se preocupando em ganhar dinheiro e ganhou, ganhou muito [...] Esqueceu o que era (Ibidem, p. 23).

Segundo Munanga (2005) essa tentativa de abafar, silenciar e negar a identidade negra vem de encontro à ideologia eurocêntrica que prega de forma escancarada a *Ideologia do Branqueamento*. O uso de várias tonalidades como

“escurinho”, “moreninha”, “morena clara”, “morena escura”, “morena canela”, “morena jambo”, “parda” (TURRA & VENTURI, 1995, pp. 33-34) dentre outras, é de certa maneira, uma tentativa de se distanciar de qualquer relação com a ascendência de origem africana.

Outro aspecto que consideramos relevante e queremos trazer à tona é a representação do cabelo como marca identitária, embora esteja incluído em um discurso que aponta e sustenta a desvalorização do fenótipo dos afrodescendentes. Percebemos essa questão quando Bel faz uma caracterização da personagem Vânia: “Vânia tinha o cabelo crespo preso num monte de trancinhas como aqueles cantores de reggae [...] os lábios eram grossos e vermelhos. Nariz largo. Olhos brancos e grandes” (BRAZ, 2008, p. 10) e os nossos alunos do 6º B fazem comentários depreciativos em relação aos traços físicos de Vânia e principalmente em relação ao seu cabelo. Os garotos, Miguel e Escobar, respectivamente dizem que ela deve ser “mó feia” e que por conta de seu cabelo crespo deve estar “cheia de piolhos”.

Houve, nesse momento, certo desconforto na sala de aula pelo fato de existir muitos alunos afrodescendentes e pelo fato de o aluno Escobar, nos dizer que essas falas pejorativas são comuns e que ele já foi ofendido várias vezes com palavras depreciativas como “preto sujo”, “fedorento” e “Zé Favela”. Aproveitamos a ocasião para orientar Escobar a procurar um adulto e relatar as agressões. Escobar, então, nos respondeu que agora não havia mais problemas, mesmo porque se ouvisse tais palavras de seus colegas, os espancaria.

Contudo, acreditamos que Escobar ainda é vítima de brincadeiras de mau gosto e que a sua última fala foi uma espécie de recado a seu algoz. A aluna Jacira, que adora falar e participar da aula também se posiciona a respeito e diz que as características biológicas dos afrodescendentes não podem ser alteradas, exceto o cabelo. Assim, sob a ótica de Jacira, a personagem Vânia deveria “tirar as suas tranças do cabelo e “pranchá-lo”, dessa forma evitaria apelidos e brincadeiras desagradáveis”. A discente Iracema também resolve falar e diz que quando era pequena sua mãe trançava seus cabelos o que lhe rendeu o apelido de “cabeça de Medusa”.

Não deve ser fácil para estes alunos simpatizarem com a personagem ou se colocarem no papel de Vânia, uma vez que nosso imaginário relacionado à cor da pele, ao cabelo e à beleza quando não sendo investigados, questionados e

ampliados, faz com que a sociedade estabeleça valores que literalmente excluem uma grande parcela da população de negros e afrodescendentes. Este modelo excludente e perverso arraigado em nossa sociedade faz com que estereótipos e preconceitos sejam perpetuados. Numa escala ampla pregam a discriminação e a segregação - o que tende a valorizar o embranquecimento como a única forma de ascensão e de ser aceito socialmente (PEREIRA, 2010). De forma silenciosa prega-se a negação da ancestralidade afrobrasileira juntamente com seu arcabouço cultural.

CAPÍTULO III

Literatura: a palavra que “forma” e humaniza

[...] literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (*eu + outro + mundo, em harmonia dinâmica*) (COELHO).²⁹

Pensamos a literatura enquanto direito, enquanto resistência, enquanto acesso a formação integral do leitor. Este direito deve ser exercido primordialmente na escola para que nossas crianças e jovens possam ser estimulados a se tornarem leitores literários, ou seja, leitores mais plurais e mais sensíveis à palavra enquanto arte.

A epígrafe que inicia este capítulo nos é muito significativa, pois estamos inseridos numa sociedade que *fala demais*, porém *dialoga pouco* com o *Outro*, ou seja, não consegue colocar-se no lugar da diferença, do excluído, daquele que vive à margem de tudo e de todos. A literatura nos possibilita essa interação com o outro, enquanto arte, pois nos mostra como as outras pessoas que convivem conosco pensam e sentem. Neste aspecto, podemos afirmar que a literatura amplia nossos horizontes, uma vez que nos oportuniza uma posição crítica acerca da multiplicidade de experiências vivenciadas através da leitura. Afinal,

não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, é fator indispensável de humanização, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1995, pp. 242-243).

Devido a isto, o texto literário, dentre os inúmeros gêneros textuais existentes em nosso meio social, merece um destaque especial devido à contribuição que nos traz relativa à formação do *Homem*, ou seja, a construção do que é ser humano.

²⁹COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000, p.10.

Para o crítico literário Antônio Candido (1995) o principal papel da literatura junto à sociedade é o seu caráter humanizador, ou seja,

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

Este caráter humanizador tem a função de revelar o homem em sua essência e atuar na sua formação cidadã. Nesse sentido, a literatura é entendida como uma imitação da vida, que nos abre as portas de um mundo novo, que não se encerra na última palavra, do último parágrafo, de um livro literário. Ao contrário, esta função humanizante, permanece incorporada ao leitor como vivência e experiência de vida, às quais estão diretamente relacionadas ao seu conhecimento de mundo e ao seu universo social, possibilitando-lhe estabelecer um significado único e pessoal para o texto. Ressaltamos que, embora, a literatura tenha um caráter ficcional, retrata a sociedade, em muitos aspectos, mostrando seus vícios, mazelas e também suas qualidades e esperanças, espelhando-a em seus processos.

O texto literário não possui uma finalidade prática e imediata. São, pois, os seus leitores que lhe imputam várias funções através do diálogo que mantém com o texto. Um exemplo desse diálogo, de maneira equivocada, é como a escola trabalha o texto literário, pois este é visto apenas como um instrumento de aperfeiçoamento da língua. Através dele, espera-se apenas que os discentes dominem as classes gramaticais e as diversas categorias de análises. É uma situação típica do texto literário em prol da linguística. Por isso, Todorov (2009), indica que a escola não tem alcançado o sucesso desejado na formação de leitores literários, uma vez que a prática da leitura fica sempre em segundo plano, em detrimento do ensino gramatical, do estudo das obras, sem que se estabeleça uma confabulação entre elas, que só pode ser efetivada através da leitura literária.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, trilhar esse caminho, poder ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise

estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim (TODOROV, 2009, p. 31).

Ao contrário da visão estereotipada e inadequada, imposta pela escola, o texto literário atua em outras funções importantes. Através dele é possível apreender e compreender os sentidos da vida mediante comparações e questionamentos. É possível também se deleitar através da fruição literária, sem falar no desenvolvimento da sensibilidade estética, que ocorre ao entrarmos em contato com as mais diferentes visões de mundo proporcionadas pela leitura.

O valor da leitura tem sido reconhecido como uma base insubstituível para a aprendizagem e para o enriquecimento interior, bem como para a formação cultural e identitária de nossos alunos. Com base nestas premissas esperamos que a literatura tenha mais espaço dentro de nossas salas de aula, não como mero coadjuvante, mas como peça principal capaz de: (i) humanizar-nos diante do *Outro*, (ii) fomentar a valorização da convivência na diversidade e na pluralidade, (iii) contribuir para a (re)construção da identidade e da autoestima das crianças e jovens afrodescendentes e, (iv) fazer com que os demais alunos entendam e respeitem a diversidade étnico-racial existente aqui, no Brasil.

Logo, o contato com o texto literário, o quanto antes, é imprescindível para o amadurecimento, para o desenvolvimento emocional e cognitivo de nossas crianças e adolescentes, para que possam se transformar em cidadãos mais críticos e conscientes de si e do mundo que os circundam.

3.1 Literatura Infantil e Juvenil e suas (inter)faces como ferramenta na formação de crianças e de jovens

Ler é perigoso e a literatura, mais ainda, porque possibilita alargamentos de consciência nem sempre desejáveis. O leitor literário lê as palavras visíveis e invisíveis, lê o interdito, lê a si, ao outro e ao mundo porque desenvolve competência para ler qualquer “texto”, atributos muito perigosos! (MICHELLI, 2008).³⁰

³⁰MICHELLI, Regina Silva. *Literatura infanto-juvenil: perspectivas no ensino superior*. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; MANDANÉLO, Cristiane; GENS, Rosa (Org.). V Encontro de Literatura Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro: UFRG, Faculdade de Letras, 2008, p. 10.

A concepção de que há uma literatura voltada especificamente para crianças e jovens, Literatura Infantil e Juvenil (LIJ)³¹, está tão arraigada em nossa sociedade, que nos esquecemos de que os conceitos de *criança* e de *jovem* fazem parte de uma construção histórica e social contemporânea. Recentemente os termos foram introjetados em nossa cultura envolvendo uma complexa rede de valores. A criança era vista como um pequeno adulto, ou melhor, um adulto em miniatura, vivenciando uma etapa que deveria ser rapidamente vencida para que se tornasse um ser produtivo contribuindo efetivamente na/para sociedade.

Assim sendo, para que compreendamos a etapa da adolescência não basta consultar o dicionário, pois não existe uma faixa etária determinada para a juventude. Ela se inicia no período da puberdade e

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação cultural [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000, p. 8).

Nessa ótica, fica claro que as definições de criança e de juventude foram construídas por uma sociedade que (re)constrói e (re)elabora dialogicamente o universo infanto-juvenil, espaço esse que se forma através do tempo por textos num percurso histórico e dialógico, como afirma Gregorin Filho (2009).

A literatura infantil afirma-se como forma literária durante o século XVII, época de grandes mudanças estruturais na sociedade que repercutiram no âmbito artístico e literário. A literatura, não poderia ficar à margem das transformações sociais, uma vez que a palavra passa a atuar como veículo para a leitura e mobiliza “a percepção sensorial, o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais de pertença” (MARIOSIA & REIS, 2011, p. 2).

Somente ao final do século XIX surgem os primeiros livros infantis cuja finalidade era (i) atender às exigências de uma nova classe média urbana em ascensão e (ii) de um novo mercado consumidor que reivindica escritores para

³¹Termo utilizado por Coelho (2000) que adotamos para nos referir a Literatura Infantil e Juvenil.

atendê-la. Todavia, a falta de uma tradição na produção literária infantil faz com que se opte pela tradução de obras estrangeiras destinadas ao público adulto, mas (re)vestidas com uma nova “roupa confeccionada através da história, roupa essa que à vezes nos ilude e mascara os valores criados pela sociedade, valores que são a própria construção histórica dos homens” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 21).³² Nessa perspectiva, garantia-se às crianças a reprodução e manutenção social e cultural do pensamento político, religioso e doutrinário da elite dominante, fomentando a leitura dos mesmos temas lidos por adultos sob o título de literatura infantil.

Somente a partir da Idade Moderna é que a criança adquire uma nova posição social, com interesses próprios e uma formação específica, pois os laços de afetividade na família começam a ser valorizados, como afirma Zilberman (2014):

[Esta] mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 2014, p. 15).

Diante deste novo quadro social e familiar, os clássicos da literatura como *Cinderela*, *As mil e uma noites* e as *Fábulas* começam a ser adaptadas para as crianças. Charles Perrault, por exemplo, ao editar as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirava-lhes as passagens violentas e obscenas.

No século XVIII, na Europa, a Literatura Infantil já se tornara um gênero consolidado, enquanto que no Brasil, isso só acontecerá no final do século XIX, uma vez que a circulação de livros no país era muito precária e irregular. Afinal “no Brasil,

³²Segundo Gregorin Filho (2009, p. 39) embora não houvesse um entendimento nítido do universo infantil, alguns [poucos] escritores já se dedicavam a uma literatura para a educação das crianças. A Condessa de Ségur e Perrault são exemplos disso, ambos empenhados em transmitir valores morais às crianças.

como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1999, p. 23) em relação às metrópoles europeias. Ressaltamos que os livros produzidos, especialmente para crianças, possuíam objetivos pedagógicos bem demarcados e eram utilizados como ferramenta de apoio à aprendizagem. A publicação dos livros infantis levava em consideração os valores e as crenças sociais da época, assim como o comportamento exigido pela burguesia (GREGORIN FILHO, 2009).

Somente após os ares de modernidade trazidos pela Proclamação da República é que a Literatura dirigida ao público infantil ganha forma, pois é neste momento que surgem as campanhas de alfabetização como parte de um projeto político-social e nacionalista. Entretanto, apenas “com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária para crianças e sua proposta inovadora, [que] a criança passa a ter voz, ainda que uma voz oriunda da boca de uma boneca de pano, Emília” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 28). Aliás, uma voz questionadora que exige uma resposta plausível, lógica e não apenas um “porque sim!”

Estudos realizados pela crítica literária sobre a literatura infantil brasileira demonstram que Monteiro Lobato representa um divisor de águas para essa literatura. Ele rompe com a dependência ao padrão culto imposto pela sociedade da época ao introduzir a oralidade, não apenas na fala das personagens, mas no discurso do narrador. Introduce também, segundo Gregorin Filho (2009, pp. 28-29) características jamais utilizadas na literatura para crianças, tais como:

- (i) apelo as teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade;
- (ii) onipresença da realidade brasileira;
- (iii) olhar empresarial;
- (iv) preocupação com problemas sociais;
- (v) soluções idealistas e liberais para os problemas sociais;
- (vi) tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade em face do modo habitual de ver o mundo;
- (vii) relativismo de valores;
- (viii) questionamento do etnocentrismo e a religião como resultado da miséria e da ignorância.

Contudo, é somente na década de 1970 que algumas obras e autores resgatam as raízes lobatianas, ou seja, começam a produzir textos como uma linguagem inovadora e poética ao abordar os problemas do homem moderno. A

criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ser vista como um ser em formação num processo educativo que se (re)constrói e tenta levar em conta a formação multicultural do nosso povo. Dessa feita, a literatura infantil deixa de ser uma ferramenta tipicamente pedagogizante e moralizante e passa a refletir a sociedade com suas necessidades, padrões estéticos e relações humanas (GREGORIN FILHO, 2009).

O caminhar histórico-social na construção e na transformação da Literatura Infantil e Juvenil pode ser sintetizada e entendida no quadro a seguir:

PRECURSORES (Brasil-Colônia até a década de 1920)	MONTEIRO LOBATO (década de 1920 até meados da década de 1980)
<ul style="list-style-type: none"> - a literatura reflete todas as principais tendências da Europa; - literatura de cunho humanista dramático; - literatura como instrumento pedagógico (também reflexo de padrões europeus); - fábulas, contos de fada maravilhosos, novelas de aventura e de cavalaria; - nacionalismo com ênfase na vida rural; - culto da inteligência; - moralismo e religiosidade. <p>EXEMPLARIDADE E DOCTRINAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Era Getuliana e esforço para a reconstrução; - expansão da literatura em quadrinho; - tradição em conflito com o Modernismo; - antagonismo entre Realismo e Fantasia; - formação do Teatro Infantil (1950); - expansão dos meios de comunicação de massa (1960); - LDB (Lei nº 4.024, de 20/12/1961); - Ato Institucional nº5; - abertura do governo Figueiredo. <p>RELATIVISMO DE VALORES</p>
PÓS-LOBATO (meados da década de 1980 até meados da década de 1990)	CONTEMPORÂNEO (meados da década de 1990 até a atualidade)
<ul style="list-style-type: none"> - influências da abertura política na concepção de educação; - literatura inquieta e questionadora; - questões cotidianas e mais realistas; - apelo à curiosidade do leitor; - dialogismo está mais presente nos textos para crianças e jovens; - computador passa a tomar seu lugar nas casas e no cotidiano das pessoas; - apelo à visualidade. <p>EXPERIMENTALISMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 20/12/1996); - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); - temas transversais são inseridos nas propostas curriculares; - movimentos sociais e de minorias como reação a estereótipos preconceituosos e negativos; - Lei nº 11.645/2008; - tecnologia e múltiplas linguagens; - hipertextualidade. <p>MORAL RELATIVA E DIÁLOGOS COM O LEITOR</p>

Quadro 5: Literatura Infantil e Juvenil no Brasil. Fonte: Gregorin Filho, 2011, p. 37

De acordo com o professor Gregorin Filho (2011), é apenas no século XIX que a Literatura Juvenil, mesmo atrelada à Infantil, passa a ser estruturada na Europa. No Brasil, chega através da educação que abre as portas para o gênero e absorve os textos traduzidos de Portugal que divulgam os elementos culturais dos países europeus que eram liderados e incentivados pela França e pela Inglaterra. Somente a partir da história da literatura juvenil portuguesa é que podemos observar as imposições desses povos para a leitura e literatura juvenil brasileira. Então:

estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para as crianças ou de literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações (GREGORIN FILHO, 2011, p. 32).

Em meados do século XIX, a escola passa a ser reconhecida como um espaço de formação e de educação de crianças e jovens. Estas mudanças históricas e dialógicas tornam-se relevantes para a Literatura Juvenil brasileira quando nossos escritores passam a se utilizar da diversidade contemporânea do mundo e de seus valores que se transformam a cada dia; da multiplicidade de vozes dos excluídos; dos diferentes contextos sócio-culturais; do aumento do elemento lúdico nas obras dando voz aos sentimentos dos jovens leitores, assim como das diferentes linguagens que compõem a produção artística literária para os jovens adolescentes (GREGORIN FILHO, 2011).

A Literatura Juvenil, como todos os textos produzidos pela/para sociedade, dialoga com outras vozes desta sociedade, ou seja, carrega seus conflitos sociais e seus valores ideológicos. Por isso, traz nas linhas dos livros para os jovens uma infinidade de valores agregados ao mundo contemporâneo, principalmente os sentimentos e as vozes dos próprios adolescentes.

A leitura e o livro passam a ser vistos como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual do jovem e da criança. Assim, “como produto de uma ideologia que patrocina o questionamento da tradição, o livro pode significar seu contrário, atuando como propulsor de uma nova postura inquietadora e inconformada em face dos padrões instituídos” (ZILBERMAN, 2003, p. 173), fomentando um rompimento com as velhas tradições, solicitando a inclusão e a

discussão de novos temas, até então vistos como tabus, como a pluralidade cultural, a diversidade étnico-racial, a escolha sexual, dentre outros.

Ao pensarmos no percurso histórico e social trilhado pela LIJ, já mencionados no início deste capítulo, observamos uma simbiose entre literatura e escola, na medida em que surgem diversas estratificações dentro do universo mercadológico da Literatura, para crianças e jovens, que acabam por desvirtuar as práticas de leitura na escola, pois

se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais (CHARLOTE³³, 1979, pp. 108-109 apud ZILBERMAN, 2003, p. 20).

Neste contexto, como professores de Língua Portuguesa e de Literatura, não podemos vendiar nossos olhos a ponto de não enxergarmos o fato de a Literatura Infantil e Juvenil se transformar em um dos instrumentos que estabelece e legitima à sociedade uma imagem coletiva referente ao que é ser criança ou adolescente nos dias de hoje. É preciso que atentemos à história da Literatura e às forças ideológicas que atuam sobre ela, para que possamos utilizá-la de forma crítica e responsável na sala de aula visto que LIJ é, antes de tudo, Literatura ou, melhor, é uma arte que representa o mundo, o homem e a vida de maneira criativa, mas também leva a juventude a questionar a estrutura social, a promover o diálogo com outras artes e outros tipos de texto. Assim, nossos jovens alunos podem interagir de maneira mais dinâmica e autônoma com o mundo das letras, ou seja, por meio da motivação e da atitude colaborativa do professor.

Não devemos, contudo, nos esquecer de que o adolescente muitas vezes paira num mundo de abandono e silenciamento, portanto é essencial que o professor pense e escolha um livro que lhe traga “vivências próximas às suas e questionamentos semelhantes aos seus” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 72) para que pratiquem o diálogo com o *outro* e exerçam sua cidadania, na sociedade na qual estão inseridos, desde a mais tenra idade.

³³CARLOTE, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, pp.108-109.

3.2 Literatura afrobrasileira: a hora e a vez dos negros nas páginas literárias

Sempre me res senti, como afro-descendente, da inexistência de livros que falassem sobre a África ou que contassem suas histórias. Sem procurar muito, até hoje é bem mais fácil encontrar livros com lendas européias, vikings, russas, japonesas (BRAZ).³⁴

Sabemos que é recente a aparição de personagens negras na LIJ. Somente no século XX, durante o início da década de 1920 e final da década de 1930, é que as personagens negras começam a surgir nas histórias infantis até então ocupadas somente por personagens brancas (JOVINO, 2006).

As personagens negras (homens, mulheres e crianças) quando apareciam nas histórias infantis e juvenis reforçavam o imaginário estereotipado de que os negros eram ignorantes, animalizados, subalternos, conformados, feios e satânicos. Dessa forma, o negro era retratado, tanto na História quanto na Literatura por poetas e romancistas. Aqueles que descreviam o negro com mais afeição e simpatia, como Castro Alves, ainda no século XIX, não se identificavam com a história nem com a cultura desse povo. Apenas correspondiam ao momento histórico-social no qual viviam, retratando o negro num misto de idealização e medo (SOUZA, et al., 2005).

Após a abolição da escravidão a exibição do negro como objeto e mercadoria, pertencente a um dono, é substituída pelo discurso do negro livre. Entretanto, ele continua a ser exposto ora como sujo, bruto, tentação carnal, ora como um “pai João” pacato, passivo e inerte; a esta “imagem” de resignação e passividade podemos agregar, ainda, figuras/personagens das obras de Lobato, como Tia Anastácia e Tio Barnabé. O movimento modernista pode exemplificar essa situação, pois tem como objeto ideológico a exaltação dos valores nacionais, promovendo a valorização do negro e do índio. Porém, o negro é retratado como uma criatura exótica e com a sexualidade à flor da pele. O índio, por outro lado, é totalmente idealizado e esculpido à moda não apenas do colonizador europeu, mas também dentro de um padrão imaginado para a nossa brasilidade, àquela altura (Ibidem, 2005).

³⁴ BRAZ, Júlio Emílio. História dos povos africanos. In: *Lendas Negras*. São Paulo: FTD, 2001, p. 4.

As literaturas infantil e juvenil de matriz afrobrasileira, indiscutivelmente, precisam ser inseridas dentro do espaço escolar. Precisam ser lidas, visitadas, entendidas e discutidas por um novo caminho que as desprendam dos olhares preconceituosos e etnocêntricos. Certamente, esse processo não ocorrerá de forma instantânea, nem se usássemos o “pó de Pirlimpimpim” da boneca Emília.³⁵ Para que isso ocorra, uma vez que não há mágica, devemos fomentar a construção de um acervo que contemple a diversidade étnico-racial, privilegiando livros e materiais didáticos que, segundo Souza et al. (2005), possam:

- (i) inserir ilustrações afirmativas de personagens negras;
- (ii) apresentar a população negra do Brasil sem estereotipia;
- (iii) propor obras literárias que tenham reis e rainhas negras, deuses africanos, assim como os mitos afro-brasileiros;
- (iv) ser capaz de (re)construir a elevação da autoestima das crianças e dos jovens negros a partir das relações e das discussões realizadas durante a leitura proposta;
- (v) aludir aos conteúdos do universo cultural de matriz africana e afrobrasileira.

A grande preocupação demonstrada por Souza et al. (2005) reside no fato de as crianças negras, nas suas múltiplas identidades, serem representadas e descritas através de estereótipos que as inferiorizam e as excluem do processo de comunicação, uma vez que a maioria dos autores se dirigia exclusivamente a um público infantil e juvenil constituído por crianças brancas e de classe média.

Assim, ao apregoar estereótipos que exaltam uma representação negativa dos negros e uma representação positiva dos brancos, divulgamos a ideologia do branqueamento, que sobrevive das ideologias, das teorias e dos estereótipos de inferioridade e/ou superioridade étnico-raciais, que vão ao encontro da negação do Estado em assumir as culturas de matrizes africanas e indígena como constituintes de nossa identidade cultural e plural como nação (SILVA, 1989).

A ideologia do branqueamento, já discutida no capítulo I, efetiva-se no momento em que o negro interioriza uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do Outro e passa a (re)negar, rejeitar sua própria identidade. Assim, procura se aproximar do indivíduo branco, ou seja, daquele que é positivamente

³⁵O pó de Pirlimpimpim é uma criação de Monteiro Lobato na obra *O Sítio do Pica-pau Amarelo* (1931). Era um pó mágico usado pela boneca Emília, pelas crianças, Pedrinho e Narizinho e pelo Visconde de Sabugosa para que pudessem ser transportados, instantaneamente, de um lugar a outro, inclusive de um tempo a outro.

estereotipado, com sua imagem a qual se atribui beleza e seus valores considerados bons e perfeitos.

Jovino (2006) demarcou através de análises da produção literária o momento em que se dá a (re)construção das representações sociais dos personagens negros na LIJ, no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, do século XX. Para a autora, somente a partir de 1975 é que o negro, na literatura, é abordado de uma maneira mais positiva e menos depreciativa e caricata. Antes desse período eram retratados e perenemente estigmatizados como inferiores e desumanizados. Na maioria das vezes, sua imagem (pobre, desgrenhada, suja e sofrida) servia de ilustração para os livros que pretendiam denunciar o preconceito e a discriminação racial. Entretanto, essas imagens dos negros nos livros acabam estereotipando-os ainda mais, pois elas reiteravam, de maneira deturpada, as representações sociais com quais se pretendia romper.

Certamente, este equívoco cria e sustenta uma hierarquização dos personagens e das culturas de matriz negra, fixando-os em um local desprestigiado, não só do ponto de vista racial, mas também social e estético. Nesta organização, cabe à personagem mestiça de pele clara (mulata) os melhores postos, as melhores condições e a beleza exuberante retratada em versos e prosa (JOVINO, 2006).

Dessa forma, acreditamos que as produções literárias infantil e juvenil afrobrasileira, que apresentam personagens negras de forma positiva e sem estereótipos, nos possibilite um trabalho diferenciado de leitura e de interação em sala de aula. Assim, a visão etnocêntrica é

quebrada nessas obras, oferece[ndo] ao leitor re(a)presentações positivas do negro, do descendente de africanos, contribuindo para uma “modificação da rede de significados da palavra negro, mestiço”, pardo, possibilitando ao branco uma reeducação, quanto à visão estereotipada do negro, e a este elevação da autoestima e resgate de sua cultura (SOUSA, 2001, pp. 211-212 – grifo da autora).

Então, nesta ótica, o texto literário permite-nos a ampliação e o aprimoramento do eu (ser individual) e do Outro (ser social) a partir de reflexões e vivências que nos resgatem do senso comum e nos possibilitam ser pessoas mais éticas, justas, menos eurocêntricas, mais democráticas e plurais. Por isso, pensamos em trabalhar com a LIJ, num viés étnico-racial, para buscar e/ou resgatar

a identidade e a autoestima de nossos alunos afrobrasileiros e possibilitar um olhar menos estereotipado e mais sensível aos demais educandos.

3.3 A escolarização da literatura: ensinar o quê? Como?

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter se tornado o que é atualmente? Pode-se inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no Ensino Superior (TODOROV).³⁶

A epígrafe em questão serve-nos de alerta com relação ao ensino e ao tratamento dado à leitura e à literatura (Infantil/Juvenil/em Geral) não só nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, como também nas Universidades. Então, fica-nos a dúvida: a literatura deve ser entendida e ensinada apenas como um instrumento pedagógico ou como arte?

Alguns estudiosos do assunto ajudam-nos a desfazer alguns nós que geram equívocos em nosso fazer pedagógico quando o tema é a literatura Infantil e a Juvenil. Magda Soares (1999) afirma-nos que escolarizar a literatura é algo inevitável. É um processo natural à escola, pois tudo que adentra seus muros está relacionado a um objetivo, a uma intenção de formação e inevitavelmente associado um conteúdo didático. E mais: acrescenta que na escola, a intenção primeira é avaliar, explorar conteúdos e habilidades específicas. Dessa forma,

não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 1999, p. 21 – grifo da autora).

³⁶TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 35.

Evidentemente, sabemos que a literatura, de modo geral, é escolarizada. Contudo, a autora não deixa de questionar o que classifica como “uso inadequado”, isto é, o fato de a literatura ser utilizada como matéria de trabalho em que não se alia o prazer ao estudo de uma obra literária. Na ótica de Gregorin Filho (2012), isso ocorre porque a maioria dos trabalhos que envolvem o uso da literatura na escola, faz com que os alunos não participem da leitura das obras pela urgência de responder às infinitas questões, cujo principal objetivo é:

aferir sua competência em encaixar o texto em gavetas diversas: dos gêneros, das figuras de linguagem, da biografia do autor e um sem-número de imposições teóricas que afastam o aluno do prazer da leitura literária e, conseqüentemente, do hábito de ler literatura (GREGORIN FILHO, 2012, p. 152).

Conforme discute o autor, a escola acaba por desvirtuar sua principal função que é formar leitores para o mundo, para ler o *outro* em sua essência e pluralidade. Ao contrário disso, acaba formando “ledores” apenas para o consumo da própria escola, ou seja, para uma nova etapa de formação ou, simplesmente, para os vestibulares.

Soares (1999) posiciona-se a favor da escolarização, pois a vê como ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, conteúdos, avaliações e como aprender os conteúdos. Segundo a autora, não há como evitar que a literatura infantil ou juvenil se escolarize. Contudo, o grande equívoco é que em muitas escolas brasileiras, a leitura de obras literárias é determinada e orientada como uma tarefa ou um dever a ser cumprido, mesmo que oculto por várias estratégias pedagógicas de leitura. A leitura é sempre avaliada, por mais mascaradas que sejam suas formas de avaliação, tais como provas, fichas, leituras por inferência etc. Portanto, a escola é um local onde o aluno tem de demonstrar e comprovar que *leu bem* um livro, para sair-se bem na avaliação. Isso, geralmente, tolhe o prazer da leitura. Não se pratica o ler para *Ler*, pois este deve ser realizado fora da sala de aula, quando for possível.

Contudo, o que nos causa apreensão é o fato da LIJ, na sala de aula, ser usada exclusivamente como pretexto para se ensinar gramática, ortografia, pontuação e valores morais de uma época e/ou de uma sociedade. Esquece-se, para não dizer desconhece-se, que a literatura é *arte*, ou seja, é um “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde o

sonho e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27). Logo, não pode ser reduzida a atividades mecanizadas e a um didatismo moralizante sem levar em conta o seu caráter artístico e também lúdico.

Magda Soares (1999) acena para nossos anseios ao afirmar que a literatura é escolarizável. Contudo, esta escolarização, na maioria vezes, é adequada, pois conduz à formação de leitores engajados num contexto social cheio de diversidades. Inadequado seria o fato de permitir que o aluno criasse aversão à leitura literária.

Para Soares (1999), a escolarização adequada é aquela que direciona de forma eficiente “às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” e a inadequada, é escolarização que “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (Ibidem, 1999, p. 47).

Entendemos que fomentar a leitura como um castigo ou como uma punição por atos de indisciplina é uma forma de negar a fruição, o deleite, o lúdico e a experiência estética da palavra aos alunos. Da mesma forma, “estudar” literatura sob a forma de exercícios de compreensão, ou de localização de informações no texto, ou de atividades gramaticais sem aproveitar o prazer da leitura, também é inadequado. O pior são os exercícios de cópia do texto, pois o discente entende que localizar informações é copiar fragmentos. Da mesma forma, perguntar o que o aluno achou do texto, apenas com o objetivo de se encontrar respostas prontas, desvirtua a obra literária. Algumas práticas docentes e pedagógicas transformam, pois, textos riquíssimos em meros textos informativos para localização de respostas pré-formuladas nas próprias questões. Diante desses exemplos, fica explícito o porquê de o texto literário deixar de emocionar e passar a ser utilizado apenas como coadjuvante nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma maneira de reverter esse quadro é o professor entender que ele não deve formar leitores apenas para os bancos escolares, isto é, para inseri-los em novas fases da formação acadêmica ou para os vestibulares. Cosson (2012) afirma-nos que o trabalho com a leitura literária deve ser entendido como uma prática social, cuja responsabilidade recai indiscutivelmente sobre a escola. Mesmo porque a relação entre literatura e escola é uma construção sócio-histórica.

Outrossim, é necessário que formemos leitores “para a vida e para a sociedade, para ler o outro, para ler a multiplicidade das relações humanas que se processam na e pela vida social” (GREGORIN FILHO, 2012, p. 152) e não apenas como competência ou uma condição imprescindível para se viver num mundo letrado acessível a poucos “seres iluminados”, mas também como um espaço em que as múltiplas linguagens se (inter)cruzam e convergem em leituras que penetram o mundo da cultura, num rápido processo de transformações histórico-sociais e culturais. Ler é muito mais do que, apenas, decodificar letras em palavras, frases, orações, parágrafos e textos. Ensinar a Ler é proporcionar ao discente a compreensão e a relação da obra lida com a vida cotidiana nas mais diferentes e variadas interfaces, ou seja, nas relações de intertextualidade que a obra literária mantém com o mundo (livros, filmes, textos, entre outros). Logo, ler é poder atuar no mundo de forma consciente e cidadã.

Na verdade, optamos em trabalhar com o texto literário, pois este possibilita a ampliação e aprimoramento do eu (ser individual) e do outro (ser social) através de reflexões e vivências que nos tiraram do senso comum e nos possibilitam atuar em nosso contexto.

Com a leitura nossos alunos podem experienciar o prazer estético que a percepção da *palavra-arte* pode ocasionar, tanto com base no som quanto nas imagens que são produzidas por ela. A situação ficcional que o texto literário nos apresenta pode, também, nos incentivar a tomar atitudes na vida real, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Afinal, sem sonhos o homem não consegue viver e descobrir quem ele é em sua essência humana e nem atuar em seu contexto; e isso a leitura literária nos proporciona.

Ressaltamos ainda que atualmente a produção literária e artística para crianças e jovens não nasce apenas da necessidade de transfigurá-la em mero recurso pedagógico, mas também reverbera com outras funções como “o lúdico, o catártico, o libertador, além do cognitivo e do pragmático” (GREGORIN FILHO, 2009, pp. 29-30). Por isso o olhar do professor deve estar atento para ajudar a seus alunos a perceberem, a partir da LIJ, tanto a beleza inerente ao texto literário, como a observar que este texto dialoga com o mundo a sua volta, reproduzindo-o, questionando-o e, muitas vezes, propondo transformações, a partir da união do sonho e com a realidade, entre o real e o utópico.

CAPÍTULO IV

Literatura e Identidade: sequência didática com a literatura afrobrasileira no Ensino Fundamental II

A arte literária pela sua fruição (leitura) é uma forma de imaginar. Imaginar, por meio da leitura, possibilita que se viva experiências sem correr os riscos que as mesmas podem trazer, mesmo aquelas que envolvem emoções fortes; permite, ainda, que se passe a conhecer novidades do mundo real e também que se realize o autoconhecimento pela reflexão sobre as situações fictícias apresentadas (CUTI).³⁷

Durante a aplicação de nossa Sequência Didática Literária, pudemos constatar que os alunos ficavam esperando por provas ou por trabalhos que lhes rendessem “pontos positivos” na média a cada capítulo que líamos.

Ao fazermos questionamentos sobre algumas situações ou falas mais polêmicas das personagens do romance *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008), as respostas eram quase que ensaiadas, ou seja, respondiam aquilo que imaginavam que nos professores gostaríamos de ouvir ou ler como resposta. Contudo, estas respostas pautavam-se no senso comum e na superficialidade do tema abordado.

No decorrer da leitura que ocorria sempre às segundas feiras, nas duas primeiras aulas, foram se soltando, aproveitando cada palavra, frase, parágrafo do livro. Riam, questionavam, discutiam, concordavam, discordavam da postura e das atitudes das personagens brancas e afrodescendentes. Colocaram-se no lugar de Vânia, Bel e Carmita.

Nossas conversas que versavam sobre o tema literário escolhido, deram-nos, então, a certeza de que estávamos no caminho certo e que deveríamos investir em nossos alunos para que se tornem, num futuro breve, sujeitos responsáveis pela identidade cultural e plural dos brasileiros.

Destarte, a escolha por trabalharmos com uma Sequência Didática que abordasse o tema vinculado à literatura afrobrasileira e às identidades

³⁷ CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. Disponível em: <<http://www.cuti.com.br/#!/cursoliteraturanegra/c8ks>>. Acesso em 23/05/2015.

afrodescendentes e negras deu-se por vários motivos, dos quais destacamos o fato de:

1. Trabalhamos em uma escola da periferia da zona oeste de São Paulo, com 1.044 (mil e quarenta e quatro) alunos regularmente matriculados nos três períodos em que a escola oferece formação: Fundamental I (manhã), Fundamental II (tarde) EJA (noite). A maioria deles é afrodescendente. Fato constatado com pesquisa realizada com a comunidade escolar em março de 2014, cuja tabulação aponta para as seguintes porcentagens: (i) negros = 33% (trinta e três por cento), (ii) pardos = 36% (trinta e seis por cento), (iii) brancos = 31% (trinta e um por cento). Assim, 69% (sessenta e nove por cento) de nossos alunos regularmente matriculados são afrodescendentes.

O quadro abaixo ilustra melhor a visão relativa a quantidade de alunos afrodescendentes matriculados na escola.

Alunos Matriculados na EMEF JOTA XYZ			
ANO 2014			Total
Negros	Pardos	Bancos	
344	376	324	1044
Porcentagem por etnia			
33%	36%	31%	100%

Quadro 6: Predomínio dos alunos afrodescendentes matriculados na EMEF Jota XYZ.

2. Ao analisarmos os desenhos, da primeira atividade proposta aos alunos, ficou claro a necessidade de um trabalho pedagógico mais direcionado e específico que pudesse dar voz e elevar a autoestima de nossos alunos afrodescendentes. Além disso, propiciar que os demais alunos conhecessem e entendessem um pouco da história e da cultura do povo de matriz africana, sem a carga preconceituosa e racista impingida pelo branco. Destarte, o caminho escolhido para desconstruir o mito da democracia racial, assim como trazer à tona as discussões acerca do preconceito étnico-racial foi o trabalho com a literatura

afrobrasileira. Dessa feita, todos os participantes do Projeto poderiam se beneficiar, pois os alunos:

- i. afrodescendentes poderiam se reconhecer nas personagens negras de forma positiva e não mais estereotipada ou caricaturada;
- ii. brancos aprenderiam a reconhecer o preconceito étnico-racial em pequenos gestos, atitudes e falas;
- iii. de modo geral aprenderiam que não há "raças" superiores ou inferiores, mas seres humanos que devem ser tratados com respeito e dignidade, para que assim tenhamos uma sociedade mais humana, justa e isenta de preconceitos sejam eles étnicos, religiosos ou de gênero.

Almejamos com a Sequência Didática que

- i. fossem minimizadas as atitudes hostis relacionadas a um grupo de estudantes (negros e afrobrasileiros) vítimas do olhar preconceituoso pautado nos aspectos morais, religiosos, cognitivos e acima de tudo no biotipo negro, principalmente relacionado à cor da pele e ao tipo de cabelo;
- ii. aumentasse a autoestima e a autoaceitação dos alunos negros e afrodescendentes no sentido de se reconhecerem e valorizarem suas qualidades, potencialidades e atributos físicos (MALACHIAS, 2009, p. 56), assim como a cultura e a identidade de seus ancestrais.

Ao explicitarmos aos discentes a proposta de trabalharmos com uma SD que abordaria os temas relacionados ao preconceito étnico-racial, racismo, *bullying*, assim como à diversidade e à multiplicidade cultural, constatamos que ficaram reticentes e desconfiados com o que viria. Alguns reclamaram da temática, dizendo que esta era desnecessária. Um aluno comenta: “para quê? Somos todos brasileiros e não macacos”, fazendo alusão à fala do apresentador Luciano Hulk “somos todos macacos”, entre risos. Outros silenciavam quando tinham a palavra, demonstrando medo de se posicionar sobre o tema ao qual iríamos discutir e refletir durante as

próximas sete segundas-feiras, ou seja, durante as próximas 16 (dezesseis) aulas, iniciando-se em Setembro.

Outro detalhe chamou-nos a atenção, pois os alunos insistiam em saber quando seria e o que cairia na “prova do livro”. Queriam cumprir rapidamente a tarefa de ler, de fazer a avaliação e abolir a roda de conversa e a reflexão acerca do preconceito e da discriminação presentes não apenas na obra literária *Pretinha, eu?*, mas também no cotidiano da EMEF Jota XYZ.

As atitudes dos discentes ratificavam dois pensamentos arraigados na cultura escolar do “Jota” e quiçá de muitas outras escolas: (i) o trabalho com a LIJ é visto apenas como mais uma tarefa escolar para que respondam uma série de questões de localização, escrevam textos e façam provas para verificar se leram ou não o livro, (ii) o mito da democracia racial é latente nas falas e nos gestos dos adolescentes, pois em seu imaginário social, brancos e negros têm os mesmos direitos em nossa sociedade, logo não há razão para falarmos, muito menos refletirmos sobre esses temas.

No início da SD ao questionarmos sobre algumas situações ou falas mais polêmicas relacionadas às personagens Vânia, Bel e Carmita, do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008), as respostas dos alunos eram politicamente corretas. Respondiam aquilo que imaginavam que nós, professores, gostaríamos de ouvir ou ler como resposta. Com o fluir da leitura eles começam a se soltar, sentem-se mais seguros; menos “vigiados e punidos”, isto é, censurados ou coagidos. Começam aproveitar cada palavra, frase e parágrafo da narrativa. Passam a interagir com a leitura. Colocam-se, literalmente, na pele das personagens. Riem, questionam, discutem, concordam, discordam das atitudes nem sempre boas, nem sempre más, todavia humanas das personagens Bel, Vânia e Carmita.

4.1 A leitura e suas etapas

Para a elaboração desta SD, guiamo-nos pela a sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2014): motivação, introdução e desenvolvimento que estão centradas no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Contudo, acrescentamos duas outras etapas anteriores a estas que têm como

eixo central a preparação dos próprios professores. Nestas fases eles podem se organizar melhor para a elaboração da Sequência Didática, conhecendo, inteirando ou relembrando-se

- i. do Projeto Pedagógico da escola, da Lei 10.639/03 e de outros aspectos mais que considerarem relevantes para se apropriarem do tema a ser abordado;
- ii. do gênero, do autor e da obra literária a ser trabalhada com a turma/série escolhida pelo docente de forma mais aprofundada e pontual.

Seguindo a proposta de Rildo Cosson (2014), entramos então na atividade de motivação (3º momento da primeira etapa da SD) que foi organizada para que os alunos criassem um vínculo com a obra literária que está sendo lida. Elaboramos situações relacionadas ao texto literário, impulsionando os discentes à leitura do texto proposto.

Após a motivação, passamos para a introdução ao texto para que os aprendizes-leitores se aproximem mais da obra; uma vez que a contextualização é fundamental, seja para a compreensão de uma realidade desconhecida ou para a reconstrução de uma visão estereotipada acerca do assunto a ser abordado. Neste momento, devemos ter clareza quanto aos objetivos da leitura, pois são eles que definirão o que é importante ser apresentado ou discutido com os alunos antes da leitura propriamente dita.

A leitura, por sua vez, é momento crucial da SD e deve ocupar o maior tempo das aulas previstas. Ainda que fundamentais, aos dois primeiros momentos (motivação e introdução) têm um tempo curto, pois o objetivo é “preparar o terreno” para a leitura do romance, inserindo os jovens no contexto da obra e das discussões vindouras. Decidimo-nos, então, que a leitura da obra seria feita pelo professor, por acreditarmos que os alunos ficariam menos tensos e ansiosos. Uma vez que não seriam chamados para ler em voz alta para a classe, não depreenderiam esforço extra para a decodificação imediata do texto. Assim, estariam mais atentos e disponíveis para a leitura e sua compreensão. Outra razão para esta escolha é o fato de acreditarmos que ao lermos com empolgação e emoção, sensibilizaremos e envolveremos um maior número de alunos para a trama do romance,

proporcionando-lhes uma melhor interpretação, construção e ampliação dos sentidos que serão construídos ao longo da leitura.

Isto posto, passaremos a descrever as etapas da SD³⁸, de maneira objetiva e sintética, com a intenção de verificarmos se atingimos ou não os objetivos aos quais nos propusemos.

4.1.1 A motivação

Para esta etapa propomos duas questões que pudessem ser discutidas em grupo e depois compartilhadas com a classe.

Para nosso assombro, após 12 (doze) anos da criação da Lei nº 10.639/03 que propõe o ensino da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira, pouco se faz nas escolas para difundir as culturas negras e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. O que os nossos alunos sabem a respeito desta História e desta Cultura ainda está embasado naquilo que lhes é transmitido através dos livros didáticos de História ou na luta solitária e individual de alguns professores que, infelizmente, não conseguem multiplicar coletivamente seus conhecimentos aos discentes da maneira como a Lei propõe.

Assim, pouco foram os alunos que relataram ter um conhecimento um pouco mais aprofundado referente à cultura e à história dos negros e afrodescendentes. A grande maioria ficou no senso comum: os negros foram escravizados pelos brancos; a ilustre Princesa Isabel os libertou da escravidão através da Lei Áurea em 1888; ou, que atualmente se comemora o dia da consciência negra no dia vinte de Novembro. Houve apenas um aluno que contestou as respostas da maioria dizendo que

essas respostas não tem nada a ver com cultura. Cultura é o que os negros deixaram pra gente de herança, como a capoeira, o samba e a feijoada e outras coisas que já me esqueci. Me lembro que a Professora X falou isso pra gente no quarto ano (aluno TOBIAS, set., 2014).

³⁸ A Proposta de SD aplicada aos discentes encontra-se no **Anexo D**, pp.151-162.

Depois de ouvir a resposta de Tobias outros alunos que também tiveram aula com a Professora X se lembraram de falar da religião, das roupas coloridas, das tranças e do cabelo *black power*. Os demais, nada acrescentaram à questão.

Em relação a conhecerem algum herói negro, o nome de Zumbi e/ou Zumbi dos Palmares foi repetido várias vezes. Apenas Rita falou sobre *Kiriku*, o herói menino que luta contra a feiticeira para salvar seu povo.

Isso ocorre porque os alunos tiveram e continuam a ter pouco acesso à cultura e a história de seus ancestrais oriundos da África, principalmente no tocante às literaturas africana e afrobrasileira. Ainda aprendem na escola que nossos heróis são sempre brancos e que aos negros não cabe este posto, devido a sua inferioridade cantada em versos e prosa pelo branco e pelo próprio negro que, em alguns casos, apagou suas origens e identidade africana por procurar se espelhar no *outro*, para sentir-se menos inferiorizado e mais aceito socialmente.

Como sugestão, solicitamos que pesquisarem na internet alguns heróis negros para que pudessem compartilhar com a classe na próxima aula. Apenas a aluna Rita se interessou pela pesquisa, os demais disseram que se esqueceram de fazê-la. Vejamos o que ela pesquisou e compartilhou com a classe.

a) Luana, A menina que viu o Brasil neném.

Luana é a primeira heroína afro-brasileira de nosso país. Ela tem oito anos corpinho ágil e gracioso, sorriso doce e adora lutar capoeira. Com seu berimbau mágico, ela se transporta para outras épocas e lugares, nos levando a descobertas inacreditáveis.³⁹

b) A História de Chico Rei.

Um rei africano e seus compatriotas – escravizados e trazidos ao Brasil para trabalhar em uma mina de ouro – unem-se para comprar sua liberdade. Para isso, valem-se da astúcia: recolhem secretamente em seus cabelos o pó de ouro que garimpam, e assim vão juntando riqueza. Aos poucos, conseguem alforriar-se.⁴⁰

c) Macunaíma, o herói sem nenhum caráter.

³⁹ MACEDO, Aroldo. *Luana, A menina que viu o Brasil neném*. São Paulo: FTD, 2000. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/detalhes/?id=3116>>. Acesso em 21/05/2015.

⁴⁰ TANAKA, Beatrice. *A história de Chico Rei*. São Paulo: Edições SM, 2008. Disponível em: <http://www.travessa.com.br/historia_de_chico_rei>. Acesso em 21/05/2015.

Com uma narrativa de caráter mítico, em que os acontecimentos não seguem as convenções realistas, a obra procura fazer um retrato do povo brasileiro, por meio do “herói sem caráter”.⁴¹

O mais interessante foi o comentário de Maria sobre o livro *A história de Chico Rei*: “embora a internet não mencionasse que ele era herói, eu o considero um herói negro por tudo o que ele fez para libertar o seu povo. Ele era um rei herói”.

A reflexão e a pesquisa de Maria deixaram todos com vontade de saber mais. Assim, sugerimos a leitura dos livros, mencionados pela aluna, fazendo uma ressalva para a obra *Macunaíma*, devido à complexidade da linguagem e do enredo em se tratando de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Contudo, ressaltamos que poderiam lê-lo, preferencialmente, quando chegassem ao 8º ou 9º ano. Aproveitamos também para orientar quanto a fazer o registro das referências bibliográficas ao se fazer uma pesquisa, seja na internet ou em livros.

Na atividade de número dois, os alunos deveriam se reunir em grupos, de quatro ou cinco pessoas, para ler e discutir as afirmações que lhes propusemos. A ideia era que discutissem as quatro afirmações polêmicas e preconceituosas embasadas no senso comum, para que pudéssemos instigar a reflexão acerca do tema que seria abordado na leitura do romance *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (2008). As respostas que obtivemos foram muito interessantes, sob a perspectiva de nossa pesquisa, pois tivemos a noção de quanto o preconceito está presente e arraigado na fala e no pensamento de nossos alunos. Então, faremos um recorte das respostas mais polêmicas, tal qual registramos em nossas notas de campo.

Vejamos as quatro assertivas lançadas à classe, que foram retiradas de uma atividade proposta no livro da professora Rosa Vani Pereira (2010, p.40):

a) As loiras são burras.⁴²

⁴¹ ANDRADE, Mario. *Macunaíma, um herói sem nenhum caráter*. 22. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/macunaima-700314.html>>. Acesso em 21/05/2015.

⁴² O mito da *loira burra* ou *loura burra* refere-se à mulher que muda a cor de seu cabelo. Trata-se de uma mulher de cabelos loiros, que tem grande beleza física, mas deixa a desejar por possuir pouca cultura geral e por ser ignorante. Segundo a *Encyclopedia of Hair*, esse mito é oriundo da biologia, pois os “fios loiros são comuns em crianças e tendem a escurecer quando crescem”. Dessa forma, os cabelos claros são associados à infantilidade, à ingenuidade e à menor habilidade com a linguagem. No Brasil, o estereótipo foi popularizado pela música “Lôrabúrri”, de Gabriel o Pensador (2009), entretanto O Pensador disse que não se referia às loiras, propriamente dito, mas a um “grupo determinado de garota sem personalidade” e que optou pelo cabelo loiro, por ser uma tendência entre as mulheres a escolha do loiro para pintarem e modificarem seus cabelos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Loira_burra>. Acesso em 19/07/2015.

A resposta do aluno Escobar, surpreendeu a todos, inclusive a professora.

Professora: Então, Escobar o que você pensa a respeito?

Escobar: Ah! Eu não sei. É que...

Professora: Olha, você pode dizer o que de fato pensa. Afinal estamos entre amigos! Eu não vou puni-lo por dizer o que pensa. Você não terá um ponto a menos, nem será advertido, suspenso... Certo?

Escobar: Tá bom... A senhora não é burra, mas todo o resto das “cabeças amarelas” são burras mesmo.

Nesse momento a classe ficou muito agitada. Principalmente as meninas que, vaidosas, já haviam mudado a cor do cabelo, deixando-os mais claros:

Professora: Ok! OK! Eu respeito a sua opinião, contudo tem que me explicar o porquê desse pensamento.

Escobar: A senhora está sempre estudando, lendo... É bonita...

Professora: Ser bonita me faz mais inteligente do que as demais mulheres loiras?

Escobar: Eu acho isso. Sorrindo diz bem baixinho aos colegas próximos: se falar que a professora é burra, eu posso ser expulso.

Professora: Escobar, você não está falando especificamente de mim, mas de um imaginário social, isto é, de uma ideia que circula na sociedade como se fosse verdade. Não há comprovação científica sobre isso. Entendeu?

Escobar: Eu acho que são burras porque falam que nós [negros] é que somos burros. E eu não sou burro. Burro é quem diz isso só porque sou preto.

A nosso ver fica evidente a mágoa e toda a carga negativa que o estereótipo social do negro (pobre, obtuso, incapaz, feio, demoníaco etc.) causa em Escobar; além do fato, claro, dele também carregar preconceitos contra quem lhe é diferente. Ele vivencia e passa por esta inquietação sozinho, pois raramente tem a oportunidade de verbalizar o que sente. Segundo Gomes (2008) jovens como Escobar:

vivem um conflito no seu processo de reconhecimento na qualidade de negros. Mais do que um sentimento de negação/afirmação do ser negro, a maneira como esses sujeitos lidam com o cabelo, a cor da pele e o corpo revelam, na realidade, a construção de um sentimento de rejeição/aceitação (GOMES, 2008, p. 128).

Escobar sente-se menosprezado pelos colegas brancos e também por aqueles que como ele são frutos da mestiçagem entre brancos e negros. Contudo, por possuírem a pele mais clara, veem-se “confortavelmente instalado[s] dentro de palavras falsamente carinhosas do tipo *moreno* e *mulato* ou em expressões como *cidadão de cor*, ou a famigerada *pardo*” (BRAZ, 2008 – contracapa, grifos do autor). Sentindo-se magoado e motivo de chacota, Escobar, procura retribuir as ofensas a seus agressores ao afirmar categoricamente que as loiras, ou melhor, que os brancos são “burros”. Procura, dessa forma, minar a autoestima deste grupo que o ataca por conta da cor de sua pele para que possam sentir um pouco daquilo que ele sente e vivencia dentro e fora dos muros da escola.

Para nós esse é um desafio a ser vencido, uma vez que a “escola ainda está assentada numa ideologia racial que faz do predado branco, da brancura, o sujeito ‘universal e essencial’ e do sujeito branco um predado contingente e particular” (GOMES, 2001, p. 92 – grifos da autora). Devemos, então, desvelar e trazer à tona as várias facetas do preconceito étnico-racial que continuam presas em nosso fazer e em nosso pensar pedagógico dentro de nossas salas de aula. Ao invisibilizar nossos jovens negros e afrodescendentes, impedindo-os de refletir sobre o seu contexto social, histórico e cultural de sua ancestralidade, reforçamos os estereótipos entre brancos e negros.

Revermos nossa práxis pedagógica nesse aspecto significa ajudar os discentes afrodescendentes a (re)construírem sua identidade de maneira positiva e a romperem com o discurso hegemônico de poder, minimizando os seus sentimentos de inferioridade e de negação etnicorraciais. Significa, ainda, aos demais alunos, a oportunidade de se ter uma educação menos eurocêntrica e mais plural pautada no diálogo, na reflexão e no questionamento.

b) Nordestinos não são inteligentes.

A maioria de nossos alunos é descendente de nordestinos, oriundos do município de Cansanção (BA). Assim, praticamente todos discordaram da afirmação alegando ser um absurdo dizer que nordestino é obtuso. Trata-se, pois, de preconceito.

Rebeca: Eu nasci na Bahia, meus pais também. Eu não sou burra. Estudo, tiro boas notas. Mas o povo fica me zoando por causa dos meus pais serem de lá.

Silas: Uma pessoa que não é inteligente, não fica rica. O patrão do meu pai saiu do nordeste sem nada, passou fome e hoje é rico. Constrói muitas casas e depois vende.

Lula: É mais tem muito nordestino que não sabe falar o Português, falam tudo errado.

Maria: Então você também não é inteligente porque fala e escreve tudo errado.

Lula: Você fala assim só porque é nordestina.

Professora: Pessoal dizer que uma pessoa é mais ou menos inteligente por falar diferente também é uma forma de preconceito. A isso chamamos de preconceito linguístico. Aliás, há inclusive um livro com este título na sala de leitura que vocês podem solicitar e ler.

Jacira: Vixe! Concordo com isso. Tudo é besteira. Tem gente burra em todo canto do mundo. Até nos Estados Unidos.

Com a resposta de Jacira a classe começou a rir. Dois meninos fizeram os seguintes comentários:

Luan: Essa menina é doida, não fala coisa com coisa. Como ela pode falar que os nordestinos são burros. Ela é nordestina e faz de conta que não é.

Denis: Essa menina só quer se aparecer e fica falando besteiras, sem pensar. É loca!

A postura da garota Jacira nos preocupa muito, pois em várias situações ela deixou claro que rejeita o fato de ser negra. Vê-se como branca. Quer ser branca. Agora, posiciona-se favoravelmente à discriminação e ao pensamento preconceituoso imposto aos nordestinos.

O que leva Jacira a ter esta postura? A negar suas origens?

Acreditamos que sua postura que (re)nega o negro é fruto daquilo que ela recebe e vivencia em casa e na sociedade na qual está inserida. Se pensarmos o nordestino, pela ótica monocultural, como pessoas de pele escura, cabelo crespo, feio, pobre, rude, ignorante e inferior àqueles que vivem no sul e no sudeste, compreendemos a postura de Jacira. Para ela esconder e silenciar sua origem é uma forma de se defender e de se isentar, mas também de apregoar o preconceito ao diferente, “aos estrangeiros, aos não brancos, aos negros, aos marrons, aos indígenas” (GOMES, 2001, p. 108), mesmo que isso ocorra de forma inconsciente.

Ensinar nossos adolescentes que se enquadram nessa categoria é ensiná-los a sobreviver diante dos ataques e das ofensas repletas de preconceito até que

possam compreender que é somente na diversidade e na pluralidade que a representação que eles têm de si pode ser (re)construída de forma positiva.

c) Quando preto não suja na entrada ele vai sujar na saída.

Esta assertiva levou a classe ao êxtase. A maioria dos alunos concordava com afirmação, embora 75% (setenta e cinco por cento) deles sejam afrodescendentes, uma vez que estes alunos estão acostumados a ouvi-la em várias situações familiares e sociais. Vejamos algumas falas dos discentes:

Lula (branco): Meu pai vive dizendo isso em casa. Eu acho que ele está certo.

Jacira (negra): Ri e diz que sua mãe fala isso para seu pai que é negro quando ele faz alguma coisa *zicada* que ela não gosta.

Professora: Seu pai concorda com isso, sendo ele negro?

Jacira (negra): Ah! “Prô” ele nem liga. A minha mãe diz que gosta dele porque ele é um preto de alma branca. É só de vez em quando que ele pisa na bola com ela.

Professora: Quem mais gostaria de se posicionar a respeito? Silas, o que você pensa sobre isso?

Silas (pardo): Eu não sei. Acho que é isso mesmo.

Danda (branca): Pode ver professora, toda vez que tem alguma coisa errada, tipo um assalto, um sequestro tem um preto no meio.

Professora: Então, vocês querem dizer o negro é o único culpado por tudo de ruim que acontece na sociedade?

Jacira (negra): É o que mostra na televisão.

Professora: Ué! A maioria de vocês é afrodescendente, gostando ou não. E vocês concordam com essa ideia o que a mídia tenta vender à sociedade e a vocês?

Jacira (negra): Meu pai é preto, minha mãe é morena. Eu sou “morena- bombom”. Não tenho nada a ver com esses pretos. Eles são feios, sujos e roubam mesmo!

Professora: Nossa! Sua visão está muito estereotipada acerca do sujeito negro, Jacira.

Jacira (negra): Oxi! Falou igual à professora Carmem. Ela sempre me diz isto.

Professora: Então, não está na hora de começar a sair do senso comum e rever alguns (pré)conceitos?

Jacira (negra): Sei lá!

Cléo (parda): Professora, eu não concordo com isso. Não é a cor da pessoa que faz ela ser boa ou ruim. Não é porque todo mundo diz isso que temos que acreditar.

Professora: Você acredita no que diz a afirmativa, Cléo?

Cléo (parda): Não. Tem pessoas brancas fazendo muita coisa errada por aí. A polícia pensa assim. Se passam perto de um branco e de um preto juntos, batem no preto, humilham ele e deixam o branco ir embora.

Professora: Você já presenciou algo assim?

Cléo (parda): É... Isso já aconteceu com meu irmão quando voltava do Guiomar [escola estadual localizada próximo ao bairro João XXIII].

Professora: Penso que o nosso Projeto Literário fará com que possamos refletir acerca de muitas situações e questionar supostas verdades introjetadas em nossa sociedade como algo inquestionável e imutável, como estas afirmações preconceituosas que estamos discutindo e que parecem tão comuns em nossa sociedade.

Pensamos que não apenas a garota Jacira, mas a classe do 6º ano B, como um todo, necessita ressignificar o seu pensar acerca da etnia negra, da cultura, da história e da sua própria ancestralidade e, também, se libertar-se dos estigmas negativos oriundos do biotipo africano, tais como, cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, como algo primitivo, exótico, feio, ligado a menos valia do ser negro.

De acordo com a pesquisadora Denise Maria Botelho (2000) a escola tem sido marcada como um espaço que exclui e reproduz o preconceito étnico-racial através de inúmeros e variados mecanismos que fomentam a discriminação.

No ponto de vista de Botelho:

A precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro na sociedade brasileira, desencadeiam um processo que conduz à socialização dos negros em direção ao embranquecimento e ao desmantelamento da identidade negra. Na falta de modelos identificatórios positivos, o[a] aluno[a] negro[a] é conduzido[a] a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do “outro” – o branco – apresentado como superior. A maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana (BOTELHO, 2000, p. 34 – grifo da autora).

Há de se trazer e de se discutir na escola imagens mais positivas referente ao negro que sejam capazes de romper com o imaginário negativo que sobrepuja nossos alunos na escola e a população negra de maneira geral na sociedade brasileira.

d) Preto quando não está na cozinha ou jogando futebol é ladrão.

Mais uma vez a classe fica alvoroçada. Todos querem falar ao mesmo. Temos que organizá-los e dar a voz para que apenas um componente de cada grupo possa se manifestar sendo porta voz dos demais.

Ney (pardo): Achamos que isso é verdadeiro. A maioria dos jogadores de futebol é negro. A maioria das empregadas também é negra. Se o negro não acha trabalho vira ladrão e traficante e morre logo porque a polícia mata.

Danda (branca): Nosso grupo concorda com a afirmação.

Professora: Por que vocês concordam, Danda?

Danda (branca): É porque os negros não têm oportunidades de estudar e mudar de vida. A maioria quer ser cantor de pagode, funk ou jogador de futebol. Quem não se dá bem na vida cantando ou jogando vai para as biqueiras ou parte para os assaltos.

Ana (branca): Concordamos com a afirmação. Perto da minha casa tem uma biqueira. Só tem negão trabalhando lá. Até um menino que estudou aqui com o meu irmão está lá. Ele chamou meu irmão para roubar um carro com ele e mostrou um *bolo* de dinheiro para ele.

Professora: E seu irmão o que fez?

Ana (branca): Falou que não.

Ana (branca): Ele faz o Ensino Médio. Minha mãe diz que trabalha muito para que eu e meu irmão possamos ter uma vida melhor.

Esta etapa deixou claro que a leitura do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008) seria muito rica e proveitosa, uma vez que parte dos alunos do 6º ano B demonstrou desconhecer sua ancestralidade. O preconceito acerca do ser negro reside e resiste em um/a um imaginário coletivo que é imposto à sociedade por séculos e faz com que nossos alunos, mesmo sendo afrodescendentes, ignorem esta condição. O fato de serem “mestiços” eleva-os a categoria de “quase-brancos”, ou seja, “menos-negros”, o que os conduz a silenciar e apagar suas origens e descendência africana para que não sejam vistos e comparados como inferiores, feios, animalizados etc.

A princípio, não nascemos intolerantes, preconceituosos ou racistas. Tornamo-nos assim à medida que só recebemos informações estereotipadas sobre os outros com os quais convivemos. Então, criamos em nosso imaginário social modelos mentais carregados de preconceito. Devemos compreender que “somos todos diferentes em algum aspecto. Essa é uma afirmação óbvia, sabemos que mesmo entre pessoas da mesma família existem diferenças físicas, de comportamento, de opinião e de gostos” (PEREIRA, 2010, p. 33). Contudo, quebrar o paradigma da superioridade e da inferioridade entre as etnias é um trabalho que requer dedicação, paciência e formação contínua para entendermos as engrenagens que movimentam esta ideologia social, política e econômica.

Acreditamos que este seja o momento ideal para lançarmos um olhar mais positivo sobre a cultura de base africana possibilitando aos nossos discentes um contato com imagens menos caricaturais do negro, como a imagem da personagem

Vânia, do romance *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008). Assim, nossos aprendizes podem aprender a confrontar e a (re)desenhar a história do negro no Brasil.

4.1.2 A introdução

Nesta etapa de maneira geral os alunos do 6º ano conseguiram inferir que o assunto do livro permearia o racismo, o bullying e o preconceito racial.

Vejamos algumas hipóteses elencadas pelos grupos.

Na atividade 1:

Grupo I: A história retrata a luta de uma garota negra contra o preconceito.

Grupo II: Fala da história de uma menina que não se importa com o preconceito que sofre na escola.

Grupo III: O livro vai contar a história de uma menina que não se importa em ser negra.

Grupo IV: Sugere uma dúvida sobre a cor da garota. A nossa hipótese é que uma das garotas é mestiça e tem dúvida sobre sua verdadeira raça.

Grupo V: Sugere um título preconceituoso, isto é, de uma pessoa que não quer ser negra.

Grupo VI: Sugere algo relacionado às classes sociais, às raças, ao preconceito da cor.

Grupo VII: O assunto é o preconceito racial, a diferença social.

Com relação ao ponto de interrogação ao final do título do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008), os discentes conseguiram através de seu conhecimento e vivência de mundo, de conversas com os colegas de seus grupos e na interação com os demais grupos inferir que se tratava de uma dúvida ou de um questionamento “carinhoso”, “afetuoso” ou subjetivo quanto a assumir-se ou não como negro. É comum em nossa sociedade a utilização eufemismos para designar o negro, como “moreninho” ou “moreno”; o vocábulo negro não é usado, pois nos obriga a admitir uma posição ideológica que não desejamos assumir que é o fato de o Brasil ser um país racista. Por isso, preferimos utilizar termos mais amenos, eufemísticos, para que não sejamos taxados de preconceituosos ou algo semelhante. Ressaltamos, ainda, que no início de nossas conversas os alunos utilizavam-se do termo raça como sinônimo de etnia. Com o transcorrer das atividades desenvolvidas durante a aplicação da SD

e das nossas diversas conversas, apropriaram-se do termo étnico-racial, assim como dos conceitos atribuídos ao termo.

Observemos algumas das respostas fornecidas pelos grupos no tocante ao título da obra: *Pretinha, eu?*

Grupo III: Mostra uma pergunta, uma dúvida com relação a sua raça (negra).

Grupo IV: Parece uma reclamação porque a pessoa negra não gosta de ser chamada desse jeito (apelido), mesmo que pareça ser carinhoso.

Grupo V: Pode ser que esteja questionando a palavra “pretinha”. Assim, porque pretinha e não negra?

Grupo VII: Talvez, seja uma dúvida que a personagem tenha com relação a sua aparência. Também pode ser um apelido carinhoso que ela [personagem Bel] não goste.

As imagens das duas garotas na capa e a presença dos balões com a palavra “Diálogo” dentro de um “balão” suscitaram algumas inferências interessantes:⁴³

Grupo I: A história é contada numa escola (meninas com uniforme). Os balões trazem a ideia de conversa, discussão. A palavra diálogo dentro do balão negro parece que vão discutir temas relacionados ao racismo, ao bullying e ao preconceito.

Grupo IV: A imagem mostra que elas são amigas. Tem uma amizade forte. Estão abraçadas. Os balões mostram o preconceito. Tem a diferença de cor entre os balões (preto e laranja). O preto é menor, o laranja é maior. Isso mostra o preconceito na escola e na sociedade com o preto. Quer dizer que o preto é sempre menor que os outros.

Grupo V: Dá a ideia de intriga. Outras meninas falando mal das personagens da capa. Parece que duas são amigas, pois estão abraçadas e felizes. Não ligam para o que acham delas.

Grupo VI: As imagens mostram a felicidade das garotas, apesar de o preconceito existir. Pensamos que haverá muita fofoca (intriga) no livro.

Grupo VII: As imagens mostram um romance proibido entre as meninas. As famílias não aprovam porque uma delas é negra, por isso será necessário muito diálogo para convencer essas famílias.

Todas as respostas são interessantes, contudo a resposta do Grupo VII (sete) leva-nos a pensar que também seria necessário, em outro momento, pensarmos numa SD que abordasse questões relacionadas ao gênero e à homofobia, uma vez que houve um episódio em que uma das alunas da classe escreveu um bilhetinho declarando-se apaixonada por outra garota do 9º ano. Por isso, acreditamos que

⁴³ Vide a capa do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008), em **ANEXO E**, p. 164.

nosso trabalho está possibilitando voz àqueles que se calam. Suas vozes precisam ser ouvidas e respondidas, mas não com um “deixa para lá” ou “isso passa”, baseado no senso comum, entretanto com respostas fundamentadas num arcabouço teórico, metodológico e numa prática inclusiva, isto é, pluricultural.

A questão que solicitava que os discentes descrevessem como imaginavam o escritor Júlio Emílio Braz foi muito interessante. Pois, não esperávamos tanta criatividade na elaboração da descrição do autor, uma vez que não o conheciam e nunca leram nenhum de seus livros.

Vejamos o que disseram.

Grupo I: Ele deve fazer parte de algum movimento negro e não apóia a discriminação nem o preconceito.

Grupo II: Alguns componentes do grupo acham que é um homem de meia idade, negro. Outros acham que é um homem mais velho (50-60 anos) de pele clara e olhos também claros e de bigode branco.

Grupo III: Deve ser moreno, olhos castanhos, magro, bem alto, cabelo bem crespo.

Grupo IV: Um homem baixo, de pele mulata, cabelo raspado. É um senhor de idade.

Grupo V: Imaginamos que ele seja uma pessoa de pele escura que não tem preconceitos referente a mistura de raças.

Grupo VI: Uma pessoa extrovertida que gosta de abordar assuntos polêmicos. Deve ser negro para defender eles do racismo e do *bullying*.

Grupo VII: Moreno de cabelos brancos que já sofreu algum tipo de preconceito e agora quer defender outros negros para que eles não passem o que o autor passou.

A reação dos alunos foi muito interessante quando lhes contei quem era Júlio Emílio Braz e a sua trajetória na literatura afrobrasileira. Sua produção literária é, como eles inferiram, “do negro para os negros”, como o próprio Júlio gosta de dizer. Para nós, trabalharmos com a sua literatura, é garantir acesso a um enredo que faz da diferença social, cultural e histórica uma ferramenta contra o preconceito étnico-racial. Dessa forma, no campo literário, “a palavra alçada ao plano do ficcional (re)desenha, (re)significa papéis e (re)configura espaços; o Outro não é mais sempre o mesmo, porque o mesmo assim o deixou de ser” (DEBUS, 2013, p. 112). Por isso, a literatura afrobrasileira tem muito a contar sobre o negro e sua história em nossa sociedade. Logo, não dá para abrimos mão dela.

4.1.3 O desenvolvimento

A leitura da narrativa, em sua totalidade, deu-se em sala de aula pelo professor, por dois motivos. Primeiro porque não havia livros suficientes para todos os alunos continuarem a leitura em casa ou em outro local de sua preferência. Existiam, pois, apenas vinte livros disponíveis na escola. Logo, a leitura foi acompanhada pelos aprendizes em duplas. Segundo, a ação de ler realizada pelo docente permitiu aos aprendizes fruírem a ficção de Braz (2008), uma vez que ficaram menos ansiosos por saberem que não seriam chamados a colaborar com a leitura. Assim, aproveitaram cada detalhe proporcionado pelo desenrolar do enredo no tocante ao tema que é tão comum nos ambientes escolares, mas que propõe, nas entrelinhas, uma mudança de paradigma com relação ao negro e ao seu biotipo, através das personagens adolescentes Bel, Vânia e Carmita.

Assim decidimos que a leitura do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008) seria sempre às segundas-feiras, por termos um maior número de alunos presentes neste dia e por estarem mais dispostos a participar da aula e das discussões propostas por nós. Fizemos a leitura do romance em quatro horas-aula de 45 (quarenta e cinco) minutos. Nas duas primeiras fomos até a página 32 (“Confissão”). Nas duas aulas seguintes, iniciamos a leitura na página 33 (Indiferença) e chegamos até o final na página 70 (“Tempo ao tempo”). Durante a leitura, entre um capítulo e outro, parávamos para esclarecer as dúvidas acerca do enredo, das personagens ou simplesmente para ouvir alguns comentários dos alunos e/ou para fazer alguma intervenção, quando necessário.

Dentre tantos comentários e inferências, os que transcrevemos abaixo nos surpreenderam pelo fato de a leitura estar apenas no início e já haver uma apropriação do discurso de Vânia, a garota negra, que luta pela igualdade de condições e acesso à educação, assim como pelo respeito ao diferente:

Escobar: As escolas não podem negar a vaga para alguém só porque é negro.

Silas: A mãe do meu amigo disse que no colégio RB, na Granja Viana, também não tem negros. Só os funcionários da limpeza não são brancos.

Lula: A personagem Bel é pretinha, como a Maria.

Maria: É, e como a Vânia eu não gosto de piadinhas. Vou dar a mesma resposta que ela deu pra Carmita e sua turma. Aliás, não gosto da Carmita nem de suas amigas. São ridículas e idiotas.

Às vezes ficávamos muito preocupados com algumas atitudes que insistiam em seguir pelo viés do preconceito, mesmo que sob a forma de brincadeiras, como no caso da fala de Lula para com Maria. Contudo, houve reações positivas. Em outros momentos Maria teria se calado, não esboçaria nenhuma resposta, apenas silenciaria.

Ao término da primeira fase da leitura propusemos que os alunos dissessem quem eram as personagens principais e quem eram eles, os leitores do livro literário. Que descrevessem a todos oralmente utilizando-se de uma ou duas palavras no máximo.

Vejamos as respostas dadas pelos discentes:

Vânia: negra, inteligente, corajosa, especial, pretinha, afrodescendente, estudiosa, desrespeitada, bolsista, pobre, esperta, amiga, simpática, diferente, legal, lábios grossos, cabelo ruim, dentes brancos, olhos grandes, sofre *bullying*, nariz chato, feia, usa tranças, sorriso lindo.

Bel: estudiosa, confusa, legal, medrosa, manipulada, rica, moreninha, pretinha, preconceituosa, narradora, manipulada amiga, boba, afrodescendente, cabelo crespo, cabelo curto, olhos pretos, mimada, mãe branca, afrodescendente, bonita, invejosa, insegura.

Carmita: egoísta, do mal, bonita, branca, olhos azuis, cabelos vermelhos, lisos, longos, egoísta, preconceituosa, bruxa, se acha, maldosa, invejosa, rica, racista, encrqueira, pratica *bullying*, chata, inteligente, boa aluna, mandona.

Discentes: legal, preconceituosa, sincera, moreninha, carinhosa, feliz, sociável, branca, medrosa, afrodescendente, bonita; esperto, gentil, brincalhão, negro, agitado, cabelos escovinha, mulato, feio, indisciplinado.

Em seguida solicitamos que fizessem um quadro separando as características, ditas pelos alunos e registradas na lousa, positivas e negativas das personagens e dos discentes enquanto leitores, para que tivessem uma visão mais holística das personagens e deles próprios. Chegamos ao seguinte resultado, depois de muitas discussões e impasses:

Características	Positivas	Negativas
Vânia	inteligente, sorriso lindo, corajosa, especial, legal, esperta, pretinha, afrodescendente, simpática, olhos	negra, pobre, nariz chato, desrespeitada, lábios grossos, cabelo ruim, sofre <i>bullying</i> ,

	grandes, dentes brancos.	feia, usa trancinhas.
Bel	estudiosa, boa, rica, moreninha, narradora, bonita, legal, olhos pretos, pretinha, mãe branca.	medrosa, boba, manipulável, mimada, cabelo crespo, cabelo curto, invejosa, confusa, preconceituosa, insegura.
Carmita	branca, olhos azuis, bonita, cabelos vermelhos, longos, lisos, boa aluna, inteligente, filha única.	“do mal”, bruxa, egoísta, preconceituosa, se acha, maldosa, sarda, encenqueira, mandona, chata, pratica <i>bullying</i> .
Discentes	legal, generosa, branca, boa, sincera, moreninha, carinhosa, bonita, esperto, gentil, cabelo escovinha, afrodescendente, mulato.	medrosa(o), brincalhona(ão), negra(o), agitada(o), feia(o), pobre, indisciplinada(o).

Quadro 7: Características positivas e negativas das personagens e dos alunos leitores, set., 2014.

Diante do quadro acima podemos inferir que são as características relacionadas ao biotipo negro (cor da pele, lábios, cabelo e nariz) que geram os aspectos negativos relacionados à personagem Vânia na ótica dos nossos leitores do 6º ano. Contudo, em nenhum momento o autor da narrativa (Júlio Emílio Braz) refere-se à Vânia como feia e à Carmita ou à Bel como bonitas - o que ficou a cargo das inferências e do imaginário social que os alunos têm relacionados aos negros. O mesmo se aplica às características negativas atribuídas aos leitores afrodescendentes (negro, feio) denotando a autoestima baixa desses alunos.

Por outro lado, as características negativas atribuídas à Carmita e à Bel estão associadas a características comportamentais e não aos seus biotipos. Ressaltamos o fato de as palavras “afrodescendente”, “pretinha”, “moreninha” e “mulato” estarem associadas às características positivas (miscigenação entre as raças) e apenas a palavra “negra[o]” atrelada a fatores negativos (escavidão e a submissão ao branco).

No transcorrer da leitura esperávamos que os discentes percebessem que a personagens negras Vânia e Bel são representadas de maneira mais positiva, pois distanciam-se do estereótipo “sujo”, “inferior”, “submisso”, “coitado” ou “feio”. Elas não estão relacionadas numa situação de sofrimento ou desconforto, mas em situações corriqueiras dentro do espaço escolar. A obra *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008) destaca e valoriza os elementos estéticos de uma cultura de matriz africana e afrobrasileira que valorizam suas marcas biotípicas, em especial o cabelo, como

belo. Aliás, nossa pesquisa nos revelou que o cabelo crespo pode ser visto e entendido como um elemento da identidade afrobrasileira e uma marca identitária. Contudo, entre as duas personagens um há um abismo histórico-social que Braz (2008) faz questão de demonstrar, pois muitas vezes fazemos questão de não ver:

- i. Vânia: pobre, oriunda de uma família sem prestígio social, mãe lavadeira, vítima de preconceito étnico-racial por conta de seu fenótipo e de sua origem social;
- ii. Bel: rica, “mestiça”, oriunda de uma família de prestígio social, mãe branca, pai advogado, traços europeizados.

Antes de iniciarmos a segunda parte da leitura (pp. 33 a 71), solicitamos que alguns alunos recontassem oralmente a narrativa proposta pelo livro *Pretinha, eu?*, (BRAZ, 2008), para garantir àqueles que faltaram a contextualização no processo de leitura da SD. Esta também foi uma estratégia para nos certificarmos do entendimento dos alunos acerca da leitura e do tema durante os vários momentos propostos pela SD.

A aluna Luana se prontificou e fez o seguinte relato para a sala:

Vânia que era uma menina negra que tinha acabado de se transferir para o colégio Harmonia porque ela ganhou uma bolsa de estudos do diretor. Vânia conheceu a Carmita que era muito preconceituosa. Ela tinha quatro amigas: Tatiana, Bárbara, Vivi e Bel. Bel, uma das amigas de Carmita, não gostava das brincadeiras que faziam com Vânia. Só que ela tinha inveja da Vânia porque ela se destacava na turma por ser ótima aluna. Carmita que era muito curiosa descobriu que Vânia era bolsista e fez um inferno na vida dela por causa disso. Depois ela [Carmita] perguntou a Bárbara se ela sabia por que a Vânia vinha de blusão todos os dias, mesmo no calor. No outro dia, Bárbara chegou até Carmita e disse que descobriu que Vânia tem dois buracos na camiseta, bem nas axilas. Carmita esperou a aula de educação física acabar pra rir da Vânia. Elas esconderam a blusa de Vânia para que todos pudessem ver os buracos da camiseta dela (LUANA, set., 2014).

Após o relato de Luana, prosseguimos com a leitura e com as atividades sequenciadas, conforme organizadas em nossa SD.

A realização da atividade três movimentou a turma, o que gerou debates acalorados no tocante a classificação da personagem Bel. Afinal ela é ou não antagonista? Vejamos um recorte, de algumas falas dos alunos.⁴⁴

Lula: Claro que a Bel é antagonista. Ela prejudicou muito a Vânia. Tudo de errado que a Carmita fazia, ela estava junto e gostava.

Maria: Isso no começo. Depois ela mudou, porque se arrependeu. Nós também podemos mudar de opinião e de atitudes.

Luan: Não dá pra ser herói e vilão ao mesmo tempo.

Maria: Claro que dá! O “Mega Mente” [desenho animado] era bandido, depois virou mochinho por amor a Roxane.

Lula: Mas esse não é um livro de amor. Fala de preconceito e de *bullying*. A Bel não se apaixona pela Vânia. [Risos]

Danda: Esses meninos são muito bobos. Depois que a Bel se assume como afrodescendente e vê que não precisa ter raiva da Vânia por isso. Aí ficam amigas. Aí Bel deixa de ser malvada. Então, é protagonista.

Maria: É ficam amigas. Só a Carmita continua com as maldades contra as duas. Carmita é a antagonista do começo ao fim. Só ficou um pouquinho arrependida ou, sei lá, ficou com medo de ter perdido o seu “saco de pancadas” que era a Vânia.

Acredito que a compreensão dos discentes aconteceu quando Lorena solicitou uma explicação para o que eram as personagens redondas e planas.

Lorena: “Prô”, dá para explicar o que é personagem estacionária e redonda?

Professora: Sim! As planas são aqueles que não têm um aprofundamento psicológico, ou seja, o seu comportamento não é alterado do início ao fim da narrativa. Por exemplo, não apresentam contradições, ou seja, são sempre boas ou más; corajosas ou mentirosas. Por outro lado, as personagens complexas possuem comportamentos imprevisíveis que vão sendo definidos no decorrer da narrativa, muitas vezes, surpreendem o leitor. Assim, ora são amorosos, ora hostis; ora são bons, ora maus. Enfim, essas personagens expressam a nossa verdadeira natureza humana. Certo?

Lorena: Agora, sim. Esse é o caso de Bel.

Maria: Da Vânia e da Carmita também. Vânia porque enfrentou a Carmita, quis bater nela e também xingou ela. A Carmita porque, às vezes, é muito malvada, uma bruxa. Depois vira uma fada, boazinha.

Vejamos algumas passagens na narrativa que foram destacadas pelos alunos para justificar a ideia de que as três adolescentes, Carmita, Bel e Vânia, são personagens complexas, uma vez que em alguns momentos se arrependem das

⁴⁴As falas aqui reproduzidas ocorreram em set., 2014.

suas maldades e em outros continuam com as mútuas hostilidades. Também possibilitou que os alunos percebessem que a antagonista da narrativa, ou seja, de Vânia e também de Bel é a Carmita.

As atitudes de Carmita transitam no tripé maldade - arrependimento - maldade:

Põe defeito em tudo. Arremeda a gente, o meu jeito e o de Vânia de andar. Chama-me de “gansa gorda”. Maldade. Vânia é sempre a “bonequinha de piche” ou o “picolé de asfalto”. Toda hora me para na rua e puxa conversa, mexe mais um pouco. Quando não respondo, me empurra. Diz bobagens... (BRAZ, 2008, p. 60 – grifos do autor).

De vez em quando até mesmo a Carmita sentia que estava indo além da conta, exagerando na dose, e ficava meio sem jeito (Ibidem, p. 14).

Sei não, mas notei que Carmita estava querendo insinuar alguma coisa. Ela começou a fazer questão de perceber que eu era “moreninha” a partir daquele dia (Ibidem, p. 15 – grifo do autor).

Ontem, eu e Vânia estávamos saindo do colégio quando Carmita apareceu atrás de nós com sua turma. – Olha, lá vai a pretinha! – disse (Ibidem, p. 68).

As ações de Bel também se modificam no decorrer da narrativa com relação à Carmita e à Vânia, denotando a complexidade humana. Afinal, ninguém é tão bom ou tão mal o tempo todo.

Hoje, fizemos uma maldade das grandes com a Vânia. Quer dizer, Bárbara inventou, Carmita adorou e nós todas concordamos em participar (Braz, 2008, p. 25).

Vi os buracões [na camiseta de Vânia]. Não me sentia legal. Pior sentia-me confusa. Se não estava gostando [da maldade], por que estava fazendo aquilo? (Ibidem, p. 26).

Estou morrendo de vergonha. Toda vez que olho pra mesa dela, [Vânia] vazia, sinto mais vergonha ainda. Se o chão abrisse e me engolisse, eu nem ia reclamar (Ibidem, p. 32).

Puxa, eu gostaria de ser amiga de Vânia. (Ibidem, p. 37).

Mas tenho lá os meus truquezinhos e quando ela [Carmita] estava rindo, virei e soltei o primeiro: - Branca Azeda! (Ibidem, p. 68).

As atitudes de Vânia, a personagem que é uma adolescente real na ficção, esboça reações comuns às garotas de sua idade.

Vânia sabia muito bem o que queria e era durona (BRAZ, 2008, p. 9).

Um dia, ela não aguentou e me [Bel] xingou, do jeito de quem não está acostumada ou tem medo de fazer isso (Ibidem, p. 16).

Continuo [Bel] com Vânia na cabeça. Tem Vânia de tudo que é jeito e maneira. Vânia sorrindo. Se mostrando inteligente. Vânia mexendo com a cabeça da gente. Vânia chorando, sofrendo, correndo pra fora da sala com vergonha dos buracos da camisa (Ibidem, pp. 31-32).

O espanto foi ainda maior quando, com os olhos mais parecendo duas bolas de fogo, Vânia deu um soco em Carmita (Ibidem, p. 54).

Claro, tinha a Vânia da minha sala, que era esperta e inteligente, que só recebia elogios e irritava meio mundo com seu jeitão CDF. Havia a Vânia santinha, que não cometia um só erro e que era paparicada por professores e colocas. Havia a Vânia que escondia seus sentimentos por trás de sorrisos e gestos de indiferença. Havia também a Vânia calada, mas teimosa, que dançou na quadrilha (Ibidem, p. 58).

Observado à complexidade de sentimentos (bondade, maldade, raiva, inveja medo, dor, amizade etc.) e das ações (brigas, empurrões, socos, xingamentos) das três adolescentes na narrativa, os discentes chegam à conclusão que as demais personagens que aparecem no romance são secundárias e planas, uma vez que não apresentam uma progressão no tocante às emoções e às ações observadas nas personagens das três garotas Carmita, Bel e Vânia.

As passagens de texto acima também permitem que os alunos percebam que Carmita é a antagonista da história. Em vários momentos ironizou, provocou e zombou de Vânia e quando Bel arrepende-se de suas maldades e torna-se amiga de Vânia, Carmita passa a ironizá-la e a provocá-la também.

As personagens secundárias, também foram foco de análise dos discentes. Eles agruparam-nas da seguinte forma:

Grupo da Carmita: Tatiana, Bárbara e Vivi;
Grupo da Vânia: Sumiko, Tiãozinho e Humberto;
Família da Bel: Eduardo (pai) e Maria Helena (mãe);
Família da Vânia: pai empregado do Sr. Epaminondas (dono do Colégio Harmonia), mãe lavadeira;
Família da Carmita: pai e mãe;
Professores do Harmonia: Prof. Epaminondas, Prof.^a Renata e Sofia e o Prof. de História.

Os discentes, ao fazerem esses agrupamentos, percebem que nos “grupos família”, apenas Bel têm seus pais caracterizados e nomeados. Dessa forma,

procuram nas páginas do livro, *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008), descrições que possam comprovar essa percepção.

Vejamos as descrições que eles encontraram referentes aos pais de Bel:

Fiquei olhando pra mamãe. Seus cabelos dourados caíam no meu rosto [...] Devia ser fácil com seus cabelos louros e olhos verdes, como os de Tatiana (BRAZ, 2008, p. 22).

- Virou-se para minha mãe e perguntou: - E você Maria Helena, já havia notado? (Ibidem, p. 47).

A filha do advogado Eduardo Souza Campos (o que também pesou e muito quando fui aceita no colégio Harmonia) (Ibidem, p. 15).

Preferia referir-se a si mesmo como mulato e, volta e meia, ainda acrescentava um “claro” ao mulato – “mulato claro” (Ibidem, p. 23 – grifo do autor).

A descrição encontrada referente aos pais de Vânia:

O pai de Vânia trabalhava na casa dos donos do Colégio (BRAZ, 2008, p. 19).

Tinha também outra Vânia, que estufou o peito cheia de satisfação quando contou que ainda ajudava a *mãe que era lavadeira* (Ibidem, p. 58 – grifo nosso).

Os discentes não encontraram nenhuma descrição referente aos pais de Carmita. Apenas uma imagem da família reunida à mesa para o jantar (BRAZ, 2008, p. 39). Uma vez que não há nenhuma descrição dessa família escrita pelo autor ou descrita por Bel, a narradora, os discentes decidem fazê-la baseados na ilustração. Vejamos como foi descrita, então, a família de Carmita.

Os pais de Carmita são brancos e ricos. O pai possui os cabelos escuros e bem curtos. A mãe possui os cabelos loiros à altura do pescoço. O pai deve ser um empresário ou um grande executivo. A mãe pode ser uma médica ou uma executiva de uma grande empresa (Descrição coletiva, set., 2014).

Para explicar essa atitude do autor, em caracterizar apenas os pais de Bel, os alunos inferiram que isso aconteceu porque no enredo os pais de Bel tinham mais importância na formação identitária da filha do que os demais. Tanto é que Bel muda a maneira de se ver e se assume afrodescendente com a ajuda de seu pai que lhe traz “as peças” que faltavam (fotografias de seus parentes negros que não estavam

no álbum de família) para ajudá-la sair de sua torre, cuidadosamente, vigiada pela mãe que negava sua ascendência negra ao chamá-la de “moreninha”. Afinal,

Pra ela deve ser até normal e duvido que imagine que ofenda a mim e a meu pai, já que, pra ela, nós também não somos negros. “Moreninhos”. Os “moreninhos” que ela ama (BRAZ, 2008, p. 46).

Os pais só pensam em proteger seus filhos, se for preciso morrem por eles mil vezes se for preciso (ANA, set., 2014).

Eles querem sempre o melhor pra gente, às vezes fazem até coisas erradas pra nos proteger, como discutir com a diretora quando ela me dá suspensão (ESCOBAR, set., 2014).

Finalizando esta etapa em que caracterizamos as personagens, passamos a observar e analisar o ambiente apresentado na narrativa. Como os alunos envolveram-se na trama proposta pelo enredo, não houve maiores problemas em eleger o Colégio Harmonia como o local em que se desenvolveram a grande maioria das cenas. “Aquilo não poderia estar acontecendo no Colégio Harmonia” (BRAZ, 2008, p. 8); “Vânia parecia saber exatamente o que a esperava quando pôs os pés no Colégio Harmonia” (Ibidem, p. 9); “Você está atrasada, Vânia – disse a professora. – É melhor ir logo pra sua mesa que vou dar a prova” (Ibidem, p. 28).

Ainda no tocante ao ambiente, os alunos destacaram também um capítulo que foi ambientado na casa de Carmita, cujo título tem o mesmo nome da garota (“Carmita” – pp. 38-40) e três outros na residência de Bel que fazem parte dos seguintes capítulos: “Dúvidas” (pp. 45-46), “Perguntas Frequentes” (pp. 46-48) e “Colando Figurinha” (pp. 62-64).

Com relação ao tempo, os alunos, perceberam-no como cronológico, pois “ele é definido *por tempo*, quer dizer, hoje, ontem, quando acontece o fato” (LUAN, set., 2014). A aluna Lorena percebeu o mês de junho, como sendo o sexto mês de Vânia no Colégio Harmonia: “no livro fala da Festa Junina, então, quer dizer que se passou seis meses. Vânia já está há um tempo na escola. Ela também já fez provas” (LORENA, set., 2014).

Vejamos as passagens do texto fornecidas pelos discentes referentes ao tempo cronológico da narrativa: “Hoje fizemos uma maldade das grandes com a Vânia” (BRAZ, 2008, p. 25); “Ontem, eu estava folheando o álbum de retratos de nossa família” (Ibidem, p. 35); “Tem horas que eu paro e penso” (Ibidem, p. 45);

“Logo que começou o mês de junho, ninguém no colégio falava em outra coisa além da Festa Junina” (Ibidem, p. 49).

Aproximando-nos do final da SD percebemos que as relações entre alunos e professor foram se transformando. Houve um crescer no tocante a interatividade e a afetividade entre o trio professor-aluno-obra literária. Os alunos do 6º ano comentam para a escola inteira as conversas e as discussões acerca da leitura de *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008). Trazem relatos pessoais, falam de suas experiências. As meninas e os meninos afrodescendentes perdem o medo de falar, de se expor. Passam a agir como Vânia, que “não tem vergonha de ser negra, além disso, é inteligente e se dedica muito aos estudos” (LUANA, out., 2014). Ouvir este depoimento de Luana denota a eficácia da SD, pois a aluna era uma das garotas mais tímidas e amedrontadas da sala de aula.

Destarte, transcrevemos um recorte dos depoimentos dos discentes que corroboram o êxito obtido com o desenvolvimento da Sequência Didática Literária:

Hoje entendo porque uma menina negra, com a pele mais clara que eu, vivia me perseguindo e me chamando de macaco. Ficava muito triste, tinha raiva. Uma vez, depois que saí da escola, bati... bati muito nela. A mãe dela reclamou com a minha e eu apanhei. Me arrependo disso. Queria que ele lesse esse livro. Mudaria de atitude como a Bel. Iria perceber que é negra como eu (ESCOBAR, out., 2014).

Eu me identifiquei com a Bel. Tenho a pele escura, olhos escuro, cabelo ruim. Quer dizer cabelo crespo, mas *chapado*. Pensava que me fingindo de branca, agindo como Carmita, fazendo maldade com os negros, seria mais feliz e respeitada. Pior, ninguém gostava de mim, nem as meninas brancas nem as negras que fugiam de mim. É, sou pretinha, também e daí? (JACIRA, out., 2014).

Eu gostei do livro. Queria ler outros assim em que o negro é senhor de si. Quero levar *Pretinha, eu?* para ler em casa. Minha mãe vai gostar da Vânia (RICK, out., 2014).

Não vou mais ter vergonha ou me sentir mal por ser afrodescendente, por usar o meu cabelo assim [ao natural]. Isso faz parte de minha origem africana. Acho que sou bonita assim. A gente é diferente, gosta de coisas diferentes, de comida, de música, de roupa. Aprendi que somos diferentes, de etnias diferentes. Devemos respeitar o outro. Como a professora fala: “respeitar o outro é fundamental, para sermos respeitados”. Anotei isso no meu caderno, para não esquecer mais (MARIA, out., 2014).

Eu gostei do livro porque fala de uma menina que é bolsista da escola Harmonia. Ela é negra e muito segura de si. Na escola sofre

preconceito e *bullying*, mas não desiste, dá a volta por cima. Eu conheço muita gente que sofreu preconceito na escola quando eram crianças. Gente que foi zoadada por ser gorda, ter a pele escura, por ter o cabelo crespo. Ao ler o livro *Pretinha, eu?*, me lembrei da minha tia. Regina. Ela passou por tudo aquilo que a Vânia passou. Ela resistiu, estudou e hoje ela é assistente social (RITA, out., 2014).

A produção escrita dos alunos ficou por conta da síntese do livro, que durante cada etapa da leitura, solicitávamos-lhes que a fizessem oralmente; depois a registrassem no caderno individualmente. Ao final, foi reelaborada, sob a forma de “nuvens de palavras”, isto é, utilizando-se de no máximo dez palavras, cada grupo apresentaria e explicaria para a classe o seu entendimento acerca da leitura do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008) de uma forma criativa e estilizada. Como os discentes estavam habituados a produzir textos longos, o exercício exigiu-lhes muita reflexão e argumentação, pois tinham que convencer os demais componentes do grupo de que a sua ideia era pertinente à proposta, assim como várias reescritas até chegar aos resultados que apresentamos a seguir.

Imagem 19: Nuvem de palavras, Grupo III, out., 2014.

Imagem 20: *Nuvem de Palavras*, Grupo V, out., 2014.

Imagem 21: *Nuvem de Palavras*, Grupo VII, out., 2014.

Neste processo de criação os alunos do grupo três demonstram a dualidade existentes na sociedade entre afrodescendentes e brancos, escola pública e particular que trazem como consequência a intolerância e o preconceito. Apontam como solução a tolerância e a amizade que, a nosso ver, só podem ser alcançadas

diante de um currículo multicultural que valorize a diversidade e as mesmas oportunidades de acesso e formação aos afrodescendentes.

O grupo cinco deseja trazer à tona os contrastes e as lutas existentes entre negros e brancos oriundos da ignorância, do senso comum, das pessoas que acreditam que no Brasil não existe preconceito étnico-racial. O grupo ainda nos aponta o sofrimento dos negros por serem vistos também sob o estigma da pobreza.

Os alunos do grupo sete fazem um paralelo entre o preconceito, o racismo e o *bullying* como sendo oriundos principalmente do biotipo negro relacionado à cor da pele e ao cabelo crespo. Carmita, de pele branca e cabelos vermelhos e lisos (BRAZ, 2008, p. 10), é quem pratica o *bullying* contra a “pretinha” Vânia, de pele bem negra e cabelos muito crespos presos ao alto da cabeça com tranças (Ibidem, p. 13). Bel, por sua vez, não se reconhece como branca, nem como negra, embora seus cabelos sejam curtos e menos lisos do que ela deseja (Ibidem, p. 13). A mensagem do grupo é para que as pessoas se aceitem e se gostem do jeito que são. “E daí se somos todos diferentes?” Afinal, o afrodescendente pode ser entendido como a “mistura entre o branco e preto, logo ele é colorido” (GRUPO VII, out., 2014).

4.2 A interdisciplinaridade

Ao trabalharmos com uma proposta de SD o trabalho fica mais rico e dinâmico se conseguirmos a colaboração e a parceria de outras áreas do conhecimento. Conseguimos uma excelente parceria com os colegas de:

- I. Informática: a disciplina possibilitou que os alunos pudessem pesquisar conceitos como raça, etnia, racismo, preconceito étnico-racial e *bullying*. Também abriram espaço para que os discentes pudessem reescrever as suas “nuvens de palavras” referentes à percepção do livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008);
- II. História: o colega trabalhou o legado histórico-cultural dos povos africanos no Brasil (cultura, religião, alimentação, vestuário) e fomentou

a pesquisa acerca dos povos falantes da Língua Portuguesa no continente africano;

- III. Artes: a disciplina envolveu a escola toda em atividades que resgatam a cultura de matriz africana, auxiliando na confecção de máscaras africanas, na montagem de painéis e decorações que celebram a diversidade étnico-racial na escola e na comunidade. O professor JC, em especial, deu vida ao painel que idealizamos para apresentação da SD *Pretinha, eu? E daí?* que foi exibido para toda a escola e para a comunidade durante a Mostra Cultural da EMEF Jota XYZ (NOVEMBRO, 2014);
- IV. Alunos do EDUCOM (informática educacional): se disponibilizaram, gentilmente, a filmar e a editar o vídeo *Pretinha, eu? E daí?*, cujo roteiro e dramatização foram organizados pelos próprios alunos do 6º ano, numa demonstração clara de protagonismo juvenil.

Vejamos alguns exemplos de atividades que foram realizadas com a colaboração dos profissionais de Informática, Artes e História, o que colaborou para que nossa SD se transformasse em um grande evento na escola.

As imagens se referem à contribuição dos professores de Artes:

Imagem 22: montagem do painel *Pretinha, eu?*, nov., 2014.

Esta imagem nos é bastante significativa, pois demonstra o caminhar da SD até chegarmos ao momento de apresentá-la à comunidade escolar que ocorreu em dois momentos distintos, durante o mês de Novembro: (i) na Mostra Cultural da EMEF Jota XYZ que contemplou a Lei nº 10.639/03 nas mais diversas atividades étnico-culturais e (ii) no CEU Uirapuru, num evento intitulado “Novembro Negro” cuja ideia era divulgar as atividades realizadas nas EMEFs da Diretoria Regional do Butantã (DRE-BT).

Imagem 23: África – Berço da Humanidade, nov., 2014.

Imagem 24: Afrobrasileiro - cartaz, nov., 2014.

4.2.1 Os desdobramentos da SD durante o ano de 2014 e 2015.

A aplicação da SD trouxe movimento e visibilidade para os alunos afrodescendentes que puderam ter a sua autoestima elevada e suas raízes resgatadas ao se verem representados positivamente em vários momentos e eventos da escola.

Imagem 25: oficina de boneca *Abayomi*, out., 2014.

Imagem 26: máscaras africanas, nov., 2014.

Imagem 27: Anjo negro, dez., 2014.

Imagem 28: Festa Junina com casal de “caipiras negros”, jun., 2015.

Ao observarmos os desdobramentos da SD percebemos como a escola passou a celebrar a diversidade e o pluriculturalismo. O reflexo disso foi notório no olhar e no comportamento de nossos alunos, pois o negro passa a ser retratado de maneira positiva, efetivamente como o cidadão que é.

Imagem 29: Autorretrato Silas
Novembro de 2014.

Imagem 30: Autorretrato Ana
Novembro de 2014.

Imagem 31: Autorretrato Lula e Rose
Novembro de 2014.

Imagem 32: Autorretrato José
Novembro de 2014.

O professor de Arte, para colaborar com a SD e no intuito de ajudar a elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes, ensinou-lhes técnicas de desenho para que pudessem fazer seus autorretratos em tamanho natural. O interessante da atividade é que os discentes não conseguem fazê-los sozinhos. Obrigatoriamente necessitam da ajuda e do olhar do *outro* para se autorrepresentarem. Presenciamos, como professora e pesquisadora, a realização de uma das etapas do desenho. Notamos mais harmonia entres os discentes, assim como menos estereotipia no momento de se autorretratarem. Este foi um momento de troca e aprendizagem não só para os discentes, mas também para os docentes.

4.3 A avaliação

A avaliação foi processual, pois cada etapa da SD pôde ser avaliada de diferentes maneiras (oralidade, produção textual, pesquisa, dramatização), o que proporcionou a participação e o envolvimento de todos os aprendizes. Aqueles que eram mais tímidos tiveram uma participação mais ativa na elaboração dos textos. Os mais desinibidos o fizeram durante as explanações orais das rodas de conversa e da participação no vídeo que foi gestado, desenvolvido e protagonizado pelos próprios discentes. Aliás, o vídeo contou com a participação de professores e de funcionários da escola. Acreditamos que neste momento rompeu-se a barreira da invisibilidade e do silenciamento, pois todos, sem exceção, puderam participar de maneira direta ou indireta da realização da SD.

Os alunos das demais séries começam a procurar o livro *Pretinha, eu?* (BRAZ, 2008) na Sala de Leitura para que possam o ler também. Um grupo de alunos do 9º ano escolheu a temática referente ao *Preconceito Étnico-racial e de Gênero* como foco de seu Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), um trabalho de conclusão de curso elaborado em grupo, e também foram convidados a apresentá-lo no CEU Uirapuru.

Vejamos um recorte das produções finais dos alunos, demonstrando apropriação e entendimento do tema trabalhado através do texto literário.

No começo, falar sobre preconceito nos incomodava. Era melhor apenas ouvir e nos calar. Aprendemos isso com nossos pais. O negro não tem voz, tem que ouvir tudo em silêncio. O branco sempre está certo. Com a leitura do livro, *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz, percebemos que quanto mais falarmos sobre o assunto, mais teremos condições de identificar e de combater esta prática silenciada em nossa sociedade. Preto de alma branca!! Desde quando alma tem cor? Desde quando o negro tem menos valor? Desde quando devemos renegar a nossa cor, nosso cabelo, nossas origens? No Brasil assim como no mundo o maior tipo de preconceito é racial – aquele que através de brincadeiras e piadas tentam atingir e diminuir o negro e seus descendentes. (Grupo IV, texto produzido e reescrito em nov., 2014).

Ao lermos e discutirmos o livro *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz, aprendemos que existem vários tipos de preconceito, tais como: de cor, de religião, de classe social, de opção sexual dentre muitos outros. As pessoas insistem em dizer que não existe preconceito racial no Brasil, mas existe e não devemos nos conformar com esta situação. Preconceito é coisa séria, não é brincadeira. Aquele que pratica o preconceito não sente nada. Aquele que recebe é quem sofre e se magoa. Pensamos que o mundo será bem melhor se cada um de nós fizer a sua parte que é valorizar e respeitar o seu próximo, exatamente como queremos ser respeitados. (Grupo VII, texto produzido e reescrito em nov., 2014).

Estes dois textos nos apontam a possibilidade de que atingimos os nossos objetivos, pois os alunos afrodescendentes e negros passaram a se ver de forma mais positiva e menos estereotipada, descobrem que não há raças superiores ou inferiores. Existem etnias diferentes que devem ser respeitadas, logo, não há razão para temer o branco ou sentir-se inferiorizado diante dele.

No tocante à leitura propriamente dita, ficou-nos claro que quando o professor lê para seus alunos, oferece-lhes a possibilidade de fruição de um texto literário, de apreciação das imagens presentes nas ilustrações, a oportunidade de se identificar com as personagens, de refletir sobre vários aspectos de sua vida, de seu cotidiano, de seus sentimentos e pensamentos. Além disso, há o contato com a linguagem escrita que também é essencial para a formação dos discentes.

Neste contexto, quando o docente valoriza o que leu, faz comentários acerca daquilo que mais o emocionou e motivou, quando dá uma entonação diferenciada à voz para realçar trechos polêmicos ou engraçados, compartilhando-os naturalmente com a classe, está ensinando aos jovens comportamentos leitores que eles vão incorporar a suas vidas, pois lhes foi proporcionado por alguém que aprecia a literatura.

Enfim, notamos ao término da SD, que esta contribuiu de forma valiosa para que os discentes e os demais atores sociais da escola aprendessem a lidar com os problemas do preconceito e da discriminação, observados no ambiente escolar, elevando a autoestima dos alunos, resgatando a cultura de matriz africana melhorando o desempenho acadêmico e promovendo reflexões acerca de uma sociedade democraticamente inclusiva e socialmente igualitária.

A SD também proporcionou que os nossos alunos vivenciassem atividades sequenciadas que os “levem a compreender que a evolução [do conhecimento] se dá em processo, capacitando-o[s] com confiança e perseverança para o enfrentamento dos desafios da vida” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 75). E nós pudemos compreender o porquê de muitos de nossos jovens negros e afrobrasileiros, especialmente as meninas, passarem por processos químicos de manipulação do cabelo. O “cabelo ruim”, “cabelo de urso”, “cabelo Bombril” necessita estar adequado e bonito frente aos padrões eurocêntricos de beleza que lhes são impostos. Braz (2008) trata do cabelo e do uso de tranças como uma técnica cultural milenar e corporal que faz parte da história do negro desde a África. Em nossa sociedade, muitas famílias de afrodescendentes, ao “manusear” o cabelo das crianças e dos adolescentes, sobretudo das garotas com alisamentos químicos, e de raspar os cabelos dos garotos, o fazem com o ímpeto de romper com os estereótipos de “descabelado” e “sujo” e não para negar suas raízes, como pensávamos anteriormente a esta pesquisa. Assim, também justificamos a necessidade de o professor estar em contínuo processo de formação.

Dessa forma, finalizamos a SD, conscientes de que desenvolvemos um bom trabalho, mas que necessitamos ajustá-lo em alguns aspectos para que se torne mais dinâmico e possa ser colocado em prática novamente por mim ou qualquer outro professor de Língua Portuguesa da escola.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIFF, 2002, p. 39)⁴⁵.

A realização dessa dissertação de mestrado ajudou-me a reformular minhas práticas pedagógicas e meus conceitos arraigados numa educação bancária, eurocêntrica e monocultural. Assim, repensei o meu papel de formadora, bem como o papel da escola, enquanto instituição social, capaz de fomentar a exclusão e inúmeras tensões raciais, mas também capaz de promover uma formação pluricultural e identitária, desconstruindo preconceitos e estereótipos calcados nas características biotípicas de brancos e negros.

Percebi que ao invisibilizar e negar aos meus alunos o estudo da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira, determinado pela Lei nº 10.639/03, perpetuo a discriminação e o preconceito étnico-racial dentro e fora dos muros escolares. Ainda mais, no tocante aos estudantes negros, tal atitude apenas reforça sua baixa autoestima e seu conflito identitário, principalmente quando o negro não se reconhece como tal, escondendo-se atrás de pseudopalavras carinhosas apregoadas pela falsa ideia de democracia racial escamoteada por um discurso polido e pretensamente respeitoso.

Essas atitudes veladas e tidas como “urbanas” deixam evidentes as raízes histórico-sociais da colonização e do período escravocrata vivenciado pelo povo brasileiro, mas que necessita de outro final que não sufoque, nem inferiorize a cultura negra e que se paute no respeito à diversidade étnico-racial. Nesse sentido, acreditamos que a SD aqui proposta alcançou, com alguma satisfação, alguns aspectos, dentre os quais:

- i. a apropriação dos conceitos atrelados à temática da obra literária que foi o corpus da SD, discutidos em nossas rodas de conversa, tais como: preconceito, racismo, *bullying*, raça, etnia etc.;

⁴⁵ TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petropolis: Vozes, 2002.

- ii. as mudanças comportamentais e posturais, pois os aprendizes passaram a se respeitar mutuamente. O biotipo negro (cor da pele, cabelo crespo, os lábios grossos) deixa de ser motivo de chacota e brincadeiras desagradáveis entre eles;
- iii. o entendimento de que o texto literário serve como um agente formador e transformador dos sujeitos leitores, uma vez que é uma microrrepresentação da realidade e da vida, transformada em arte: a arte da palavra.

Apropriando-me dos referenciais teóricos e das trocas de experiências que me foram ofertados durante nossa formação no Programa PROFLETRAS, percebi que a maneira como trabalhava a leitura literária em sala de aula, necessitava passar por mudanças e ajustes para adequar-se a linha das Sequências Didáticas literárias propostas por Cosson (2014) que norteou meu Projeto de Leitura Literária para o Ensino Fundamental II.

Detectei, através de atividades diagnósticas que os alunos do 6º ano demonstravam possuir um comportamento preconceituoso e racista, que muitas vezes levava-os a negarem sua ancestralidade negra, ou seja, não se reconheciam como afrobrasileiros. Dessa forma, ao propor a leitura do livro *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz, pensei que seria o momento ideal de tocar no cerne de questões polêmicas que muitos alunos vivenciam cotidianamente, tais como o preconceito étnico-racial, a discriminação racial, o bullying, não apenas dentro das salas de aula, mas também em outros espaços sociais.

Os discentes, através da leitura do texto literário, de nossas rodas de conversa, de nossas reflexões, puderam rever seus posicionamentos acerca do Outro, do negro, daqueles e daquelas que para eles eram vistos como diferentes. Descobriram a importância do negro para construção do nosso país, seja na cultura ou na economia; a maneira como seus ancestrais (negros) mesmo escravizados, humilhados e desrespeitados lutaram para reconquistar sua dignidade e liberdade. E, principalmente, os alunos puderam constatar como seus descendentes e em pleno século XXI, que precisam reafirmar esta conquista cotidianamente para que deixem de ser considerados cidadãos de segunda linha, ou cidadãos do “tipo” A, B ou C.

Logo, acredito que a leitura [literária] é fundamental para a formação cidadã dos adolescentes e que é, muitas vezes, apenas na escola que a maioria dos nossos

alunos-leitores acessa esse mundo imaginário e ficcional. Dessa forma, nos cabe como professores de Língua Portuguesa e Literatura:

- i. indicar e solicitar que a escola inclua em seu acervo literário obras que privilegiem a pluralidade étnico-cultural existente em nossas salas de aula;
- ii. mostrar outros caminhos, textos e obras que abordem outra grande problemática relacional da atualidade escolar: as questões ligadas ao gênero, à sexualidade e à orientação sexual.

Ressalto, ainda, que foi muito prazeroso trabalhar a literatura afrobrasileira tal como proposto pela Lei 10.639/03 e sistematizado na SD. Percebi a importância dessa organização metodológica para os alunos e para a escola, uma vez que discentes das demais séries me abordavam pelos corredores indagando se eu trabalharia o livro *Pretinha, eu?*, com eles, também. Da mesma forma, a Professora Beth disse que estava lendo o romance para seus alunos do 4º ano, do Ensino Fundamental I, uma vez que eles insistiram em conhecer o enredo da obra depois de assistirem ao vídeo produzido pelos alunos do 6º ano, no início de março de 2015. A satisfação se estabelece na medida em que percebo que Projeto Literário proposto por mim acabou por despertar os demais colegas professores para a necessidade de se ter compromisso social, histórico e político, o que por si só leva-os a repensar os livros escolhidos para a leitura literária de sala de aula e/ou na sala de leitura.

Além disso, tive a oportunidade de colocar em prática aquilo que aprendi e apreendi no PROFLETRAS. Indubitavelmente, foi uma importante oportunidade de formação no tocante as minhas práticas metodológicas que reverberaram em aulas mais dinâmicas, melhor preparadas que culminaram numa aprendizagem significativa, cidadã e crítica para nossos alunos.

Outrossim, reitero o meu desejo de continuar a pesquisar e a estudar sobre esta temática em trabalhos futuros, pois há muito o que se fazer ainda para ajudar nossos alunos a desconstruírem séculos de preconceito e silenciamento. Esta foi uma parte, mas não será a única e nem a última.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉDARD, Nicole. *Como interpretar os desenhos das crianças*. 1 ed. São Paulo: Editora Isis, 2013.
- BOTELHO, Denise Maria. *Aya nini (Coragem). Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares*. São Paulo e Havana (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEF, 2005.
- _____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação Para Todos).
- _____. *Modos de brincar caderno de atividades, saberes e fazeres* [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 - A cor da cultura; v.5.
- _____. Programa Nacional de Direitos Humanos. *Gênero e raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e pratica*. Brasília: MTba/Assessoria Internacional, 1998.
- _____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 2008.
- _____. *História dos povos africanos*. In: Lendas Negras. São Paulo: FTD, 2001, p.4.
- CANDIDO, Antônio. *O Direito à Literatura*. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do Lar ao Silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: Eliane Cavalleiro. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUTI (Luiz Silva). *Moreninho, negrinho, pretinho*. Coleção: *Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola*, v.3. Gislene Aparecida dos Santos (Org.). 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- _____. *Literatura Negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. Disponível em: <<http://www.cuti.com.br/#!/cursoliteraturanegra/c8ks>>. Acesso em 23/05/2015.
- DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz*. In: *Tecendo a Literatura entre vozes e olhares*. COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (Org.) 1. ed. São Paulo: USP/FFLCH, 2013, p. 103-114. Disponível em: <<http://200.144.182.130/estudoscomp/images/TecendoLiteratura-Livro.pdf>>. Acesso em 22/04/2015.

- DUMMETT, Michel. *O que é racismo?* In: LEVINE, Michel P.; PATAKI, Tamas. *Racismo em Mente*. São Paulo: Madras, 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo do branco*. São Paulo: Global, 2013.
- _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v.1 Disponível em: <<http://www.anpocs.org/portal/index.php>>. Acesso em 27/06/2014.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: PALLAS, 2004.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global editora, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. *Cultura negra e educação*. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago., n. 23, 2003.
- GOUVÊA, Maria Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. José Nicolau Gregorin Filho, Patricia Kátia da Costa Pina, Regina Silva Michelli (Orgs.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/a_literatura_infantil_e_juvenil_hoje.multipdf>. Acesso em 22/05/2015.
- _____. *Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- _____. *Projeto de Leitura*. Poeira de Ouro. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.
- _____. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- GROPPO, Luís Antônio. *Juventude – Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais*. 2ª Reimpressão, 2008. Liv Sovik (Org.). Tradução Adelaide La Guardia Resende (et al.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. *Que negro é esse na cultura popular negra?* In: *Da Diáspora – identidades e mediações*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 147-159.
- INÁCIO, Emerson “Ser um preto tipo A custa caro”: poesia, interculturalidade e etnia. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 31, p. 53-68, 2008.
- JOVINO, Ione da Silva. *Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil*. In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura Afro-Brasileira*. Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LIMEIRA, José Carlos; SEMOG, Éle. *O arco-íris negro*. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 1978, p.45.
- MALACHIAS, Rosângela. *Cabelo bom, cabelo ruim*. – 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Coleção: Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola, v. 4), organização de Gislene Aparecida dos Santos.

- MALACHIAS, Rosângela et al. *Eles têm a cara preta*. Negras Imagens. Mídia e arte na educação infantil. Alternativa à implementação da Lei 10.639/03 – 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009. Coleção: Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola, v.10.
- MARIOSÁ, Gilmara dos Santos; REIS, Maria da Glória dos. *A influência da Literatura Infantil Afro-brasileira na Construção das Identidades das Crianças*. Estação Literária. Londrina, Vagão – v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011.
- MICHELLI, Regina Silva. *Literatura infanto-juvenil: perspectivas no ensino superior*. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; MANDANÊLO, Cristiane; GENS, Rosa (org.). V Encontro de Literatura Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro: UFRG, Faculdade de Letras, 2008, p. 10.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global Editora, 2010.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. – 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. *Superando o Racismo na Escola*. – 2. ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.
- _____. *Cultura e Sociedade*. Ethnos Brasil: Ano I – Ed. UNESP. São Paulo, março de 2002.
- OLIVEIRA, Lúcio. *Tímidos ou indisciplinados? Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados?* – 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Coleção: Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola, 7). Gislene Aparecida dos Santos (Org.).
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de Ensino*. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, Rachel de. *Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar* – 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- PAULINO, Diego. *Deve ser tudo imaginação dessa minha cabeça preta, com cabelo ruim...* In: REVISTA PITTACOS. Revista de Cultura e Humanidades. Disponível em: <<http://revistapittacos.org/2013/12/02/3190/>>. Acesso em 5/02/2014
- RODRIGUES, Joyce Maria. *A relação do corpo para a construção da identidade negra*. In: Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Renata Felinto (Org.). Minas Gerais: Fino Traço Editora Ltda., 2012, p. 61-66.
- SANTANA, Marise de. *O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente: desafricanizando para cristianizar*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2004 (Tese de doutorado).
- SANTOS, Arnaldo. *A menina Vitória*. In: SANTOS, A. Kinaxixe e outras prosas. São Paulo: Ática, 1981.
- SILVA JÚNIOR, Hédio; DIAS, Lucimar Rosa. *A pedagogia que reforça o preconceito*. In: Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil. BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011, pp 20-24.
- SILVA, Maria Aparecida [Cidinha] da. *Os nove pentes d'África*. Belo Horizontes: Mazza Edições, 2009.
- SILVA, Ana Célia da. *Ideologia do embranquecimento*. Identidade negra e educação. Salvador-BA: IANAMÁ, 1989, p.57, apud: SILVA, A.C. *A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático*, 2005, pp. 22-37. In: *Superando o Racismo na*

- Escola*. – 2. ed. Revisada, Kabengele Munanga (Org.). Brasília: MEC/ SECAD - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, pp. 22-37.
- SILVA, Ana Márcia. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade*. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Ed. UFSC, 2001. In: TRINCA, Tatiane Pacanaro. O corpo-imagem na “cultura do consumo”: uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado. São Paulo: Unesp, 2008 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/6C972E04-53A9-41BB-8C28-0D0B169AC7E4/FinalDownload/DownloadId.pdf>> Acesso em 10/07/2015.
- SOARES, Magda Becker. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: Aracy Alves Martins Evangelista et alii. (Org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA, Andréia Lisboa. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil*. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.
- _____. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/educomafro/index1.php?p=afro-literatura>>. Acesso em 23/10/2014.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; SOUSA, Andréia Lisboa; PIRES, Rosane de Almeida. *Afro-literatura brasileira. O que é? Para quê? Como trabalhar?* Artigo escrito em 08/03/2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/educomafro/index1.php?p=afro-literatura>>. Acesso em 20/07/2014.
- SOUZA, Wagner de. *O negro na literatura brasileira*. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, p. 47-57, 2005.
- SOUZA, Elizabeth Fernandes. *Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar!* In: Orientação à queixa escolar. Souza, Beatriz de Paula (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 223-240.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAUVERON, Catherine. *Direitos dos Textos e Direitos dos Jovens Leitores: um equilíbrio instável*. In: ROUXEL, Annie; LANGLAD, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- TRINCA, Walter. *Diagnóstico psicológico: prática clínica*. São Paulo: EPU, 1984.
- TURRA, Cleusa; VENTURINI, Gustavo. *Racismo Cordial*. Cleusa Turra e Gustavo Venturi (Org.) – 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- VAN KOLCK, Odette Lourenção. *Testes Pejorativos Gráficos no Diagnóstico Psicológico*. In: *Temas Básicos de Psicologia*. RAPPORT, Clara Regina (Org.). São Paulo: EPU, 1984, v.5.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura Infantil na escola*. 11 ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

ANEXO A

LEI Nº 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.⁴⁶

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

⁴⁶Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20/05/2014.

ANEXO B**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES**

Prof.^a Anilda de Fátima Piva dos Santos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
F F L C H / D L C V

Nome: _____

Cor: () amarelo () branco () pardo () preto () outro

Série(s) em que leciona: _____

Formação escolar: _____ Tempo de atuação profissional: _____

Questões:

- 1) Em suas aulas você aborda elementos/assuntos que contribuem para a diminuição do preconceito étnico-racial na escola? Como isso ocorre?
- 2) Você já presenciou alguma cena de conflito entre as crianças, cujo motivo desencadeador tenha sido o preconceito relacionado à cor da pele e/ou ao cabelo dos educandos?
- 3) Na sua concepção a criança negra percebe quando é discriminada por conta de seus traços afrodescendentes (cor, cabelo, aparência física)?
- 4) Em se tratando de maneira mais específica da menina negra, você acredita que ela sofre muito mais do que o garoto negro? O que pensa a respeito?
- 5) Você como professora/educadora acredita que a escola corrobora para o silenciamento, a marginalização e a exclusão dos jovens negros na sociedade? Comente a respeito.
- 6) Você enquanto mulher, mãe, profissional da educação já vivenciou alguma situação em que fora discriminada e/ou vítima de preconceito? Relate o episódio.
- 7) Você já passou por algum curso de capacitação que pudesse orientá-la para a formação de sujeitos sociais menos preconceituosos para que as práticas discriminatórias não sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças?

8) A escola em que você atua como professora/educadora tem algum projeto que trabalhe as questões relacionadas à tradição e a cultura afrodescendentes? Relacione-o.

9) Sinta-se a vontade para fazer algum comentário que acredita ser pertinente ao assunto e que não foi contemplado pelas questões.

ANEXO C

ATIVIDADE APLICADA AOS DISCENTES

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
F F L C H / D L C V

Prof.^a Anilda de Fátima Piva dos Santos

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

Desenhe seu autorretrato, isto é, como você se vê no espelho com cabelo, boca, nariz, olhos e outros detalhes que julgar necessário.

ANEXO D**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA AOS ALUNOS
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor Responsável: Anilda de Fátima Piva dos Santos

Escola: EMEF Jota XYZ – DRE Butantã

Ano: 2014

Viver em qualquer parte do mundo hoje e ser contra a igualdade por motivo de raça ou cor é como viver no Alasca e ser contra a neve. (William Faulkner).⁴⁷

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA:

Pretinha, eu? E daí?⁴⁸

Justificativa:

A Sequência Didática Literária é um aliado indispensável aos professores que desejam incentivar a leitura literária sem torná-la engessada ou reducionista, mas como um instrumento de aprofundamento e de reflexão da obra a ser lida. Através da leitura podemos conhecer diferentes pessoas, mundos e culturas. Mergulhamos incondicionalmente no tempo e no espaço propostos na narrativa. Atribuímos conceitos, legitimamos ou não comportamentos, estigmas ou preconceitos. Identificamo-nos, solidarizamos-nos, ou não, com as personagens. Podemos ainda construir e organizar de um modo bem peculiar nossas experiências, impingindo-lhes novos significados a partir da leitura. Isto é, cada leitor dá o seu sentido, (re) significa aquilo que lê, tendo como ponto de partida suas experiências de mundo anteriores.

Objetivo geral:

⁴⁷ FAULKNER, William (apud Braz, 2008, p. 3).

⁴⁸ O título *Pretinha eu? E daí?*, pensado para esta SD não tem conotação preconceituosa. Apenas reafirma a identidade afrobrasileira das personagens Vânia e Bel, assim como dos nossos alunos.

Auxiliar e nortear os professores de Língua Portuguesa nas atividades de leitura literária a serem desenvolvidas em sala de aula.

Objetivos específicos:

- I. Fomentar em sala de aula a prática cotidiana da leitura de raiz afrobrasileira como fonte de reflexão e de aprendizagem para um olhar mais humano, menos preconceituoso e estereotipado para como Outro.
- II. Estimular leitores críticos que vivenciem e experienciem através da ficção literária um mundo em que as personagens não sejam apenas brancas, isto é, que o biotipo europeu não seja visto como único e superior aos demais. Por outro lado, que as personagens negras não sejam estereotipadas como inferiores, desqualificadas, demoníacas, animalizadas e submissas;
- III. Analisar a representação das personagens brancas e negras no livro infanto-juvenil Pretinha, eu?, a partir dos conhecimentos de mundo de nossos alunos e das suas interações com o contexto da obra;
- IV. Motivar os alunos a respeitarem a diversidade, a diferença e as múltiplas culturas presentes no espaço escolar.

Público Alvo:

Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, pois são pré-adolescentes e se encontram na fase de leitores fluentes – fase em que se dá a consolidação dos mecanismos de leitura e do entendimento do mundo presente no livro. A leitura apóia-se na reflexão permitindo que haja um aumento da capacidade de concentração e “o engajamento do leitor na experiência narrada, alargando ou aprofundando o seu conhecimento” (COELHO, 2000, p. 37). Nessa fase, o aluno ainda é instigado pela oposição de ideias e opiniões, valores e desvalores o que favorecem ao desenvolvimento desta SD em literatura afrobrasileira.

A sala de aula do 6º ano B⁴⁹ é bastante heterogênea. Compõe-se por 75% (setenta e cinco por cento) de alunos afrodescendentes e de 25% (vinte e cinco por cento) de alunos brancos. Há muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e com a autoestima muito baixa. Compõem ainda o perfil da sala dois alunos de inclusão: uma garota albina e um aluno negro com nistagmo. Ambos com baixa visão, porém envolvidos e incluídos na sala de aula comum.

Duração: 16 horas-aula de 45 min.

Etapas da Sequência Didática:

1º momento: palavras iniciais

Pensando que o Projeto Político Pedagógico, assim como o Plano Educacional de Ação (PEA) da escola está atrelado aos projetos que abordam a diversidade e a temática étnico-racial. O nosso PPP, em especial no ano de 2014, dá ênfase à literatura africana e afrobrasileira ao incluir a temática étnico-racial, respaldada pela Lei nº 10.639/2003, em todos os seguimentos da escola, o que fortalece a formação de valores e de princípios antirraciais, anti-homofóbicos e de gênero dentro do espaço escolar.

2º Momento: o gênero, a obra e o autor

O livro que escolhemos como corpus para desenvolvermos a SD é o romance Pretinha, eu?, de Júlio Emílio Braz (2008). O gênero narrativo romance é uma obra de ficção, ou seja, possui um enredo ficcional em que um autor cria no mundo da imaginação, uma história contada por um narrador e vivida por seus personagens num universo de fantasia ou de imaginação. Como todos os textos de ficção, narrativa, o romance apresenta os seguintes elementos estruturantes: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, as personagens, o espaço, o tempo, a linguagem e o leitor⁵⁰. O romance se caracteriza por apresentar uma narrativa longa,

⁴⁹ Por questões legais de atribuição de aula a SD será aplicada, por mim, no 6º ano B.

⁵⁰ Estes elementos são sugeridos pela Professora Nelly Novaes Coelho, em seu livro Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo, 2000, p.66.

geralmente dividida em capítulos, possui personagens variadas em torno das quais acontece a história principal e também as histórias paralelas a esta. Pode apresentar espaço e tempo variados.⁵¹

O romance *Pretinha, eu?* aborda temas como o *bullying* e o preconceito racial no ambiente escolar. Suas personagens buscam desnudar o mito da democracia racial no Brasil, ou seja, a ideia de que não existe preconceito racial em nosso país e que todos têm as mesmas chances e oportunidades em nossa sociedade.

A personagem Vânia é uma garota negra que consegue uma bolsa de estudos no centenário e tradicional Colégio Harmonia, uma escola particular frequentada apenas por alunos brancos e muito ricos. No primeiro dia de aula, Vânia percebe que terá que vencer muitos problemas (racismo, preconceito e bullying) para ser aceita e ser tratada como uma aluna igual às demais alunas do colégio.

Carmita é uma garota de pele bem clarinha, cabelos longos e vermelhos. Juntamente com suas amigas (Vivi, Tatiana, Bárbara e Bel) passam a praticar *bullying* com a intenção de magoar, humilhar e ridicularizar Vânia, a primeira aluna de pele escura a frequentar o Colégio Harmonia. Elas a hostilizam tanto que, por três dias, Vânia não aparece à escola. Depois disso, a máscara do preconceito étnico-racial começa a cair, pois ações começam a ser realizadas nesse sentido.

Bel, a narradora, é uma garota “morena clara” com cabelos curtos e pretos, porém menos lisos do que gostaria que fossem. Não se vê como afrodescendente. Desconhece a sua verdadeira identidade ao se deixar pensar que é “quase branca”. Esconde-se atrás de suaves palavras pronunciadas por sua mãe, loira de olhos claros, tais como: “moreninha”, “moreninha que ela tanto ama” (BRAZ, 2008, p. 49).

Carmita, a líder do grupo, após inúmeras maldades, desperta a atenção dos professores e de toda a escola para questão do *bullying* e da segregação racial. A partir daí, os professores e o senhor Epaminondas (dono do colégio) decidem abordar e discutir as questões relacionadas ao preconceito étnico-racial que começam a adentrar os muros da escola. Assim, todo o Colégio é mobilizado para resolver o “problema” que passaram a vivenciar com a chegada da aluna Vânia. Seu autor Júlio Emilio Braz (negro) nasceu em 16 de abril de 1959, na pequena cidade

⁵¹Informações disponíveis em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/genero-narrativo.htm>>. Acesso em 15/08/2014.

de Manhumirim, aos pés da Serra de Caparaó (MG). Aos cinco anos mudou-se para o Rio de Janeiro, cidade que adotou como lar.

Considera-se um autodidata, por aprender tudo com extrema facilidade. Adquiriu o hábito de leitura aos seis anos. Iniciou sua carreira como escritor de roteiros para histórias em quadrinhos, publicadas no Brasil, Portugal, Bélgica, França, Cuba e EUA. Já publicou mais de cem títulos.

Em 2008 escreveu o livro *Pretinha, eu?* Em 1997 ganhou o “*Austrian Children Book Award*”, na Áustria, pela versão alemã do livro *Crianças na escuridão*. Em 1990 produziu roteiros para o programa *Os Trapalhões*, da TV Globo, e algumas mininovelas para a televisão do Paraguai. Em 1988 recebeu o Prêmio Jabuti pela publicação de seu primeiro livro infanto-juvenil: *SAGUAIRO*.⁵²

Júlio Emílio Braz só descobriu que era negro aos vinte e poucos anos, pois não aceitava a palavra negra nem a sua própria negritude. Vivia no mundo de palavras falsamente carinhosas, tais como: “moreno”, “mulato”, “pardo” ou “cidadão de cor”. Seus sentimentos em relação a sua própria cor ou etnia eram “embranquecidos”. Descobrir-se negro não foi nenhuma panacéia, para ele, mesmo porque carregava em suas veias o “sangue da diversidade e do povo negro que contribuiu com a língua, com os costumes, com a maneira de ser generosa, alegre e trabalhadora do povo do brasileiro” (BRAZ, 2008 - contracapa).

3º Momento: a leitura e suas etapas

I- Etapa: Motivação (2h/a de 45min.)

Atividade 1:

Antes de iniciar a leitura do romance resgatamos o que os alunos sabem a respeito da cultura negra, de seus heróis. Objetivo das atividades propostas nesta etapa é despertar a atenção dos alunos para a leitura literária que será proposta.

Respondam oralmente as questões:

- a) O que você sabe ou aprendeu sobre cultura negra nos anos anteriores da sua escolarização?

⁵²Informações sobre o autor obtidas através do site: <<http://www.julioemiliobraz.com/bio.html>>. Acesso em 15/08/2014.

b) Quais heróis negros você se conhece?

Sugestão: caso os alunos não conheçam nenhum herói negro, solicitar-lhes que pesquisem na internet ou na sala de leitura. Depois que compartilhem com a classe.

Atividade 2:

Apresentamos algumas frases que estão “na boca do povo”, mas que seguem na contramão da pseudodemocracia racial vivenciada pela população negra no Brasil.

Reúnam-se em grupos de 4 (quatro) pessoas. Leiam as afirmações propostas abaixo. Discutam se de fato vocês acreditam que elas são pertinentes. Procurem argumentos que possam desmotivar esse tipo de comentário baseado no senso comum. Registrem as percepções de seus grupos. Depois, compartilhem-nas com a classe.

- a) As loiras são burras.
- b) Nordestinos não são inteligentes.
- c) Quando preto não suja na entrada ele vai sujar na saída.
- d) Preto quando não está na cozinha ou jogando futebol é ladrão.

II – Etapa: Introdução (2 h/a de 45 min.)

Atividade 1:

Dividir a sala em duplas e entregar os livros *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (2008), com a orientação para que não abram ainda o livro, mas que leiam o título e observem as imagens da capa. Solicitar que aos alunos respondam as seguintes questões oralmente:

- a) O que lhes sugere o título do livro? Qual seria a sua hipótese?
- b) O ponto de interrogação no final do título tem um objetivo específico?
Em sua opinião, qual é?
- c) O que as imagens das garotas na capa lhes dizem acerca das personagens?

- d) O que lhe sugere a palavra “Diálogo”, escrita no lado esquerdo superior do livro, e os balões presentes em sua contracapa?
- e) Com relação ao autor do livro, Júlio Emílio Braz, como você imagina que ele seja? Descreva-o para a classe.

III- Etapa: Desenvolvimento (12h/a de 45 min.)

Após a reflexão e discussão das questões anteriores, o professor propõe a leitura do romance que será feita em dois momentos: (i) da página 8 até 32, (ii) da página 33 até 70.

Depois de cada etapa da leitura, o docente esclarece as dúvidas dos discentes quanto à leitura do livro (tema, enredo, narrador, personagens, tempo, espaço). Abre para o debate. Retoma as principais ideias elencadas pelos discentes durante as discussões, ao iniciar a segunda etapa da leitura, associando-as à leitura do livro e a vivência escolar, familiar e social de cada um.

1ª Parte da leitura: p. 8 até 32

Atividade 1:

- a) Caracterize as três personagens Vânia, Bel, Carmita e você enquanto leitor. Contudo, as caracterizações devem ter uma e no máximo duas palavras.
- b) Leia-a para a sala e, depois, escreva-a na lousa. As palavras não podem ser repetidas.

Atividade 2:

Monte um quadro com as três personagens, mais o “eu-leitor” (você) separando as características atribuídas em positivas e negativas.

Ao término da atividade, esperamos que os aprendizes percebam que o livro apresenta um único perfil para o branco (valorização do biotipo europeu) rico e bem sucedido na vida e dois perfis opostos para o negro:

- (i) pobre, discriminado, oriundo de uma família sem prestígio social, vítima de preconceito étnico-racial por causa de sua origem e de seu biotipo (Vânia e sua família);
- (ii) embranquecido (mestiço), com traços europeizados (pele mais clara, cabelos ondulados) que renega as suas raízes africanas, por fazer parte de uma classe social elevada e por ter uma série de privilégios (Bel e sua família).

2ª Parte da leitura: p. 33 até 70

Atividade 3:

Fazer um relato (resumo) do que foi lido anteriormente para integrar e acolher os alunos que, por ventura, faltaram às aulas anteriores.

Perguntar o que os discentes acreditam que irá acontecer com as personagens Bel, Vânia e Carmita no decorrer da narrativa.

Atividade 4:

Agora, respondam as questões.

- a) Quem é o narrador(a) do Romance? Exemplifique com passagens do texto.
- b) Quem são as personagens protagonistas? E a(s) antagonista(s)?
- c) Elas são personagens planas ou redondas?
- d) Em que local aconteceram os fatos narrados, ou seja, os conflitos, o preconceito e bullying?
- e) Como você percebe a marcação do tempo da narrativa? É cronológico ou psicológico? Comprove com passagens do texto.
- f) De que maneira a mãe de Bel interfere no reconhecimento identitário da própria filha?
- g) Você já passou ou presenciou situações semelhantes às vivenciadas Vânia? Como foi? Relate-nos.
- h) Utilizando-se de um dicionário e das informações presentes no texto, escrevam o que compreenderam acerca do preconceito, do racismo e do *bullying*. Apresente sua percepção à classe.

Depois que os alunos fizeram o levantamento de todos os dados solicitados, o professor pode fazer na lousa ou em papel pardo uma tabela com as caracterizações sugeridas pelas duplas de modo a obter uma caracterização coletiva e garantir o entendimento de todos referente aos aspectos mais formais do gênero narrativo.

Vejamos um exemplo esperado, que pode ser feito coletivamente com alunos:

Personagens Principais			Tempo	Espaço
Vânia	Bel	Carmita		

Podem-se ser construídas outras tabelas caracterizando as personagens secundárias ou analisando o valor lexical das palavras que apontam para o preconceito étnico-racial, tais como: pretinha, moreninha, bolsista, lavadeira, advogado, noiva do King Kong, branquela azeda etc.

Atividade 5:

A) Produção oral:

- Você acredita que a narração do romance poderia ser diferente se a Vânia fosse branca ou rica? Comente.
- O romance *Pretinha, eu?* enfoca o sério problema do preconceito racial como algo antigo e ao mesmo tempo tão recorrente em nossas relações sociais. Você conhece outros romances, contos ou histórias que tratam de assuntos relevantes, que nos levem a refletir sobre os valores humanos? Quais?
- Considerando os sentimentos que são expressos nos textos (sentimentos bons e ruins), assim como toda a carga de preconceito racial ali expressa, quais emoções a leitura do livro provocou em vocês? Explique.
- Relate para a sala o que mais você gostou na narrativa. Caso não tenha gostado do romance, conte-nos o porquê.

B) Produção escrita:

- a) Escreva uma síntese do romance.
- b) Transforme sua síntese em uma “nuvem de palavras”, ou seja, exponha a ideia principal do livro em no máximo dez palavras.
- c) Compartilhe com a classe.

IV- Etapa: interdisciplinaridade

Este Projeto de Leitura pode ser realizado de forma interdisciplinar com os professores de História, Geografia e Artes.

Os professores de Geografia podem trabalhar dados estatísticos referentes ao contingente de negros que aportaram no Brasil como escravos; a localização geográfica de seus países de origem.

Os docentes de História podem fazer um *link* histórico-sócio-cultural da importância dos quilombos e dos quilombolas para a resistência e a libertação dos negros escravizados no Brasil. Podem destacar também a importância do legado africano (cultura, língua, religião, alimentação, vestuário etc.) na construção de nossa cultura.

Os educadores de Artes podem criar os cenários para a peça teatral, confeccionar um logotipo a apresentação da SD e do vídeo para os demais alunos da escola. Ensinar técnicas de desenho para que os alunos possam redesenhar autorretratos, valorizando seus traços afrodescendentes como algo positivo, o que auxiliará no resgate de suas autoestimas.

V- Etapa: avaliação

A Avaliação será feita através das etapas de leitura, das discussões e da análise do romance pretinha, eu? Para tanto serão:

- a) realizadas rodas de leitura para que os alunos possam se posicionar diante do tema proposto na leitura do romance;
- b) produzidos textos que abordem questões relacionadas ao preconceito, ao racismo e a diversidade étnico-racial;
- c) uma peça teatral (vídeo) que nos possibilite compartilhar esta experiência literária com a escola e com a comunidade escolar do entorno;

- d) confeccionados cartazes para valorizar a diversidade étnico-racial;
- e) um logotipo para a apresentação da SD na Mostra Cultural da escola e que seja o símbolo da transição de uma identidade mono para uma outra pluricultural.

Referências Bibliográficas da SD

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática* - 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, Rosa Vani. *Aprendendo valores étnicos na escola – 1. reimp.* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Webgrafia:

<<http://www.julioemiliobraz.com/bio.html>>. Acesso em 15/08/2014.

<<http://www.brasilecola.com/literatura/genero-narrativo.htm>>. Acesso em 15/08/2014.

ANEXO E

CAPA DO LIVRO *PRETINHA EU?* (2008), DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ

ANEXO F

PÁGINA INICIAL DO VÍDEO *PRETINHA, EU? E DAÍ?*

ANEXO G**GRÁFICOS E TABULAÇÕES REFERENTES AOS DISCENTES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Porcentagem Total

■ Meninas Brancas ■ Meninas Negras ■ Meninos Brancos ■ Meninos Negros

Distribuição de Meninas

Distribuição de Meninos