



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

DO CHÃO DA ESCOLA:
O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO COMO COMBATE À NECROPOLÍTICA
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Larissa Fontes Villardo

Rio de Janeiro
2021

FOLHA DE AVALIAÇÃO

LARISSA FONTES VILLARDO

DRE: 115195081

DO CHÃO DA ESCOLA:
O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO COMO COMBATE À NECROPOLÍTICA
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Literaturas.

Data de avaliação: //

Banca Examinadora:

Rodrigo Borba – Presidente da Banca Examinadora
Prof. Dr. na Universidade Federal do Rio de Janeiro NOTA: _____

Vanessa Ribeiro Teixeira - Leitora crítica
Profª. Drª. na Universidade Federal do Rio de Janeiro NOTA: _____ MÉDIA:

Assinaturas dos avaliadores: _____

LARISSA FONTES VILLARDO

DO CHÃO DA ESCOLA:
O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO COMO COMBATE À NECROPOLÍTICA
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Literaturas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Borba

RIO DE JANEIRO

2021

Villardo, Larissa Fontes.

Do chão da escola:

o letramento racial crítico como instrumento de
combate à necropolítica - Um relato de experiência/
Larissa Fontes Villardo - 2021
50 f.

Orientador: Rodrigo Borba.

Monografia (graduação em Letras habilitação
Português – Literaturas) – Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade
de Letras.

Bibliografia: f. 95-97.

**1. Letramento. 2. Letramento racial crítico. 3.
Escola básica I.
Villardo, Larissa Fontes (autora) II. Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras,
2021. III. Título.**

CDD(dado
fornecido pela biblioteca)

AGRADECIMENTOS

Um dos ensinamentos mais preciosos que recebi, ao me tornar candomblecista, foi aprender a agradecer. Por minha ancestralidade, por minha caminhada, por quem me acompanha. Agradecer.

Enquanto filha de Orixá, filha de minha grandiosa e revolucionária Yalorixá Marli de Oxum, agradecer enquanto filha de Rachel e Paschoal, minhas referências, irmã de Izabela e Bruno, neta de Dione, Concheta, Roberto e Jorge. Enquanto noiva do Caio, minha grande paixão. Agradecer, enquanto sobrinha, às minhas tias e aos meus tios, enquanto mãe aos meus filhos gatos Filó, Lua, Chico e Lacan, e à minha preciosa Elis. Agradecer enquanto amiga de Caetano, Jéssica e Esther, Professores com P maiúsculo.

Agradeço, de todo o meu coração, por me apoiarem, por me mostrarem que a vida é, também, o que nós podemos fazer dela. Eu escolhi fazer, de mim, professora. Com orgulho e sabendo dos desafios que encontrarei em minha trajetória. Ter a certeza de que eu os tenho ao meu lado, sem dúvidas, me impulsiona e faz, de mim, uma pessoa melhor.

Indiscutivelmente, agradeço ao meu orientador, Rodrigo Borda, que me acolheu desde o início de minha graduação, e aceitou estar ao meu lado em minhas empreitadas intelectuais e acadêmicas, sempre com falas carinhosas e cheias de verdade. Você é espetacular!

Tão importante quanto, agradeço à minha leitora crítica, Vanessa Ribeiro Teixeira, minha professora das poesias e ficções africanas, mas também minha professora de axé, resistência e sabedoria. Você é exemplo, inspiração. Te ter comigo neste ciclo é indescritivelmente maravilhoso.

Agradeço aos meus alunos, sem os quais eu nunca me tornaria o que mais me dedico para ser: professora e educadora. Vocês são fonte inesgotável de vida!

Agradeço à minha Universidade, UFRJ, que, mesmo em meio a tanto descaso governamental, persiste de forma memorável, com profissionais de excelência em seus diversos setores.

Agradeço, por fim, aos que vieram antes de mim e me encorajaram a ser quem sou hoje. Que eu possa ser voz e vento onde for preciso.

Mo dupé, Orixá! Laroyê, É̀sù! Mo dupé, Orixá! È̀pao, è̀pa Bàbá!

Mo dupé, Orixá! Ewe Assá! Ewe!

Em memória do meu sabiá, que voa por céus estrelados, minha avó, Dione. Vó, essa é pra
você!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. LETRAMENTO E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: URGÊNCIAS ESCOLARES	13
3. METODOLOGIA: INQUIET(AÇÕES) PEDAGÓGICAS	18
4. COMENTÁRIOS E ANÁLISES	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
6. REFERÊNCIAS	32

“Falar é estar em condições de empregar um certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, *Pele negra, máscaras brancas*, 2008, p. 33)

1) INTRODUÇÃO

Aimé Césaire, em *O discurso sobre o colonialismo*, nos ensina que “a chamada civilização “europeia” (...) é incapaz de resolver os dois principais problemas aos quais a sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial” (CÉSAIRE, 2020, p. 9). Seria, no mínimo, inadequado, neste trabalho, falar sobre educação e ensino sem relacioná-los ao processo de colonização e aos seus efeitos duradouros na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o que a importante pesquisadora Magda Soares (2002) nomeia enquanto fracasso escolar, é, aqui, pensado, principalmente, a partir do projeto político de apagamento de narrativas nas escolas que denunciam o racismo em sua multiplicidade e em seu caráter necropolítico, determinante de quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018, p. 5).

No Brasil, a escolarização da população negra se deu, por motivos políticos e institucionais, de forma diferenciada, se comparada à população branca. A faceta desumanizadora colonial estabeleceu regras sociais que dificultavam o acesso de pessoas negras, forçosamente escravizadas, a frequentar ambientes escolares. Segundo Fonseca (2016),

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial. (FONSECA, 2016, p. 23-24)

Dessa maneira, como parte desse processo de desumanização, foi criada a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária, sancionada por Paulino José Soares de Sousa, Presidente da Província do Rio de Janeiro, a qual afirmava que “eram proibidos de frequentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos” (FONSECA, 2016, p. 30, MOACYR, 1939, p.

194-195). Em cima deste fato histórico, muitos debates contemporâneos foram traçados de maneira a afirmar que, durante muitos séculos, a população negra não teve acesso algum ao ambiente escolar.

No entanto, a historiografia sobre a educação deste grupo em território brasileiro vem sendo modificada a partir do surgimento de novas pesquisas. Para Fonseca (2016), esta afirmação, amplamente difundida, recai sobre um movimento de negação do protagonismo de pessoas negras, apontando que estas deixariam de “contabilizar a educação como um elemento de formação e afirmação no espaço social” (FONSECA, 2016, p.48). O autor complementa ao afirmar que:

Nos anos de 1830, havia um total de 269.916 indivíduos livres na província de Minas Gerais e, destes, 59% eram negros. Quando acrescentamos, à população de condição livre, os 127.366 indivíduos escravizados, não resta dúvida quanto à presença hegemônica dos negros em Minas Gerais (PAIVA, 1996). Os negros compunham a maioria da população e isso estava relacionado ao perfil das escolas de instrução elementar, visto ser maioria ampla. (FONSECA, 2016, p.48)

Nesse sentido, hoje, já são encontrados inúmeros trabalhos que nos provam o contrário: uma parte da população negra, durante o processo de construção da educação no Brasil, teve acesso aos estudos. Contudo, é importante destacar que o fato da historiografia vir sendo reformulada e tensionada de maneira a desfazer essa noção não apaga o projeto político instaurado no país de maneira secular. Este teve e ainda tem o intuito de desumanizar grupos específicos e colocá-los no lugar de objeto escravizado. Trata-se de uma escolha consciente que é perceptível a partir, por exemplo, de legislações as quais tornaram a participação social de pessoas negras dificultosa, embasadas por perspectivas racistas, inclusive, no ambiente escolar.

Segundo Passos, a partir da Constituição de 1824, a qual tornava legal o direito à instrução primária gratuita, a necessidade de "instruir" e “civilizar” a população tornou-se crescente, o que introduziu importância à aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, além da frequência à escola, como um fator de estratificação social. De acordo com a autora:

Três fatores vão influenciar essa necessidade do letramento na sociedade imperial brasileira: o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo (VEIGA, 2008), que, em 1872, chegava a 84%5 da população. (PASSOS, 2010, p.2).

Esta noção civilizatória é questionada por Césaire (2020) ao se pensar em como seria possível criar civilizações a partir de um projeto genocida que é a colonização. Ou seja: no Brasil, como seria possível fazer repercutir a ideia ocidental de civilização em meio a um contexto de desumanização e escravização de pessoas? Se pensarmos a nível escolar, que civilização seria construída a partir de projetos em que não se considera a vida do outro?

Ninguém coloniza inocentemente, (...) ninguém coloniza impunemente, (...) uma nação colonizadora, uma civilização que justifica a colonização - portanto a força - já é uma civilização doente. (...). Colonização: uma cabeça de ponte, em uma civilização (...) que, a qualquer momento, pode levar à pura e simples negação da civilização (CÉSAIRE, 2020, p.21).

Assim, estas afirmações nos fazem refletir sobre a quem, afinal, serviram estas escolas e, ainda, quais foram os intuitos educacionais do chamado processo civilizatório no Brasil. Mesmo com a participação de alguns destes grupos em alguns ambientes escolares no século XIX, não é possível desresponsabilizar as elites da época de seus princípios escravagistas e do fracasso de se experienciar grande parte da população, em 1872, analfabeta. Estes fatos foram, durante muitos anos, suficientes para formar a realidade escolar que se apresenta, hoje, em território nacional: uma significativa disparidade no que diz respeito à escolarização de pessoas negras quando comparadas à população branca.

A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹, de 2019, indicou que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), em que pessoas autodeclaradas como pretas ou pardas apresentaram uma taxa de analfabetismo referente ao dobro (8,9%) da observada entre pessoas brancas (3,6%). Estes números nos comprovam os reflexos escravistas nos ambientes escolares construídos, inclusive, a partir da mão de obra escravizada. O país construiu escolas, mas não possibilitou que, nelas, adentrassem quem as tornou real.

PASSOS (2010, p.2) nos lembra que “como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.” A tentativa de proibição de acesso à escola, como proposta pela Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, não diz apenas sobre um processo de exclusão social, mas, principalmente, de um projeto político, e assim o chamamos tendo

¹Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

em vista seu caráter legalmente articulado e culturalmente impregnado, baseado na negação de direitos a uma população racializada, que, a nível histórico, não pôde, em número considerável, fazer parte de um espaço fundamental para a sua formação e integração em espaços de influência. Negar o acesso à educação é negar o acesso ao poder, já que entendemos todo conhecimento, em todos os seus aspectos, inclusive o formal, como instrumento de ascensão social.

Dessa maneira, em paralelo a uma elite colonial a qual investia na educação de seus filhos e herdeiros nas maiores escolas e universidades influentes do mundo, foi construído um país em que as pessoas negras, além de, em alguns contextos, não poderem adentrar esses espaços, a posteriori foram submetidas a espaços escolares precarizados e, hoje, formam ambientes em que suas subjetividades continuam a ser desumanizadas a partir, por exemplo, do que se entende por currículo.

Em outras palavras, não à toa as consequência históricas desta exclusão formaram ambientes escolares respaldados em lógicas racistas, em que o conhecimento nas mais diversas áreas, humanas ou não, estruturaram-se tendo como base a desumanização e a inferiorização da população negra. Não apenas isso, como também determinam os espaços que esta população deve estar, geralmente, situadas em lugares marginalizados. Por isso, ainda é possível identificar conteúdos escolares pouco ou nada aprofundados em questões étnico-raciais, dado que denuncia a estruturalidade do racismo.

É no embate a esta perspectiva colonizadora que situamos este trabalho. As noções de letramento e de letramento racial crítico, ainda pouco trabalhadas de maneira integral em sala de aula, precisam estar em diálogo direto com a formação de novos espaços escolares e, consequentemente, de novos percursos para o que se entende enquanto educação básica, seja no que diz respeito à construção curricular, seja no que tange à prática docente a partir da qual, tantas vezes, são reproduzidas perspectivas necropolíticas. Nossas salas de aula precisam ser espaço de garantia da vida, e, não, mais um lugar no qual o ser soberano dita “quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2018, p.5)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos documentos base para se pensar a educação no território brasileiro,

cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o

processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (PCN, 1997, p.27).

Não parece ser lúcido afirmar que o estado tem falhado em suas elaborações curriculares. Este, pelo contrário, tem sido eficiente em produzir espaços escolares racistas, em que, como nos aponta Sueli Carneiro, há a pretensa construção do outro como não-ser para a fundamentação do ser (CARNEIRO, 2005, p. 2). A presença devastadora de conteúdos embranquecidos em nossas escolas forma não apenas alunos embranquecidos, mas, principalmente, pessoas com um único referencial histórico. Dessa maneira, como nos diz Chimamanda Ngozi, o perigo de uma história única não é apenas o de criar estereótipos, porque nem sempre eles serão mentirosos, mas sempre serão incompletos e fazem das histórias uma única história (ADICHIE, 2019, p. 26). No ambiente escolar, não é possível construir práticas pedagógicas responsáveis a partir, apenas, de um único olhar. No entanto, é isto que tem sido feito há anos.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos apresentam que o processo de elaboração de proposta curriculares precisa ser dinâmico, repleto por discussões e elaborações contínuas. Nesse sentido,

esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. (PCN, 1997, p.29)

O tal comprometimento com o trabalho docente previsto pelo documento parece ser uma fácil saída para a não responsabilização do Estado em relação às políticas de combate ao racismo na escola. Põe-se a culpa no professor, no ambiente escolar, nos alunos, na família, mas nunca no que é produzido por esta entidade estatal, aqui entendida desta forma por ser onipresente, onisciente e onipotente em projetos genocidas, mas, por escolha governamental, jamais em preservação da vida e dos direitos de sua população.

Gomes (2012, p. 99) elucida esta ideia ao afirmar que:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas,

valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

A partir de reivindicações e questionamentos incessantes dos movimentos negros brasileiros a respeito dessa realidade, a Lei Federal nº 10.639/2003² foi sancionada e definiu que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”, o que significou, pelo menos em teoria, que as narrativas presentes em ambientes escolares precisariam partir também do lugar de quem foi colonizado, de quem teve sua humanidade questionada e apagada na formação do Brasil atual, um avanço para a construção de conhecimentos baseados na alteridade, se colocado, de fato, em prática.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas (GOMES, 2012, p. 100)

É neste sentido que, aqui, pensamos no letramento racial crítico como uma ferramenta de batalha, imprescindível para a formação de novas realidades escolares e, conseqüentemente, de novas perspectivas de mundo e de construção do outro. Por isso, como base do nosso estudo, foi escolhida uma turma de 2º ano do ensino médio, de uma escola particular na Zona Norte do Rio de Janeiro, formada por pessoas de classe média e classe média baixa. Neste espaço, foi introduzido, de maneira autoral e independente, um longo trabalho que teve como base a formação dialógica de estudantes com foco no letramento e no letramento racial crítico. Dessa maneira, é sobre estas narrativas ou contranarrativas que se trata esta monografia. Singulares, não hegemônicas e situadas para o despertar sobre questões caras à escola e à formação humanitária, que buscam uma prática educativa transformadora, que respeita a dignidade e autonomia do educando, como propõe Paulo Freire (FREIRE, 2020, p.12).

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

As perguntas centrais para o embasamento e construção deste trabalho giram em torno das seguintes reflexões iniciais: Quais são as alternativas que podemos e devemos traçar, enquanto educadores, visando a modificação dos rumos embranquecidos nos quais a educação básica tem sido inserida? Por onde podemos caminhar, e com quais referências podemos nos aliar, para que os processos de racialização e consciência racial tornem-se, de fato, a base de nosso ensino e, em específico, do ensino de Leitura e Produção de Textos? Por que o letramento racial crítico é uma ferramenta pedagógica urgente para os nossos educandos e educandas?

O objetivo deste trabalho, nesse sentido, não se limita apenas a responder estes questionamentos, mas ser base para que, junto a tantos pensadores atuais da educação, seja possível construir, na prática, espaços escolares que tenham como base a derrubada de perspectivas coloniais, genocidas e epistemicidas e a valorização de nossas ancestralidades, histórias e narrativas.

Desta forma, serão apresentados, a seguir, os capítulos: 2) *Letramento e letramento racial crítico: urgências escolares*, no qual serão discutidos conceitos fundamentais para esta pesquisa; 3) *Metodologia: inquiet(ações) escolares*, em que a explicação da proposta pedagógica escolhida será relatada; 4) *Comentários e análises*, no qual busca-se apresentar os resultados da proposta central desta pesquisa e 5) *Considerações finais*, em que constará o fechamento deste trabalho e possíveis encaminhamentos para escritos futuros. Espera-se, com isso, que, a partir desta introdutória pesquisa, seja possível, ao menos, refletir sobre a importância de uma educação racializada e transgressora.

2) Letramento e Letramento racial crítico: urgências escolares

Fanon, em uma de suas principais obras, *Pele negra, máscaras brancas*, nos lembra de que “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33). Nesse sentido, este trabalho utiliza como ferramenta epistemológica a ideia de letramento racial crítico, bastante desenvolvida pela pensadora e professora Aparecida de Jesus Ferreira (2014), no intuito de fazer existir, para o outro hegemônico, narrativas autorais que denunciam o caráter necropolítico existente não apenas nos currículos básicos, mas nas escolas brasileiras. Para tanto, antes de nos debruçarmos sobre esta especificidade racial e crítica do conceito, parece

importante nos reportarmos à Magda Soares (2021), que nos explica sobre o que pode ser definido enquanto letramento.

Segundo Soares, o termo *letramento* foi introduzido ao vocabulário da Língua Portuguesa nos anos de 1980, nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas e, diferente dos termos analfabetismo, analfabeto, alfabetizar ou alfabetização, ainda causa estranheza a muitas pessoas. No entanto, surge para dar conta de uma nova discussão e realidades não pensadas até o momento: a diferença entre o sujeito alfabetizado e letrado.

Há muitos anos, o sujeito analfabeto é conhecido popularmente enquanto ignorante, inferior, sem instrução. Em cima de sua existência, são construídos diversos estereótipos que falam não apenas sobre a sua condição enquanto leitor ou escritor, mas enquanto membro de uma sociedade. O sujeito analfabeto “é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas” (SOARES, 2021, p.20).

Nesse sentido, enquadrar um grupo enquanto analfabeto não é apenas falar de uma categoria linguística que a ele é designada, mas, principalmente, enquadrá-lo em lugares sociais de subalternização. A construção da imagem desta população nos remete a ideia de que língua, política e cultura não são polos dissociados. É a partir da inserção no mundo da linguagem que o sujeito, desta maneira, constitui-se psíquica e socialmente.

Nos atentarmos ao fato de, por exemplo, o termo “analfabetismo” ser amplamente conhecido, ao passo que sobre o “alfabetismo” pouco se discute, o que denuncia a estratificação social na qual os brasileiros estão e são, diariamente, inseridos. Não se trata meramente de uma disputa etimológica e discursiva, mas, sim, de uma disputa histórica e social na qual um grupo majoritário, ao ser destituído dos seus direitos de acesso a um ensino qualificado, conseqüentemente é empurrado para o processo de estereotipificação e marginalização.

É em cima desta ideia que Soares (2021) introduz uma importantíssima reflexão sobre a diferença entre o sujeito alfabetizado e letrado. Para ela, “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas, ser, de certa forma, letrado” (SOARES, 2021, p.24). Isso porque se uma pessoa está inserida em um meio no qual a leitura e a escrita têm forte presença e influência, em que o interesse pela leitura de cartas, jornais e livros se faz presente, esta pessoa pode ser considerada letrada, já que “faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2021, p.24)

De forma semelhante acontece com uma criança que, em seus anos iniciais, ainda não domina a prática da leitura e da escrita, mas folheia livros, observa imagens, ouve histórias que a ela são lidas e, por isso, percebe a função social deste processo. Neste caso, ela seria considerada “analfabeta”, de acordo com classificações primárias, mas poderia ser entendida enquanto um sujeito letrado, justamente por iniciar a sua formação no letramento, que se diferencia, por sua vez, do processo de alfabetização.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. (...) A pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada - e quem passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - (...) se torna letrada.” (SOARES, 2021, p.36)

Para Soares, o fenômeno de *letramento* é, pois, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2021, p.18). Este não está diretamente ligado ao fenômeno da alfabetização, podendo surgir anteriormente a este último.

Dessa maneira, o sujeito analfabeto é o que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever e o ato de alfabetizar está relacionado à ação de desenvolvimento destas competências. Diferentemente, o sujeito letrado é aquele que reconhece as funções sociais da linguagem, seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção no mundo, a relação com os outros, com contextos diferenciados e com bens culturais (SOARES, 2021, p.30)

É nesse sentido que a ferramenta epistemológica intitulada letramento racial crítico parece dialogar e aprofundar o que Magda Soares explicou inicialmente enquanto letramento, por entendermos que apropriar-se da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. É, na realidade, adquirir uma tecnologia a qual possibilita tornar a escrita enquanto propriedade (SOARES, 2021, p. 39). Pensar neste fenômeno de apropriação da linguagem é pensar no processo de reparação histórica que precisa ser feito à população negra.

Em uma palestra à Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) Aparecida de Jesus Ferreira nos explica que a ferramenta do letramento racial crítico nos possibilita

refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm

impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja em nossas relações sociais. (FERREIRA, 2015. p.138)

Em cima disto, fica o questionamento inicial: por que, então, seria fundamental implementar esta ferramenta em sala de aula? Estamos diante de uma sociedade em que a linguagem pode ser entendida enquanto uma dimensão do racismo. Nos depararmos com currículos ainda embranquecidos, com conteúdos nos quais a racialização raramente é pensada em relação ao sujeito branco hegemônico, ainda entendido enquanto universal, pode ser uma das respostas para essa pergunta.

As salas de aula contemporâneas, principalmente as públicas e básicas, são formadas, majoritariamente, por pessoas negras. No entanto, ainda conseguimos identificar o projeto necropolítico em vigor, o qual além de fixar estes sujeitos em lugares sociais subalternizados, determina quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018, p. 5).

Esta morte não relaciona-se única e exclusivamente aos corpos físicos destas pessoas, mas também à morte epistemológica a partir da qual elas deixam de ter acesso a contranarrativas de resistência ao processo colonizador. Nesse sentido, a noção de soberania intelectual, em que apenas uma historiografia branca e grafocêntrica é considerada enquanto saber e verdade, é, de maneira irresponsável, difundida nos meios escolares de hoje .

O letramento racial crítico surge, nesse aspecto, como uma iniciativa que ultrapassa um olhar benevolente e assistencialista, por ser respaldada pela Lei Federal 10.639/2003. Não estamos falando de um favor prestado a nós enquanto população negra, mas de uma obrigatoriedade a ser seguida pelo corpo docente e integrativo das escolas. Não é aceitável e justo que se continue a construir salas de aula que perpetuem o genocídio do nosso povo.

Dessa maneira, anterior à ideia de letramento racial crítico, faz-se importante destacar a Teoria Racial Crítica, muito trabalhada por Gloria Ladson-Billing e adaptada por Aparecida de Jesus Ferreira ao contexto brasileiro, como base referencial deste trabalho. Nesse sentido, entendem-se alguns princípios como fundamentais para se traçar um caminho educacional que tenha como base o letramento racial crítico. De acordo com Ferreira (2014, p. 243), são eles: 1) *A intercentricidade de raça e racismo*, 2) *O desafio à ideologia dominante*. 3) *O compromisso com a justiça social*, 4) *A perspectiva interdisciplinar*, e 5) *A centralidade do conhecimento experiencial*.

Neste trabalho, nos voltaremos ao primeiro princípio “*A intercentricidade de raça e racismo*”. Apesar de compreendermos os cinco como complementares e igualmente necessários, entendemos que este dialoga diretamente com o propósito, aqui, pensado e posto em prática. Assim, os seus subseqüentes aparecerão como continuidade desta dissertação em um momento posterior.

O primeiro princípio previsto pela Teoria Racial Crítica indica que esta, no âmbito educacional,

começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA (de Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante” (FERREIRA, 2014, p. 243, ver também CRENSHAW 1991; ESPINOZA, 1998).

Nesse sentido, entende-se que, enquanto elementos formadores da sociedade brasileira, raça e racismo são experiências sociohistóricas que refletem em todas as formas de relações. Nos meios escolares, isto não seria diferente, já que estes têm se empenhado, de maneira secular, em construir afetividades e conhecimentos baseados na inferiorização e desumanização, especificamente, da população negra.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, Literatura e Leitura e Produção de Textos, em que o trabalho com a palavra se faz presente como o maior instrumento pedagógico, parece leviano não se ater ao fato de que a linguagem é o elemento responsável por fazer ecoar narrativas que, por sua vez, podem ser opressoras - realidade que tem sido trabalhada por muitos em salas de aulas -, ou transgressoras, as quais, neste caso, fazem-se urgentes e fundamentais.

Por este motivo, ao entendermos que o letramento é a prática social de inserção na linguagem, de conscientização sobre culturas, vidas, lugares e seres, o letramento racial crítico aprofunda esta ideia a partir do reconhecimento das relações raciais como fundantes da nossa sociedade e, portanto, também de nossas culturas, vidas, lugares e seres. Não se trata de um recorte a respeito de uma perspectiva, mas de uma reformulação do que se entende por sujeito letrado no Brasil. Ferreira (2014) nos relembra de que:

para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. E também na área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. (FERREIRA 2014, p. 250)

O letramento racial crítico é, nesse sentido, mais que uma ferramenta de análise, mas uma proposta pedagógica em que se considera, enquanto um dos pontos centrais, a reflexão acerca do processo de racialização no território brasileiro e suas implicações na formação dos ambientes escolares. É um instrumento educacional que se dá a partir da prática docente e que nos parece imprescindível para construir espaços de saber que não sejam violentos e não perpetuem lógicas racistas.

Assim, a partir desta noção, se deu o desejo de trabalhar, de forma autoral e, por vezes, solitária, o processo incessante de letramento racial crítico dos meus alunos. Em conjunto, buscamos construir um ambiente de discussão e reflexão contínua a respeito das relações raciais que nos atravessam e alternativas de combate ao apagamento - seja ele físico, intelectual, cultural ou subjetivo.

3) Metodologia: inquiet(ações) pedagógicas

Nesta monografia, partimos de um dos princípios que Sueli Carneiro (2005) aponta em sua tese “*A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*”. Nesse sentido, consideramos que qualquer trabalho que envolva as questões inerentes à humanidade exige o estabelecimento de compromissos, principalmente, quando se trata da área educacional, no sentido de estabelecer premissas metodológicas específicas que prezam pela melhoria das condições de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas também os considerando enquanto integrantes de uma coletividade social (CARNEIRO, 2015, p. 25, FISCHMANN 1994, p. 63).

Não seria possível utilizar a ferramenta do letramento racial crítico, em sala de aula, desconsiderando as pessoas que estão envolvidas enquanto sujeitos políticos e pensantes, além de produtores de suas próprias narrativas. A turma 201, escolhida para a fundamentação das reflexões, aqui, apresentadas, surge, em minha vida, como um espaço de disputa: há uma grande necessidade, por parte dessas pessoas, de contar suas histórias e de questionar o projeto político racista, misógino, cis-hétero-normativo em vigor nas suas próprias vidas e, em especial, no ambiente escolar.

Trata-se de uma turma composta, majoritariamente, por pessoas que se autodeclararam como negras, pretas ou pardas, com idade média entre 16 e 17 anos. Algumas delas, durante

os nossos encontros, deram voz às suas próprias sexualidades e identidades de gênero, colocando-se como parte da comunidade LGBTQIA+. Uma, inclusive, passou pelo processo de transição no decorrer do ano, o que surgiu como um desafio para a escola, já que não teve, em muitas disciplinas, o seu nome social aceito e respeitado pelos professores.

Foi neste contexto, de intensa demanda por debates e discussões, que decidi trabalhar, de maneira mais aprofundada, se comparada às outras turmas em que atuo, o letramento racial crítico, ou seja, a formação de e para a vida, partindo do combate ao princípio fundante de nossa sociedade brasileira: o racismo. Enquanto professora de Leitura e Produção de Textos e uma mulher negra, em uma escola que apresenta um alto nível de conservadorismo metodológico e político, aceitei o desafio, exigido por mim mesma, de pôr em prática não só a obrigatoriedade que a Lei Federal 10.639 propõe, mas, principalmente, a construção de uma sala de aula responsável com as pessoas com quem lidei durante um ano inteiro.

Dessa maneira, pareceu-me impossível ignorar a latente diversidade da turma 201, em todos os seus aspectos: racial, sexual, religioso, cultural e de gênero que, talvez, por estar em um espaço escolar tão enrijecido, demandava discursiva e emocionalmente discussões acerca de suas experiências sociais e apontava para a inexistência de propostas pedagógicas que, com esses sujeitos, realmente se preocupasse e se empenhasse.

A discussão - ou a falta dela - a respeito dos currículos, aqui já apresentada, encaminhou este trabalho para algumas exigências as quais fizeram parte do compromisso com uma educação democrática e jamais neutra, por se acreditar que ensinar é verbo que impera movimento, respeito, reconhecimento, criticidade e pesquisa, mas, além disso, rigorosidade metódica.

Por rigorosidade, não entendemos uma prática pedagógica que reproduza métodos de ensino há anos implantados no seio escolar que, por sua vez, são ultrapassados e insuficientes. Também não se coloca a figura do professor como detentor do saber e estudantes enquanto esvaziados, muito menos reproduz-se uma noção de respeito baseada na opressão intelectual e subjetiva desses sujeitos e o resultado deste processo apenas e unicamente centrado em notas a serem computadas bimestralmente em boletins, para fins mercadológicos.

A ideia de rigor, dessa maneira, liga-se à noção de que precisa haver a produção de um espaço escolar no qual educadores e educandos sejam criadores, instigadores, inquietos, e rigorosamente curiosos (FREIRE, 2020, p. 28), já que nos atemos ao compromisso com uma

ferramenta pedagógica, o letramento racial crítico, dialógica e respaldada pela ideia de que é, a princípio e de início, na escola onde se deve romper com projetos políticos genocidas e racistas. A este aspecto, deve-se rigorosidade, coragem e empenho.

Neste sentido, o trabalho com a turma 201 começou no mês de fevereiro, junto ao retorno às aulas que, por conta da pandemia da Covid-19, remodelou-se de forma híbrida. Assim, havia alunos presentes de maneira on-line, mas também de maneira física no espaço escolar. Este cenário, por si, já se apresentou como um grande desafio, tendo em vista as dificuldades tecnológicas, financeiras, as condições emocionais e a falta de recursos e de estrutura tanto aos educandos, quanto aos educadores. Traçar um caminho de reformulação do que era previsto para a disciplina de Leitura e Produção de Textos, em meio ao contexto pandêmico, nada tinha a ver com a ideia romantizada do que é ensinar. Foi preciso algo além do amor para sustentar o compromisso de uma sala de aula crítica e responsável.

Assim, com um conteúdo curricular, previsto e prescrito, visivelmente bancário e integrante do sistema capitalista no qual a educação é inserida, a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em específico, para a redação cobrada no Exame, precisou ser revista e redirecionada. O trabalho com gêneros e tipos textuais de cunho argumentativo, como a dissertação-argumentativa, foi interseccionado à proposta do letramento racial crítico desde as aulas iniciais, a partir de recursos visuais e textuais.

Por isso, trabalhamos referências como A última abolição, filme de Alice Gomez, trechos de obras como “O que é racismo estrutural?”, de Silvio Almeida (2019), “O que é lugar de fala?”, de Djamila Ribeiro (2017), “O que é racismo recreativo?”, de Adilson Moreira (2019), “Necropolítica”, de Achille Mbembe (2018), “O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado”, de Abdias do Nascimento (2016), “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), além de diversos vídeos com falas de intelectuais como Preta Ferreira, Sueli Carneiro, batalhas de poesia, conhecidas como *slam*, com Beatriz Ferreira e Carol Dall Farra, o samba-enredo da Mangueira de 2019, que homenageou a vereadora Marielle Franco, assassinada no ano de 2018, e inúmeras notícias e charges que, de maneira infeliz, denunciavam o genocídio da população negra no Brasil.

Durante toda a construção conjunta desta disciplina, houve uma preocupação com não apenas apresentar essas referências, já que muitas delas não eram conhecidas pelos estudantes, mas trabalhá-las de maneira interdisciplinar e interdiscursiva, buscando formas de relacionar o conteúdo apresentado ao processo de construção argumentativa para um bom

desempenho em redações e para o redirecionamento de olhares, por vezes, ainda racistas. A preparação para provas que os alunos fariam em um futuro próximo foi consequência da proposta pedagógica escolhida para traçar novos caminhos com a turma.

No 3º bimestre, em específico, uma das formas de avaliação propostas foi a produção individual de um comentário breve sobre dois vídeos passados em aula disponíveis no canal Quebrando o Tabu, presentes na plataforma Youtube: “*O que é racismo estrutural?*”³ - *Desenhando.*” e “*Você sabe o que é racismo?*”⁴. Ambos tratavam, de maneira acessível à turma 221, dos aspectos do racismo no Brasil de forma historiográfica e social. Nesse sentido, apresentavam, em alguns minutos, reflexões importantes sobre o que já vinha sendo discutido, mas a partir de um recurso visual dinâmico.

O objetivo desta primeira proposta era que os alunos, de forma autoral, comentassem, a partir da escrita, afetações e questionamentos que haviam sido gerados neles com a apresentação dos dois vídeos. Não houve a exigência de um gênero textual específico, mas, apenas, a produção de uma narrativa em 1ª pessoa sobre o que havia sido discutido e exposto em aula. As respostas a esta proposta foram variadas em seu conteúdo e formato: foram entregues atividades compostas por três linhas, até a produção de longas narrativas e, também, de poemas, que serão tratados, de forma mais aprofundada, no próximo capítulo.

Em um segundo momento, também como uma atividade avaliativa, foi disponibilizado, a partir da plataforma google formulários, um questionário construído em duas partes. A parte inicial apresentava o discurso de Chimamanda Ngozi Adichie à TED (*Technology; Entertainment; Design*), evento composto por inúmeras conferências com nomes influentes sobre as mais diversas questões humanitárias. Nele, a autora trabalhou a noção de “O perigo de uma história única”, em que trouxe pontos relativos aos estereótipos construídos socialmente sobre a população negra e, em específico, nigeriana, além da perigosa construção de histórias contadas apenas por um olhar hegemônico.

Nesse sentido, a turma deveria assistir ao vídeo antes de prosseguir com a atividade proposta, formada por 10 perguntas as quais relacionavam-se tanto ao conteúdo apresentado pela autora, sua possível articulação com a dissertação-argumentativa, mas também aos aspectos subjetivos, a partir dos quais foi possível trabalhar, por exemplo, a autoidentificação

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk>

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dU-hqu7aqj4>

racial, ações de combate à estrutura racista no cotidiano desses sujeitos, no ambiente escolar e, em específico, na disciplina de Leitura e Produção de Textos.

As perguntas formuladas tinham o objetivo, nesta segunda etapa, de aprofundar a discussão a respeito do aspecto endêmico do racismo na sociedade brasileira e, principalmente, no espaço escolar. A ideia era que a turma criasse relações entre o que vinha sendo discutido em nossos encontros e as suas próprias experiências enquanto sujeitos políticos e pensantes, e fosse capaz de traçar entendimentos próprios a respeito do letramento racial, além de realizar uma autoavaliação sobre os seus percursos na disciplina até o momento.

Por isso, o questionário foi organizado em cima das seguintes questões:

1) Em sua visão, qual a relação pode ter traçada entre o que Chimamanda Ngozi traz em sua fala e as aulas de Leitura e Produção de Textos? Comente, ocupando de 15 a 20 linhas.
2) Qual foi o seu entendimento no que diz respeito à noção de "Perigo de uma história única", proposta por Chimamanda Ngozi?
3) Como a noção de "O perigo de uma história única" poderia entrar em uma dissertação argumentativa, ao seu ver?
4) Como você se identifica enquanto à raça/etnia?
5) Para você, qual é a importância de se discutir relações étnico-raciais em sala de aula?
6) Você acredita que as nossas discussões sobre relações étnico-raciais impactam a sua vida e/ou podem te ajudar na construção de uma dissertação argumentativa? Se sim, de que forma?
7) Você já se percebeu refletindo sobre as nossas discussões fora da sala de aula ou percebeu alguma mudança na sua rotina que seja fruto de nossas discussões? Se sim, qual(is)?
8) Na prática, o que você tem feito para combater o que chamamos de "racismo estrutural"?
9) Em sua visão, o que seria letramento racial?

10) Por fim, atribua uma nota, de 0 a 4 pontos, ao seu desempenho e desenvolvimento nas aulas de Leitura e Produção de Textos, justificando sua resposta.

As respostas recebidas, novamente, apresentaram uma variedade significativa no que diz respeito ao seu conteúdo e a sua forma. Algumas maiores, outras com caráter mais sintético, algumas mais objetivas, outras mais subjetivas, mas, de uma maneira geral, todas apresentaram algum nível de aprofundamento a respeito das experiências raciais vividas por estes sujeitos, de maneira direta ou indireta, que serão desenvolvidas no eixo “Comentários e análises”.

Neste capítulo, é fundamental destacar que, em nenhum momento, apesar de muito ser atravessada por um sentimento de solidão intelectual e pedagógica, poderia afirmar que a construção deste percurso se deu sem o auxílio de outras mulheres negras com as quais convivi e convivo, por meio de leituras, debates e conversas cotidianas. As escolhas metodológicas feitas foram inspiradas em outras vozes que ecoam e já muito produzem sobre uma educação combativa e democrática.

Dessa maneira, muito do que foi apresentado dialoga diretamente com o que Bell Hooks propõe enquanto educação como prática da liberdade. Quando falamos da Teoria Racial Crítica e da ferramenta pedagógica do letramento racial crítico não nos referimos apenas a conceitos e ideias descoladas de nossas experiências sociais. Isso porque “quando a nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática” (HOOKS, 2017, p. 85-86).

É por esta razão que apresentar autoras e autores negros e trabalhá-los em uma turma de 2º ano do Ensino Médio não se trata de uma ação expositiva, em que o texto é usado como pretexto, mas como uma ferramenta de aquilombamento teórico, social, político, cultural e educacional. Nesse sentido, “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos a nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2017, p. 86). Assim, de nada adiantaria trazer os mais diversos nomes para esta turma se estes não fossem lembrados enquanto vozes de resistência e de produção de novos sentidos para a nossa caminhada.

4) Comentários e análises

De início, faz-se importante lembrar que as atividades propostas para a turma 201 foram divididas em duas partes. A primeira, em que foi cobrado um comentário subjetivo a respeito dos vídeos “O que é racismo estrutural? - Desenhando.” e “Você sabe o que é racismo?” do canal Quebrando o Tabu, presentes na plataforma *Youtube*, e a segunda em que foi formulado um questionário com 10 perguntas as quais envolviam a análise crítico-interpretativa do vídeo “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie à TED, além de questões que articulavam noções raciais à sala de aula e à disciplina de Leitura e Produção de Textos.

Nesse sentido, como reação à primeira fase, foram recebidos 27 trabalhos. Deles, 9 foram feitos à mão e entregues de maneira presencial e 18 digitados em um arquivo e entregues por e-mail, com conteúdo e forma bastante variados. A impressão passada pelos comentários recebidos foi a de que a turma, de uma maneira geral, buscou relatar os assuntos centrais que os dois vídeos tratavam - como a noção de estruturalidade do racismo, os efeitos do processo de colonização, ou a ideia de falsa abolição do processo escravagista - isentando-se, de certa forma, das realidades apresentadas, ou seja, denunciando suas problemáticas, mas não as inserindo em suas experiências sociais, como observável em:

1. *Eu, particularmente, gostei muito do vídeo. Pois, ele aborda muitos problemas sociais, como eles surgiram e como eles afetam muitas pessoas até hoje. Como, por exemplo, é o caso do racismo estrutural. O vídeo explica como ele foi se desenvolvendo conforme o passar dos anos, afetando muitas pessoas negras até os dias atuais. No vídeo, fala também, por exemplo, que os negros começam a ter acesso à educação muito depois das pessoas brancas, que o número de pessoas negras nas universidades é bem menor em relação ao dos brancos. (O que é muito preocupante pois, segundo informado no próprio vídeo, a metade da população é negra.). Aborda também a importância das cotas, e, que, mesmo possuindo esta Lei, ainda existem muitas turmas de universidades que se formam sem uma pessoa negra, o que nos revela que existem fraudes no sistema.*

Então, na minha opinião, o vídeo embora seja curto, é sim muito informativo.

2. *O vídeo explica sobre o racismo estrutural e como ele surgiu a partir de um processo histórico, a escravidão indígena e africana, e tem reflexos até os dias atuais.*
3. *Os vídeos mostram como o racismo é tratado atualmente.*
4. *Sobre o vídeo 1: O racismo no Brasil tem sido um grande problema desde a era colonial e escravocrata, imposto pelos colonizadores portugueses. E persiste na sociedade brasileira, embora muitas vezes camuflado.*
5. *Os vídeos apresentam que o racismo é uma realidade no Brasil e que está enraizado, causando diferenças sociais, raciais, financeiras.*

Isso não significa, contudo, que os trabalhos não apresentaram uma narrativa em 1º pessoa, pelo contrário. Em muitos textos, houve a construção de frases como “eu achei interessante”, “na minha opinião” ou “simplesmente perfeito”. Muitas respostas trataram, por exemplo, do racismo enquanto estrutural e estruturante e de suas consequências sociais e subjetivas. No entanto, estas pareceram construir comentários a partir de perspectivas espectadoras, analíticas, nas quais não se foi possível incluir agências individuais em tal estrutura, mas a reprodução de noção de que “algo” deveria ser feito para mudar tal realidade racista no país.

O objetivo desta primeira atividade era de que a turma conseguisse traçar narrativas de autorreconhecimento como parte de uma sociedade que reproduz lógicas racistas ou como pertencente a grupos que são afetados por essas lógicas, mas tal pretensão foi respondida de maneira diferente do esperado. Alguns alunos ocuparam o total de 3 linhas para comentar os vídeos, utilizando a 3ª pessoa do plural, enquanto outros escreveram páginas de quantidade significativa na 1ª pessoa do singular. Alguns optaram pelo gênero textual poema, outros optaram por construir textos em prosa. O intuito, entretanto, não era avaliar o tamanho das produções, nem o gênero escolhido por cada um, mas a sua profundidade argumentativa, subjetiva e individual.

Dessa maneira, neste primeiro momento, foi possível notar a inquietação desses sujeitos com os temas abordados que, construindo textos, ou narrativas testemunhais, das mais variadas formas e dos mais diversos gêneros e tamanhos, posicionaram-se a respeito das experiências raciais existentes no Brasil, mas de maneira indireta e, por vezes, afastada. Foi possível identificar o reconhecimento, por parte da turma, da existência de práticas racistas no território brasileiro, no entanto, tais comentários ainda foram sustentados na idealização

do racismo como um conceito que paira na sociedade e é preexistente, não sendo construído enquanto ação no íntimo e no cotidiano de cada sujeito.

Foi devido a este caráter indireto e, por vezes, desresponsabilizante que a segunda proposta de atividade avaliativa foi feita. O questionário com 10 perguntas foi elaborado de maneira autoral, na tentativa de traçar novos caminhos pensantes a respeito do racismo nas realidades brasileiras, principalmente, em sala de aula e, em específico, na disciplina de Leitura e Produção de Textos. Entendemos que trabalhar com Língua e Literatura é, a todo tempo, fazer escolhas políticas e pedagógicas que constroem novos horizontes e novas perspectivas sociais. Por isso, a escolha pelo discurso “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie, foi, de fato, uma escolha: pensada, situada e proposital.

Como reação a esta atividade, foram recebidas 34 respostas. Dentre elas, todas foram digitalizadas e entregues por meio da plataforma google formulários. As perguntas foram pensadas com o intuito de aprofundar as reflexões acerca do racismo e do processo de estereotipificação da população negra, relacionando-se ao contexto escolar no qual a turma estava inserida, de maneira que fosse possível construir um espaço de autocrítica e autoanálise a respeito destas questões.

Diferentemente da primeira parte, nesta segunda proposta foi possível notar a formação de relatos mais pessoais e críticos. Nesse sentido, a noção de racismo deixou de ser apenas unicamente denunciada ou apontada enquanto problemática - o que, em um momento inicial, era importante, mas insuficiente, já que a crítica não caminhava junto a propostas de mudança - e passou a ser potência para a construção ações de combate a esta realidade.

Em muitos relatos, os estudantes comentaram que, diante de tudo o que vínhamos construindo durante as nossas aulas, foi possível, por exemplo, reivindicar familiares com comportamentos racistas, posicionar-se em contextos informais, como em jogos online de videogame, nos quais, inúmeras vezes, atitudes racistas eram identificadas, eliminar termos racistas de seus vocabulários e refletir mais a fundo sobre seus lugares de privilégio. Isto foi visível, por exemplo, a partir das seguintes narrativas:

1. *Minha mãe (branca) foi criada por uma família de brancos que mesmo que "sem querer" passaram alguns ensinamentos/ expressões racistas para ela, então, eu e ela sempre conversamos sobre esse tipo de coisa para ela entender mais sobre o meu*

lado das coisas e muitas das nossas conversas são logo quando volta para casa nas quintas, pois trago para a minha mãe tudo o que conversamos em aula.

2. *Muitas vezes após minhas aulas, na qual há esses debates, eu volto refletindo sobre minhas atitudes e sobre como eu posso melhorar em vários quesitos.*
3. *eu nunca parei pra pensar sobre isso, então agora eu tô pensando diferente sobre muitos lugares, na real, pensando diferente e um termo muito forte, afinal só conheço aquela história sobre o lugar porém agora sei que aquela história única não é a única que existe.*
4. *é muito (importante) porque tem como escutar o lugar de fala de colegas de classe que me esclarecem diversos pontos e como posso usar de meus privilegios para tornar o sistema mais igualitário.*
5. *minha família é meio cabeça fechada pra vários assuntos e por meio da discussão em sala eu consigo entender sobre muitas coisas que eu não sabia sobre muitos temas e ainda mais sobre o racismo, por eu ser branco eu entendo o meu posicionamento em relação aos outros e como o meu falar pode machucar os outros, então ajuda muito essas discussões*
6. *Eu discuto em casa sempre quando a algum tema racista nas nossas conversas, ensinado a minha família*
7. *já consigo reparar em alguns argumentos de pessoas, preconceitos por exemplo, que antes não repararia.*
8. *Está me fazendo "abrir os olhos" para muitas coisas que antigamente eu não ligava e não sabia que existiam.*
9. *Tenho corrigido muitos parentes próximos, fazendo que certos termos que eles usam, são racistas. E como eu gosto de jogar muito videogame, eu acabo as vezes me deparando com algumas pessoas racistas no "chat", então, eu acabo denunciando elas.*
10. *já me percebi refletindo. Muitas das discussões me fizeram perceber acontecimentos racistas na sociedade, na minha família e amigos, o que antes eu não costumava perceber.*
11. *Antes eu me calava sobre assuntos pois tinha medo de expor minha opinião, já que eu não tinha propriedade pra falar, pois eu não me interessava sobre. Mas mudei nesse quesito e vi o quanto é importante me posicionar sobre.*

12. *Tenho debatido mais sobre o assunto, não tolero práticas racistas e não fico quieta quando vejo injustiça e discriminação.*
13. *começar com pequenas atitudes foi uma solução. A que eu mais senti foi a troca de expressões usadas, que são considerados racistas. Agora é mesinha de cabeceira e nada de falar "mulato".*
14. *Já chorei tanto ouvindo as lamentações de outros colegas de turma... depois que é vista a dor de uma pessoa querida é impossível ignorar a dor de qualquer outra pessoa. Se der para defender alguém que está sendo vítima racismo, eu defendo, sem medo algum.*
15. *Quando eu era do primário, vi um menino negro sofrer bullying. Não contente chamei a diretora. Ela brigou com o agressor, logo em seguida o menino (negro), veio me agradecer. Vendo aquele sorriso em seu rosto, prometi a mim mesmo que nunca deixaria uma pessoa ser desmerecida pela cor de sua pele, daquele dia para frente, sei como é ver uma pessoa inocente sofrer sem ter culpa de nada.*
16. *quando saio das aulas, as vezes , fico meio pensativo sobre os temas e procuro dar uma aprofundada em casa para na próxima vez, eu conseguir debater melhor, alem de estar lendo mais jornais e vendo mais documentários*

De forma nítida e muito coerente, a turma conseguiu aproximar a noção de “O perigo de uma história única” aos seus contextos escolares. Apontaram ser fundamental as discussões a respeito de relações étnico-raciais em sala de aula porque as entendiam enquanto uma forma de conscientização, de promoção de dignidade, de inclusão e acolhimento e de ruptura com histórias únicas a eles já contadas durante seus percursos traçados.

O objetivo, nesta segunda etapa, era, principalmente, o de abrir um espaço para ouvir essas pessoas a respeito de suas experiências escolares durante o contato com a nossa disciplina. Os impactos que as discussões pensadas e planejadas geraram nos estudantes foi uma resposta de que a ferramenta pedagógica do letramento racial crítico não se trata apenas de uma necessidade na educação básica, mas uma postura que deve ser assumida por nós, professoras e professores, para que a ruptura com ideais e práticas racistas se faça presente de maneira interdisciplinar, intra e extraescolar.

Este retorno mostrou que, apesar de ter sido perseguida pelos meus superiores com os mais diversos tipos de assédio, considerada enquanto problemática por ser “uma professora

que fala sobre racismo em sala de aula”, colocando, inclusive, o meu emprego em risco, o trabalho com o que acredito jamais será tarefa fácil, por se tratar, primeiramente, de uma questão pessoal, mas também institucional, histórica e educacional. No entanto, abrir mão de propostas e práticas pedagógicas que ensinem a transgredir, como propõe Bell Hooks (2017), não me parece ser uma alternativa.

5) Considerações finais

Em “O fracasso da/na escola”, capítulo 2 do livro *Linguagem e escola, uma perspectiva social*, Magda Soares apresenta duas reflexões que muito dialogam com este trabalho. A primeira aponta que não há escola para todos, tendo em vista que, em muitos estados brasileiros, metade da população entre 7 e 14 anos não está inserida neste ambiente (SOARES, 2002, p.9). Este dado significativo nos relembra que o direito à educação tem sido, há séculos, negado a populações específicas que, por sua vez, possuem cor, classe, sexualidade e gênero.

A este ponto liga-se a segunda reflexão apresentada pela autora, que nos denuncia: “a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo” (SOARES, 2002, p.9). As altas taxas de repetência e evasão escolar comprovam que os ambientes escolares estruturados desde gerações passadas e sustentados até hoje não são planejados para os nossos educandos. É nesse sentido que o ensino de Leitura e Produção de Textos, assim como o de diversas outras disciplinas, tem sido prescritivo e excludente, por integrar uma estrutura que é contra os seus próprios formadores.

Dessa maneira, os atuais processos de ensino e aprendizagem muito segregam por terem este comportamento enquanto princípio. Ao não se optar por estratégias de letramento e de letramento racial crítico provocadoras e transformadoras, há a manutenção de estudantes enquanto subalternos e subalternizados. Neste contexto, surge a continuidade de uma educação que, apesar de constitucionalmente para todos, para poucos se faz presente.

Foi, também, com esta justificativa que o trabalho em questão buscou apresentar alternativas ao projeto curricular embranquecido em vigor nas escolas de hoje. Foi possível observar que, a partir de um intenso caminho traçado durante o ano, a turma 201 pode aprimorar suas reflexões acerca do racismo no Brasil, em suas variadas esferas, além de se permitir o desafio da autocrítica e da autoanálise.

Além disso, evidenciou-se que as atividades avaliativas 1 e 2 apresentaram respostas diferenciadas. À primeira, mais expositivas e, à segunda, mais pessoalizadas e individuais. No entanto, ambas demonstraram a necessidade de se trabalhar questões étnico-raciais em sala de aula, com o objetivo de interromper o processo histórico de genocídio e necropolítica em vigor nas nossas escolas.

Assim, pensar o ensino de Leitura e Produção de Textos desarticulado a estes fatores traz consequências irreparáveis tanto para os estudantes, como para os professores, já que ambos ficam submetidos a uma formação colonizadora e, portanto, limitada. Não há, portanto, um trabalho responsável com o que se entende por letramento, muito menos com o que o letramento racial crítico propõe.

As salas de aula, infelizmente, ainda têm sido construídas, junto aos materiais didáticos, em cima de noções que pouco se articulam às múltiplas experiências raciais dos nossos educandos. As noções de texto e contexto, por exemplo, não são pensadas a partir de uma perspectiva racializada, o que parece ser um enorme desafio para a ruptura com um sistema racista endêmico.

Apesar de já ter trabalhado de forma direta o letramento racial crítico com outras turmas com as quais tive contato, a 201 foi um divisor de águas em minha vida e em meu percurso enquanto professora. Sempre muito receptiva, alegre e crítica, as pessoas que formaram esta turma me ajudaram no processo de cura de minhas feridas pessoais e históricas, ainda presentes, mas repensadas. Ouvi-los falar, comentar, se exaltar, criticar e se posicionar tornou minhas quintas-feiras únicas e especiais. De maneira alguma, esses processos foram romantizados, mas entendidos a partir de todos os seus empecilhos.

Durante este ano, em um contexto de muitas tentativas de desestabilização vindas dos meus superiores, dificuldades tecnológicas, emocionais e políticas, nossos encontros foram um espaço de troca e vida, o qual jamais seria possível sem o empenho de cada pessoa envolvida, quando não diretamente, a partir de olhos e ouvidos atentos. O presente de escutar frases como “Professora, não vai embora. Fica mais!”, “Professora, o que vamos discutir hoje?”, ser acolhida, às 7h10 da manhã, com pagodes, cantorias e batuques, receber áudios com dúvidas e questionamentos, perceber o crescimento da escrita desses alunos e, principalmente, de suas reflexões jamais foi previsto, por mim, durante a minha graduação. A sala de aula é muito mais do que se pode imaginar.

Carrego comigo a certeza de que este processo, em meio a muitas lágrimas de felicidade e tristeza, não se encerra aqui. Junto aos meus e aos Orixás, uno forças para continuar o meu projeto de letramento racial crítico na educação básica e em todos os espaços onde estiver. Torço para que com sabedoria, e, sempre, com responsabilidade. A nossa pedagogia será, invariavelmente, a da existência.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264p.

A ÚLTIMA abolição. Direção: Alice Gomez. Produção: Pipoca & Filmes. [S. l.]: Pipoca & Filmes, 2018. Disponível em: <https://abcine.org.br/site/a-ultima-abolicao/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. São Paulo: Feusp, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, jul. – out. 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGEEDUCA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil - População Educação**. [S. l.], 29 nov. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 4 out. 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. 224p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. - 1ª ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-22, 29 nov. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/carll/Downloads/administrador,+Gerente+da+revista,+Art8_Joana_eja_em_debate_n1v1nov2012.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SAMBA-ENREDO da Mangueira em 2019 fará homenagem a Marielle Franco. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug_A. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Claudicélio Rodrigues. **Literatura e ensino/ Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura?**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.

SLAM DAS MINAS RJ - FINAL 2017 - Carol Dall Farras. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DbQXy_jcCXE. Acesso em: 4 out. 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed.; 7. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021.