

ENSINO DE LITERATURA COMO CAMINHO PARA O LETRAMENTO RACIAL EM SALA DE AULA

Antonia Batista de MELO

Eliana Vianna Brito KOZMA

Universidade de Taubaté

Resumo

Este artigo retrata o desenvolvimento do letramento racial sob a perspectiva da decolonialidade, utilizando o ensino de literatura como base e caminho. Diante das lacunas existentes nas práticas pedagógicas no ensino de Literatura, o objetivo é buscar alternativas que possam ser aplicadas para supri-las, como opção para uma formação antirracista de alunos do ensino médio, em uma perspectiva decolonial. A sequência didática proposta traz a sugestão de duas obras: *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, e o conto *Maria*, que faz parte do livro *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo. A introdução é com uma roda de conversa, seguida da leitura das obras, contextualização e pesquisa e, por último, sugestão de atividades, buscando articular multiletramento, tendo como eixo o letramento racial. Sugere-se que os alunos façam a interseção com outras leituras, estimulando-os a pesquisar, buscar resenhas acerca das obras lidas, fazer uma imersão profunda para a elaboração das atividades, para a compreensão do que leram de forma que o professor possa atuar como mediador desse processo. A sequência didática aparece como uma alternativa entre outras várias que podem surgir. Portanto, em sua prática pedagógica, cada docente deve perceber que existem, atualmente, recursos variados para múltiplas formas de trabalho com dinamismo, seja utilizando tecnologias, trabalhos em campo ou outros meios, tendo em mente que se trata de um problema firmado em uma base estrutural. Então, o processo de desconstrução é contínuo, sendo a educação o caminho, não o único, porém, um dos mais significativo e transformador.

Palavras-chave: Letramento racial; Literatura; Decolonialidade; Multiletramento; Educação.

TEACHING LITERATURE AS A PATH TO RACIAL LITERACY IN THE CLASSROOM

Abstract

*In this paper deals with the development of racial literacy from the perspective of decoloniality, using literature teaching as a focus and path. Given the gaps in pedagogical practices in literature teaching, the objective is to seek alternatives that can be applied to fill them, as an option for anti-racist education for high school students, from a decolonial perspective. The proposed didactic sequence as a suggests two works, *O Averso da Pele*, by Jeferson Tenório, and the short story *Maria*, which is part of the book *Olhos D'Água*, by Conceição Evaristo. The proposal is an introduction with a*

conversation circle, followed by the reading of the works, contextualization and research and, finally, suggested activities, seeking to articulate multiliteracies, focusing on racial literacy. It is suggested that students make the intersection with other readings, encouraging them to research, look for reviews of the works they have read, and immerse themselves deeply in the development of activities to understand what they have read, so that the teacher can act as a mediator in this process. The didactic sequence appears as one alternative among many others that may arise. Therefore, in their pedagogical practice, each teacher must realize that there are currently various resources for multiple forms of dynamic work, whether using technologies, fieldwork or other means, keeping in mind that this is a problem based on a structural basis. Therefore, the deconstruction process is continuous, with education being the path, not the only one, but one of the most significant and transformative.

Keywords: Racial literacy; Literature; Decoloniality; Multiliteracies; Education.

ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO CAMINO HACIA LA ALFABETIZACIÓN RACIAL EN EL AULA

Resumen

Este artículo describe el desarrollo de la alfabetización racial desde la perspectiva de la decolonialidad, utilizando la enseñanza de la literatura como base y camino. Dadas las lagunas en las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la literatura, el objetivo es buscar alternativas que puedan aplicarse para subsanarlas, como una opción para la educación antirracista del alumnado de secundaria, desde una perspectiva decolonial. La secuencia didáctica propuesta sugiere dos obras: *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, y el cuento *Maria*, que forma parte del libro *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo. La introducción consiste en un círculo de discusión, seguido de la lectura de las obras, la contextualización y la investigación, y, finalmente, se sugieren actividades que buscan articular las multialfabetizaciones, con la alfabetización racial como eje. Se sugiere que los estudiantes realicen la intersección con otras lecturas, animándolos a investigar, buscar reseñas de las obras que han leído y a profundizar en el desarrollo de actividades para comprender lo leído, de modo que el profesor pueda actuar como mediador en este proceso. La secuencia didáctica se presenta como una alternativa entre muchas otras que pueden surgir. Por lo tanto, en su práctica pedagógica, cada docente debe reconocer que actualmente existen diversos recursos para diversas formas de trabajo dinámico, ya sea mediante tecnologías, trabajo de campo u otros medios, teniendo en cuenta que este es un problema de base estructural. Por lo tanto, el proceso de deconstrucción es continuo, siendo la educación el camino, no el único, pero sí uno de los más significativos y transformadores.

Palabras-clave: Alfabetización racial; Literatura; Decolonialidad; Multialfabetización; Educación.

1 INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que, apesar da frase proferida pela professora, filósofa e ativista americana Angela Davis, “não basta ser contra o racismo, é preciso ser antirracista”, ter adquirido notoriedade, sendo replicada em redes sociais no Brasil e em vários outros países, na realidade, poucas iniciativas, no âmbito escolar, têm sido apresentadas, de maneira efetiva, para que nossos educandos tenham uma consistente formação antirracista.

A instituição escolar pode ter uma postura bem silenciosa em relação às atitudes racistas, em que parece prevalecer a ausência de letramento racial. Escolhe-se o ensino de literatura por entender o seu potencial de contribuição para transformar a realidade dessa omissão, em que pouco se discute a respeito da necessidade de trazer para a contemporaneidade discursos que podem ser inseridos no âmbito de uma dinâmica social crítica e de uma transformação concreta da realidade voltada para a formação antirracista.

Uma matéria publicada pela BBC News Brasil (Madureira, 2020) traz uma constatação fundamental sobre o papel da educação brasileira para o acentuamento das desigualdades raciais e apagamento da história dos heróis negros, como por exemplo, Zumbi e Dandara, que governaram o Quilombo dos Palmares, citados por Heloíse Costa, Mestre em relações étnico-raciais e professora de Língua Portuguesa, convidada para analisar o tema na referida reportagem.

Para a professora, conforme relata ainda Madureira (2020), quase nada se aprende no tocante a esses personagens negros, bem como outros nomes fundamentais na história da resistência negra no país, como Francisco José do Nascimento, o 'Dragão do Mar', figura importante para que o Ceará se tornasse o primeiro Estado do país a abolir a escravidão, em 1884, e Tereza de Benguela, que governava o Quilombo do Piolho, no Mato Grosso, a partir de um sistema de parlamento.

Na referida matéria, Marina Pereira de Almeida Mello, Doutora em Antropologia Social, exalta a relevância da escola, como espaço de socialização e construção dos significados, e desse modo deveria desconstruir essa ideologia de exclusão que atribui

superioridade ao homem europeu e cristão perfeito, exemplo do bem, do belo e da verdade e aos negros, dá-se a condição de descendentes de escravos, não os mostrando como pessoas comuns que foram escravizadas, sequestradas da sua terra natal (Madureira, 2020).

Por entender os desafios que permeiam o processo ensino-aprendizagem, e considerar a necessidade de superá-los, é que se reitera a importância deste estudo, principalmente quando também, empiricamente, afirma-se que grande parte de alunos e até um número considerável de professores sequer sabem quem são Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, bem como outros autores negros.

Para romper com o silenciamento em torno do letramento racial na escola, utilizando o letramento literário como prática pedagógica, é preciso partir de entendimentos de concepções importantes, tais como a decolonialidade, que é o caminho para entender e combater o racismo estrutural e para possibilitar um aprofundamento do letramento racial, compreendendo-o como um conceito fundamental para as questões sócio-históricas e, também, as questões contemporâneas.

Diante das lacunas existentes nas práticas pedagógicas no ensino de Literatura, o objetivo desta pesquisa é buscar alternativas que possam ser aplicadas para supri-las, como opção para uma formação antirracista de alunos do ensino médio, em uma perspectiva decolonial. O estudo em torno dessas alternativas traz como sugestão uma proposta de sequência didática para alunos do Ensino Médio, com base no objetivo da pesquisa, que vem embasada pela revisão de literatura, sob uma visão crítica de teóricos diversos acerca da temática.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE LITERATURA

Reis e Andrade (2018) destacam que o objetivo principal do pensamento decolonial relaciona-se à problematização da manutenção das condições colonizadas da epistemologia, quando se busca uma total emancipação de todos os tipos de opressão e dominação. Isso se consolida mediante a articulação entre cultura, política e economia de forma interdisciplinar, desse movimento pode ter um campo inovador de

pensamento, com a legitimação dos elementos epistêmicos locais, anulando legados que foram impostos pela realidade colonial.

É importante trazer Paulo Freire para essa discussão conceitual com relação à decolonialidade, pois, mesmo que autor não tenha utilizado tal conceito deu forma ao pensamento decolonial em seu acervo e em sua obra, o que traz à tona o conceito enquanto mote de discussão é relativamente novo, mas como práxis se fez presente nas ideias defendidas por autores como Freire.

Silva e Brocanelli (2022) trouxeram um estudo enfatizando esse entrelaçamento entre as ideias freireanas e o pensamento decolonial, principalmente quando se leva em conta a pedagogia defendida por ele, uma pedagogia que contesta a opressão, um legado colonial a qual se mantém no universo escolar em países como o Brasil, assim como outros que têm um passado moldado pela colonização. Freire trouxe algo que urgia na educação, teoria e prática didático-pedagógica contestadora dos resquícios da dominação colonial.

A partir de uma perspectiva de formação escolar, acadêmica e humana, como destacam Silva e Brocanelli (2022), Paulo Freire ouviu o colonizado, pois em toda a sua obra ao citar, de forma tão contundente, o oprimido (colonizado) e o opressor (precursor da manutenção do legado colonial, o colonizador), ele destacou a educação em seu poder transformador, sendo um movimento, antes de tudo, de libertação das pessoas.

O entendimento no que se refere ao ensino de literatura traduzido em uma perspectiva decolonial, conduz de forma inevitável a crítica ao modo como esse ensino foi ignorado em sua natureza dialógica, como analisa Cereja (2005), algo que se podia constatar tanto no ensino tradicional ou tecnicista. Não havia uma compreensão da literatura ou até mesmo de prática social, tratava-se de uma visão reducionista, em que predominavam as características estéticas de um período ou maneira banal de fortalecer o ensino da moral, normas e bons costumes vigentes.

Em um estudo intitulado “Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação”, Cosson (2021), ao tratar o Ensino de Literatura numa visão não historicista, faz uma reflexão crítica com relação ao caráter reducionista deste

ensino na educação básica. Ele destaca que é com esse conhecimento histórico que se pode compreender a literatura, enquanto ensino, e não se trata meramente do ensino de história da literatura, nem tampouco da aprendizagem de um gênero de leitura específico nas aulas do ensino fundamental.

Cosson (2021) refere-se ao apagamento da literatura em sala de aula, o que pode ser comprovado, por exemplo, quando se vê a irrelevância com que é tratada na área de conhecimento em provas do Exame Nacional do Ensino Médio, ou ainda, quando ocorre a sua 'desdisciplinarização' também no Ensino Médio, cujo *status* de componente curricular é substituído pelo de conteúdo curricular da Língua Portuguesa.

O autor cita ainda a justificativa que se ampara em uma suposta redução do excesso de disciplinas, de forma a, também, não sobrecarregar a carga horária. Aponta que não houve resistência a essa desvalorização do ensino de literatura, a não ser por parte de alguns professores e estudiosos da área. E como resultado, a mudança é adotada na maior parte dos estados brasileiros. Assume-se, de forma quase incontestada, o pensamento equivocado de colocar o conhecimento literário como de menor importância, algo supérfluo.

Contudo, sua importância é reconhecida em estudos como o de França (2022) que trata de um ensino de literatura constituído por uma exterioridade histórico-sócio-ideológica determinante para uma escolarização crítica e social. A partir daí o autor não renega o papel desse ensino para formar leitores; contudo, enfatiza a necessidade de ser uma literatura que dialogue também com aqueles que não se veem representados em formatos de ensino historiográfico e presos a uma teoria literária tradicional, despida de qualquer criticidade.

Para Zilberman (2003), é fundamental a mediação do professor na formação de leitores literários, tendo em vista seu papel essencial na seleção e apresentação de obras literárias aos estudantes, estimulando sua imaginação, criatividade e desenvolvimento crítico. É necessário destacar também o papel docente na promoção de uma leitura prazerosa e significativa, em que os estudantes sejam instigados a refletir os temas abordados na literatura.

2.1 O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A análise da prática pedagógica no que diz respeito ao trato com o texto literário no processo de imersão na literatura no Ensino Médio é fundamental. Isso porque o questionamento “como ensinar” atrela-se diretamente ao “o que ensinar”. Dessa forma, fica evidenciado que os textos, os autores selecionados e as metodologias adotadas pelo docente não são resultados de um processo imparcial ou inconsciente, pois, com base em Evaristo (2009), pode-se afirmar que o ser humano é marcado por suas subjetividades e são construtos das vivências e experiências sociais de acordo com o local que ocupa no mundo.

Citando algumas obras clássicas da literatura e como alguns personagens negros são representados, Evaristo (2009) faz duras críticas aos estereótipos que são reforçados. Em algumas obras, esses personagens aparecem destituídos do dom da linguagem. Ela menciona o Pai Benedito, personagem do livro *O Tronco do Ipê* (1964) de José de Alencar; Casimiro Lopes, o negro retratado no livro *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos, atribuindo-lhes uma incapacidade linguística.

Evaristo (2009) cita ainda obras como *A Grande Arte* (1990), de Rubens Fonseca, com o personagem de um anão negro, o Zaguai; diferentemente dos exemplos anteriores, vê-se neste o exemplo de negação da linguagem do homem negro, em que não existe em Zaguai, em sua prolixidade, um modelo próprio e negro de linguagem, mas a imitação do orador branco.

Na análise da autora, a composição do negro na literatura parece ser constituída de um sentido de criação de um espaço não-negociável de língua e de linguagem dominante da cultura branca imposta à cultura negra. Desta forma, os negros são tratados como detentores de uma anomalia linguística, incapazes de apreender o idioma do branco ou ainda sujeitos tidos como mudos, que, ao falar, imitam o modo que o branco o faz.

Nesse sentido, a literatura, utilizando-se do mesmo caráter reducionista e estereotipado presente na resistência da colonialidade, ao compor o negro ora um sujeito afásico, possuidor de uma “meia-língua”, ora detentor de uma linguagem

estranha e ainda incapaz de “apreender” o idioma do branco, ou ainda alguém anteriormente mudo e que, ao falar, simplesmente “imita”, “copia” o branco, revela o espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer em detrimento da cultura negra.

Evaristo (2009) ainda menciona o discurso eugênico em algumas obras que traduzem o desejo de embranquecer a sociedade brasileira. Ele cita o romance *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, no qual analisa que:

O autor, incapaz de compor uma heroína que pudesse ser negra, desenha a protagonista como uma escrava mulata, quase branca, educada pela senhora, que lhe transmite todos os valores de uma educação europeia. Na narrativa a senhora elogia a tez clara da escrava e felicita a moça por ter tão pouco “sangue africano” (Evaristo, 2009, p. 23).

Para Abreu (2014), obras como *A Escrava Isaura*, que ocupam o status de obras abolicionistas, contribuíram realmente para reformar uma mentalidade patriarcal, apresentando uma sociedade cuja característica deve ter os pilares, as virtudes e os princípios morais de senhores brancos e privilegiados por suas qualidades extraordinárias. É sob a perspectiva dessas obras que o ensino de literatura foi forjado ao longo do tempo, possuindo referenciais de um passado retratado de forma absolutamente fidedigna.

Grada Kilomba (2019), artista interdisciplinar, psicóloga, escritora e teórica, portuguesa, defensora da descolonização e do não silenciamento, analisa detalhadamente que a educação literária foi utilizada como meio de reforço da concepção de que o acesso a produções culturais eruditas é indispensável para as classes subalternizadas. Paradoxalmente, essa mesma educação sugere o direito de se reconhecer e de se sentir representado é apenas das elites dominadoras, pois não há uma legitimação das produções culturais desses grupos subalternizados. Raramente, quando ensaiam esse reconhecimento de produções literárias e culturais

de sujeitos subalternizados, dão continuidade às estruturas de opressão não permitindo que essas vozes sejam escutadas de fato.

Para a autora, “as estruturas de validação de conhecimento definem o que é erudição ‘de verdade’ e ‘válida’, são controladas por acadêmicas/os brancas/os”, sujeitas/os que declaram suas perspectivas como universais” (Kilomba, 2019, p. 53). Prevalece o discurso excludente, tira a voz dos subalternizados e a mudança para isso tem o caminho, a descolonização do conhecimento ainda enquadradas na ordem euro-norte-cêntrica.

Hooks (2003) traz em sua obra *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* uma frase acerca do seu percurso de mulher negra americana, estudante e professora, que traduz essa persistente tentativa de validação da branquitude: “a excessiva ânsia de aprender era entendida como uma ameaça à autoridade branca” (Hooks, 2003, p. 12). Tal enunciado evidencia a percepção de uma mulher que estudou inicialmente em uma escola para negros, com educadores quase todos negros e comprometidos em nutrir o intelecto de seus alunos. Aprender, dedicar-se a alimentar o intelecto fora ensinado a ela e demais colegas de escola como um meio fundamental de resistência a todas as estratégias brancas de colonização racista.

No entanto, com a integração racial, a escola passou por uma mudança total, aponta Hooks (2003). Dessa maneira, surgiu a frase referida anteriormente, pois, segundo a autora, a inserção em escolas brancas, racistas e desregradas trouxe professores brancos com lições voltadas para reforçar os estereótipos racistas. Então, a autora, que cita Paulo Freire como uma de suas referências, perde o gosto pela escola, pois para crianças negras iguais a ela, a educação já não guardava nenhuma relação com a prática de liberdade. Foi uma perda de pertencimento e uma constatação aprendida com aquela experiência, a diferença entre educação e prática de liberdade e a educação com um fim único de reforçar a dominação.

Não há dúvidas de que assumir o pensamento decolonial na escola é um desafio se for considerada a realidade em que se vive, na qual existe uma impregnação histórica e cultural do racismo na sociedade que se reflete nas interrelações, seja abertamente ou de forma velada, e os espaços escolares são, também, essa sociedade. Nesta linha,

Machado e Soares (2021, p. 984) analisam que “a decolonialidade configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação”.

Os autores arrematam ainda que a inserção de uma leitura decolonializada permite ao sujeito leitor que ele se realinhe diante do texto literário e, por conseguinte, conquiste o direito de desempenhar outros papéis diante dele.

Segundo Machado e Soares (2021), a transformação acontece: surge a superação da limitação do papel que a escola prioriza, o de apreciador-fruidor, para o papel de sujeito consciente de seu lugar na engrenagem do poder, assumindo uma postura leitora podendo promover “a afirmação de subjetividades reprimidas por enquadramentos de leitura impositivos de rituais, humores e efeitos de sentido como se fossem os únicos válidos” (Machado; Soares, 2021, p. 20).

Contudo, esses autores pontuam que o ensino de literatura na educação básica só será concretizado no contexto de práticas emancipadoras, quando o sujeito mediador da leitura estabelecer condições - materiais, afetivas e dialógicas – proporcionando uma interação crítica e autêntica com o texto literário e ainda com a versão de mundo que ele propõe.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENSINO DE LITERATURA SOB UM ENFOQUE ANTIRRACIAL

Existem métodos que se adequam à proposta de um ensino de literatura com práticas emancipadoras, como a sequência didática que é uma forma de organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais, cuja ideia central é a organização em módulos do produto final, colocando o (a) educador (a) como o centro desencadeador das ações, fazendo-se mediador da aprendizagem, em uma perspectiva de um trabalho pedagógico bem orientado (Araújo, 2013).

Ugalde e Roweder (2020) ponderam a importância, a organização de temas e conteúdos simples e fundamentais em uma sequência didática bem estruturada, para posteriormente, abordar temas mais complexos. É o exercício no qual se prioriza a

sucessão lógica dos conteúdos e assim o entendimento do aluno é facilitado, porque o aprendizado foi desenvolvido de forma a seguir uma sequência total das atividades de maneira progressiva.

Uma sequência didática bem estruturada pode promover, de forma mais assertiva, um encadeamento de grandes temas correlatos, evidenciando a ligação existente entre as grandes áreas de uma disciplina ou até mesmo, em um horizonte mais amplo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, apresenta-se uma proposta para o ensino médio, que é útil para os professores, no sentido de que o desenvolvimento do letramento racial é um processo necessário aos docentes, para que possam desenvolver um trabalho em sala de aula, assim como toda a sociedade, por isso a importância de atividades que possam abranger um público maior, como a sugestão de produção de campanhas antirracistas pelos alunos.

A proposta dessa sequência didática é adaptada do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Quadro 1 – Proposta de Sequência Didática para o Ensino Médio

Primeiro Momento – Apresentação da situação - para a introdução da temática, traz-se a percepção prévia sobre o assunto a partir de uma roda de conversa, ilustrada por uma situação que envolveu racismo recreativo.

1ª Aula: Roda de Conversa

- Você já foi ou conhece alguém que foi vítima de racismo? Você já esteve do lado oposto, ou seja, já praticou racismo ou conhece alguém que o fez?
- Descreva uma situação que em sua opinião, é uma situação de racismo.
- Você já ouviu ou já proferiu frases como: “inveja branca”, “a coisa tá preta”; já se referiu a alguém como mulata ou mulato? Já ouviu alguém dizer que fulano ou fulana “tem o pé na cozinha”; é “preto ou preta de alma branca”?
- Se você estiver andando à noite, e vir, em sua direção, um rapaz ou rapazes negros, com roupas simples, que pensamento vem de imediato à cabeça? E, na mesma situação, sendo rapazes brancos?
- Você conhece alguém que já foi confundido com bandido ou alvo de suspeita, somente por ser negro?
- Duas influenciadoras brancas publicaram em suas redes sociais, um vídeo (não mais disponível), em que andam pelas ruas e fazem “brincadeiras”. Elas encontram duas crianças negras, um menino e uma menina, e perguntam-lhes se preferem ganhar dinheiro ou presente. As crianças respondem de imediato, presente. Então, uma das

influenciadoras entrega a uma das crianças, uma banana, e, para a outra, um macaco de pelúcia. Como vocês veem essa atitude?
Segundo Momento – Produção Inicial São apresentadas duas obras para leitura e contextualização e pesquisa
2ª aula Leitura e contextualização - Livro – O Avesso da Pele – Autor- Jeferson Tenório - Conto – Maria – do livro Olhos D’água – Autora – Conceição Evaristo • Introdução, contextualizando as duas obras, autores, linguagem discursiva, realidade sócio-histórica • Trazer um breve panorama do livro e do conto • Leitura – Os alunos farão a leitura do livro e do conto – solicita-se que pontuem partes que mais lhes chamaram a atenção 3ª aula – Pesquisa e reflexão • Sugestão de leituras de obras ou pesquisas, em uma interseção com as obras trabalhadas. • Para reflexão escrita ou oral dos alunos: - o que o livro Avesso da pele, publicado em 2020, e o conto Maria, publicado em 2014, trazem em comum com o passado escravagista? - Para além da abolição em si e o que ainda permanece? - Como as questões raciais emergem nas duas obras, o livro de Jeferson Tenório e o conto de Conceição Evaristo? - A situação vivenciada pelo pai de Pedro, por ser negro, vítima de violência policial e tantas outras formas de racismo, é obra de ficção ou os alunos reconhecem alguma similaridade com algo sobre o qual já viram ou ouviram? E Maria, por que o que lhe cabe é o resto da comida dos patrões? Ela teria sido linchada se fosse branca?
Terceiro Momento - Módulos
Módulo 1 – 4ª Aula – Atividade 1 • Podcast – O Avesso da Pele Participantes: - Um(a) aluno(a) entrevistador (a) - Um aluno que atuará como o narrador do livro, O Avesso da Pele, Pedro (personagem) - Um (a) aluno (a) leitor (a) (Os discentes serão responsáveis pela organização e condução do podcast, com base na leitura do livro e na narrativa de Pedro, sobre seu pai – Henrique Módulo 2 – 5ª aula Atividade 2 - Mudando o desfecho – Conto Maria - Os alunos, divididos em equipe, recontarão a história de Maria, dando-lhe um desfecho diferente. Apresentação do trabalho para a turma com a explicação de porque escolheram aquele desfecho. Modulo 3 – 6ª aula - Atividade 3 – Produção de reels (vídeos curtos) para a rede social <i>Tiktok</i> - Os alunos se organizarão em grupos de dois ou mais, e produzirão vídeos curtos voltados para uma campanha antirracista. Podem utilizar imagens, pequenos depoimentos, lembretes, vivências, dicas de livros, sempre de forma objetiva, de forma a mostrar com a produção audiovisual os resultados das atividades anteriores sobre a sua percepção e postura em relação ao racismo.

Quarto Momento – Produção final
--

Resultado final das atividades – os alunos produzirão, para a escola, uma síntese de sua aprendizagem, pode ser painel, utilização de telão em espaço comum da escola, folhetos ou outros.
--

Fonte – A autora (adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

A proposta busca articular multiletramentos, tendo como norte o letramento racial. Parte-se da premissa, desde a introdução da sequência, que é a roda de conversa (que será antecedida por uma explanação geral do docente no que cabe a temática) à finalização, que é a produção dos alunos, que não existe letramento racial sem uma compreensão do racismo e seus desdobramentos, e se destacam o racismo estrutural e recreativo, sendo este segundo, produto do primeiro.

As perguntas planejadas para a roda de conversa são organizadas de forma que os discentes possam apresentar suas concepções, descrevendo experiências na primeira pergunta, das quais se devem gerar relatos no que concerne suas vivências, situações concretas experimentadas seja como alvo ou reprodutor do racismo para, em seguida, identificar o que estão falando, o que seria, para eles, uma situação de racismo.

A partir deste ponto, espera-se que surgirão exemplos de racismo direto, agressivo, nitidamente ofensivo. A intenção principal é que diante desse contexto aparecerão relatos associados ao racismo e não é considerado amplamente como se configura, e para o qual não se instalarão mudanças sem um processo de educação, de letramento racial. Sabe-se que, para muitos, o chamado racismo estrutural não passa de reclamações infundadas, ou seja, de uma postura vitimista, de tal forma que tudo pode-se caracterizar racismo.

Do resultado dessas primeiras perguntas, surgem as demais, relacionadas ao racismo estrutural, como expressões que não devem ser utilizadas por terem cunho racista, e que, além das sugeridas, podem aparecer outras; uma simulação em que se questiona o mito do medo de pessoas pretas, principalmente à noite, se estiver andando sozinho, sendo algo quase instintivo e até assumido por algumas pessoas.

Traz-se ainda um questionamento acerca do que pensam os discentes em relação a uma situação real. É o caso do racismo recreativo contra duas crianças por mulheres com milhares de seguidores em suas redes sociais.

Dessa forma, conclui-se a primeira atividade, feita para inserir o tema de uma forma a gerar proximidade dos alunos seja por suas experiências, ou pelo que veem nas mídias sociais, enfim, é uma maneira de identificar o conhecimento prévio dos discentes. A roda de conversa é também um preparo para a atividade 2, em que as duas obras escolhidas tratam dos assuntos abordados previamente.

O livro *O Averso da Pele*, de autoria de Jeferson Tenório, conta a história de Henrique, um professor de literatura, negro, gaúcho, assassinado a tiros por policiais, em mais uma das muitas abordagens ao longo de sua vida. Uma realidade que conheceu ainda muito jovem, aos 14 anos e que foi prosseguindo em diferentes momentos, circunstâncias, mas, jamais em um espaço de culpa. Era apenas o natural na vida de um preto, ser abordado por policiais se estivesse andando, ou parado, sentado, em pé, ou apenas existindo.

A história é narrada pelo filho Pedro, cujos relatos são resultados da busca de resgate do passado, de memórias, em que descreve violências várias sofridas pelos frutos do racismo, algo que culmina na saga policial, sempre presente na história daquele homem, mas emerge principalmente do racismo estrutural, o racismo no relacionamento interracial. Em suma, o livro navega por questões raciais várias e ainda perpassa pela precariedade da educação no Brasil.

Pedro, em uma estrutura de narrativa em segunda pessoa, relata que o pai estava considerando cada vez mais difíceis os almoços em família, em casa da avó de sua namorada, de pele branca, relacionamento que o pai viveu quando tinha 19 anos: “não que os parentes de Juliana tivessem aumentado as piadas e comentários racistas que faziam, mas é que agora você começara a ter um pouco mais de consciência” (Tenório, 2020, p. 28).

E um pouco mais à frente, “quando vocês estavam no ônibus [...] Juliana disse que estava triste com seu jeito, que você tinha mudado e que já não sabia brincar. Agora

“você levava tudo muito a sério. Agora para você tudo era racismo” (Tenório, 2020, p. 28).

Destacam-se esses textos, pois a partir de tais excertos, os professores encontram subsídios para trabalharem essa sequência didática, com uma linguagem presente no cotidiano dos alunos. É importante estabelecer o entendimento que não é apenas uma piada, refutando argumentos como o da personagem que considera que o namorado “já não sabia brincar”, estimulando a compreensão que não pode haver silenciamento para o racismo, mostrar que é necessário ter a percepção do outro que não sente na pele, não entende essa dor por não sentir, não entender ou não se importar, resume ao “agora para você tudo é racismo”.

O livro é muito mais do que as narrativas de Pedro em relação ao seu pai, às questões raciais que o permeiam, a brutalidade que sofreu, morto por policiais. Diz respeito a vidas negras no entorno familiar, social e institucional, em que diferentes questões emergem, inclusive, uma, presente nas palavras da mãe: “por serem homens negros, acham que está tudo resolvido, que estamos sempre no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres” ou “eu queria saber onde o movimento negro estava quando me assediavam na praia quando eu tinha treze anos. Onde o movimento negro estava quando não impediu que minha mãe morresse bêbada na rua [...]” (Tenório, 2020, p. 85).

São problemas instigantes que suscitam um debate importante, pois a questão de gênero e raça requer, fundamentalmente, uma abordagem analítica no desenvolvimento do letramento racial sob a perspectiva decolonial. Daí a importância da utilização do conto *Maria*, de Conceição Evaristo.

Em *Maria*, Evaristo relata a dor, a violência e as dificuldades da mulher negra, pobre e empregada doméstica, que estava à espera do ônibus, como fazia rotineiramente para chegar em casa, alimentar seus filhos, cuidar dos dois que estavam doentes. Aquele dia parecia ser especial, teve festa na casa da patroa: “Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço” (Evaristo, 2018, p. 43).

O conto *Maria* é exatamente a concretude da realidade, em que um sujeito manda beijo para o filho, com uma arma na mão, em que uma mulher que nunca viu um assalto, não teme a morte, teme a vida dos filhos. E Maria estava sentada ao lado de um dos assaltantes, ninguém viu que ele falara com ela. Era apenas isso: sentada ao lado dele, não fora roubada, não importava que não tivesse nada. De repente, ela se viu alvo de acusações que se materializaram em agressões verbais e violência física, brutal, cruel, deixando seu corpo dilacerado.

As agressões verbais tinham um ponto certo, sua cor, e como tal, sua “natural” condição de bandida e de pervertida, promíscua, o olhar que se lança à mulher preta, pobre, mesmo que naquele ônibus, estivessem semelhantes seus: “Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois”, “Aquele puta, aquela negra safada estava com os ladrões!” e ao verbalizar alguma reação, ouvia: “Olha só, a negra ainda é atrevida [...]”.

Para a sequência didática, esse conto pode trazer indagações como: por que escolhê-lo? Isso pode-se entender como legítima a desconfiança e a revolta dos passageiros, pobres, que tiveram roubados talvez o único dinheiro que tinham, o objeto que nunca é barato para quem tem pouco, mas a pergunta é inevitável: e se ele tivesse sentado ao lado de uma mulher branca?

Ademais, o conto *Maria* narra sua condição subalterna e desumanizada diante da patroa, que não vê problema em Maria pegar aqueles restos, aquele osso, afinal, iria para o lixo mesmo. A história de uma mãe solo, com três filhos, nenhum companheiro, a violência, gênero raça e condição humana.

Maria, no caso, é a representação de um coletivo, de mulheres violentadas, vendo sua dignidade roubada. Há pertinência na escolha, porque a relação entre pobreza e raça também não vem dissociada. E isso está presente no texto, tanto do lado da vítima como de seus algozes; é a miséria humana que ataca mais ferozmente a raça negra ampliada.

As atividades 3 e 4 propostas na sequência são a culminância, em que os alunos vão ser disseminadores de uma campanha antirracista, produzindo vídeos curtos os

quais possam passar uma mensagem assertiva que tenha um alcance antirracista. Por *que mais do que não ser racista, é necessário ser antirracista*. O canal de comunicação sugerido, a rede social *Tiktok*, de uso intensificado, principalmente pela população mais jovem, é escolhido exatamente pelo alcance estimado.

Para tanto, é importante que os alunos se sintam estimulados à criatividade, compreendendo que serão influenciadores no sentido mais afirmativo da palavra, fazendo a diferença nesse universo virtual em que “*influencers*” têm definido o que as pessoas vão vestir, comer, ouvir, pensar, com o bônus das *trends*¹, que geram engajamento; então, utilizemos esse recurso para conduzir as pessoas ao letramento racial. E também, apresentarão os resultados da atividade para o seu entorno escolar em que poderão, ainda, se estender a outros espaços, outras escolas, sua comunidade.

É interessante que os alunos sejam levados a fazer a interseção com outras obras, outros textos, devem ser estimulados a pesquisar, buscar resenhas de obras lidas, fazer uma imersão profunda para a elaboração de cada atividade, para a compreensão do que leram, de forma que o professor possa atuar como mediador desse processo, incentivando os alunos ao desenvolvimento do letramento racial e à compreensão do racismo como algo complexo, haja vista ser produto de uma raiz estrutural e para além das leis são necessárias a construção de uma postura antirracista é um processo que decorre desse letramento, da reflexão crítica, de um olhar profundo para si e para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sugestão de uma proposta de trabalho sob a perspectiva da decolonialidade, em que o ensino de Literatura aparece como foco e caminho, mostra que é por meio deste ensino que se vislumbram resultados, validam e concretizam o desenvolvimento do letramento racial e, por conseguinte, a construção de uma identidade antirracista dos alunos.

¹ Conteúdos que geram engajamento, em que os vídeos se espalham rapidamente, são replicados por outros usuários, como coreografias, músicas, desafios etc.,

A pedagogia decolonial precisa ser introduzida na educação e extrapolar o mero discurso acadêmico, principalmente em um contexto em que a escola ainda atua sob o fardo de um legado colonial, quando aborda práticas pedagógicas que fortalecem um processo de educação seletiva e privilegia conhecimentos, culturas eurocêntricas, silenciando identidades e conhecimentos culturais diversos.

O ensino de literatura voltado ao letramento racial e uma formação antirracista faz parte desse processo de inserção da decolonialidade, fomentando o desenvolvimento crítico dos alunos, a partir de práticas contra-hegemônicas e combativas, desconstruindo o apagamento cultural e social do qual os negros têm sido alvo desde que foram trazidos para o Brasil, pelos invasores europeus.

No que diz respeito especificamente ao ensino de literatura, isso implica repensar e reelaborar práticas. Como docentes, ao assumirmos a nossa omissão, nossa ignorância, podemos mudar de postura fazendo releituras necessárias para o surgimento de um enfoque decolonial e antirracista.

Diante desses argumentos e frente ao desenvolvimento deste estudo, considera-se que a proposta de sequência didática apresentada leva os alunos a mergulharem nessas temáticas, tornando-se, ao final, difusores do letramento racial e de uma cultura antirracista, em um processo em que o docente pode aparecer como mediador, mas a construção, a produção do conhecimento, é protagonizada pelos discentes. É o aluno fazendo sua leitura do mundo e experimentando o poder transformador da educação por meio de práticas de multiletramentos.

É fundamental que, em sua prática pedagógica, cada docente perceba que tem, atualmente, recursos variados para múltiplas formas de trabalho, com dinamismo, seja utilizando tecnologias, trabalhos em campo ou outros meios, tendo em mente que se trata de um problema firmado em uma base racista estrutural uma vez que já tem mais de 500 anos. Então, o processo de desconstrução deve ser contínuo, sendo a educação o caminho, não o único, porém, um dos mais significativos e transformadores.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A. D. A abolição sob a lente de autores brasileiros. **Navegações**, Portugal, v. 7, n. 1, p. 16-22, 2014.

ARAÚJO, D.L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão -SE, v. 35, n. 1, p. 73-92, 2021.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2ª sem. 2009.

EVARISTO, C. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

FRANÇA, T.M. Por um ensino de literatura discursivo e decolonial. **Heterotópica**, v. 4; n. 1, p. 85-102, jan.-jun. 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MADUREIRA, D. **Racismo: como a educação brasileira acentua desigualdade racial e apaga os heróis negros da história do Brasil.** Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguesebrasil/-55032588>>. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

REIS, M. N; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, p. 1-11, 2018.

SILVA, M. C. C. B.; BROCANELLI, C. R. Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora. In: CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-252.

TENÓRIO, J. O **Averso da Pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

UGALDE, M. C. P; ROWEDER, C. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico - EDUCITEC**, v. 6, p. e099220, 4 jun. 2020.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11 ed., São Paulo: Global, 2003.

Antonia Batista de MELO

Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté; graduada em Letras Língua portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade Estadual do Ceará, Faculdade Ciências e Letras de Iguatu (FECLI). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Faculdade Kurios, professora da Educação Básica de Língua portuguesa, Literatura e Redação da rede de ensino do estado do Ceará, bem como da rede privada de ensino.

Eliana Vianna Brito KOZMA

Graduada em Letras pela Universidade Braz Cubas, graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul; Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de Taubaté e editora da revista online Caminhos em Linguística Aplicada. Faz parte do Conselho Editorial da Revista de Extensão da UNITAU e é parecerista Ad hoc da revista Bakhtiniana. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Materna.

Recebido em 29. julho.2025

Aceito em 10. setembro.2025