# DE ‘CAFÉ COM LEITE’ A NEGRA: AFRICANIDADES, DISCURSO E CONSTRUÇÃO DE ABORDAGENS IDENTITÁRIAS POSITIVAS EM AULAS DE HISTÓRIA.

Rosalia de Moraes Romão da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Orientador(as):

Profª Drª Maria Cristina Giorgi

Profª Drª Pâmella Santos dos Passos

Rio de Janeiro
Abril de2016

DE ‘CAFÉ COM LEITE’ A NEGRA: AFRICANIDADES, DISCURSO E CONSTRUÇÃO DE ABORDAGENS IDENTITÁRIAS POSITIVAS EM AULAS DE HISTÓRIA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Rosalia de Moraes Romão da Silva

Aprovada por:

Presidente, Profª. Maria Cristina Giorgi, Drª, CEFET/RJ (orientadora)

Profª. Pâmella Santos dos Passos, Drª, IFRJ (co-orientadora)

Profª. Dayala Paiva de M. Vargens, Drª, UFF

Profª. Talita Oliveira, Drª, CEFET/RJ

Rio de Janeiro
Abril de 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S586 Silva, Rosalia de Moraes Romão da
De 'Café com leite' a negra : africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de história / Rosalia de Moraes Romão da Silva.—2016.
148f. + anexos : il.(algumas color.) , grafs. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 124-129
Orientadoras : Maria Cristina Giorgi
Pâmella Santos dos Passos

1. Programas de ação afirmativa na educação – Brasil. 2. Discriminação na educação – Brasil. 3. História – Estudo e ensino. 4. Análise do discurso. 5. Negros – Identidade racial – Brasil. I. Giorgi, Maria Cristina (Orient.). II. Passos, Pâmella Santos dos (Orient.). III. Título.

CDD 379.260981

**DEDICATÓRIA**

Para Heloisa Helena Romão,
mãe, companheira e grande amiga.
Sigo na direção dos dias amparada pelo seu conselho:
“Substituir o ‘não posso mais’ por ‘tentarei outra vez’”.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, causa primária de todas as coisas.

À minha família, os Romão e os Silva, e aos meus amigos, pelo apoio, pelo incentivo, pelo encorajamento, pelos exemplos e pelo amor incondicional.

Às minhas orientadoras, Maria Cristina Giorgi e Pâmella Passos, pela abnegação, carinho, compreensão, dinamismo, sinceridade e por empregar ao trabalho o rigor e a qualidade que acreditaram que eu fosse capaz de conseguir.

Às professoras Dayala Vargens e Talita Oliveira, pelos conselhos na qualificação que renovaram as perspectivas do trabalho.

A todo o corpo docente do PPRER-CEFET, especialmente à Tania Müller, Nuno Fragoso e Fabio Sampaio por ampliar meu campo de conhecimento em dinâmica de sala de aula, Análise do Discurso e Africanidades, respectivamente.

Aos colegas discentes do PPRER-CEFET, por dividir comigo as angústias, os dissabores e os êxitos dessa caminhada bienal.

À Luiza Rocha, Isabella Esparis e Pablo Melo, pela revisão dos textos em inglês e pela impressão dos trabalhos.

À toda direção da Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti, por permitir que o trabalho fosse realizado na Instituição.

À Natália Romão, irmã e grande companheira, por injetar o ânimo e a coragem diariamente, não me fazendo desistir nos momentos em que pensei que não fosse dar conta.

À Paula Sousa, pela parceria e por roubar para si o tempo que muitas vezes não soube dividir.

E, especialmente, a todos os alunos, os da turma 1702 e os da vida inteira, a razão maior de exercer o magistério com amor.

## RESUMO

DE ‘CAFÉ COM LEITE’ A NEGRA: AFRICANIDADES, DISCURSO E CONSTRUÇÃO DE ABORDAGENS IDENTITÁRIAS POSITIVAS EM AULAS DE HISTÓRIA.

Rosalia de Moraes Romão da Silva

Orientador(as):

Profª Drª Maria Cristina Giorgi

Profª Drª Pâmella Santos dos Passos

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Esta dissertação se posiciona em consonância com a Análise do Discurso (AD) e utiliza as práticas discursivas como meio de investigação para refletir sobre a dinâmica, as contribuições e as implicações do ensino de Africanidades na sala de aula sob a perspectiva de 19 alunos do 7º ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro, no bairro de Paciência. São objetivos: (a) promover práticas do ensino de História que contribuam com abordagens identitárias positivas; (b) refletir sobre Africanidades; (c) propiciar a fala e a escuta dos estudantes sobre temáticas relativas às identidades negras; (d) recuperar, por meio da AD, sentidos relativos às identidades negras positivas; (e) compreender que as identidades são processos contínuos e que as atribuições identitárias são reforçadas e abordadas em 3 aspectos: 1 – identidade-alteridade; 2 – identidade-interação com o espaço escolar e com o bairro de Paciência; 3 – identidade-relação com a disciplina História; (f) compreender os espaços abordados como espaços de prática dialógica; (g) criar um grupo de discussão/pesquisa no espaço escolar em prol da construção de atribuições identitárias negras positivas; (h) ressignificar o significado tradicional do gênero aula pela iniciativa de se fazer pesquisa nesse espaço. Tracejamos em nossa análise as noções de ensino de História e Africanidades (Lima, 2004, 2013; Silva, 2008, 2013; Zamparoni, 2011), espaço escolar (Certeau, 2005), alteridade, dialogismo, gênero de discurso e práticas discursivas (Bakhtin, 1997; Maingueneau, 2008), marcas linguísticas e enunciado (Bakhtin, 1997; Fiorin, 2002; Maingueneau, 2001) e linguagem-intervenção (Rocha, 2005), além dos estudos sobre identidades (Castells, 1999; Munanga, 1987, 2012) e negritude (Munanga, 1987, 2012). Foi possível identificar através das marcas linguísticas a individualidade dos discursos dos alunos. No gênero utilizado, aula, houve espaço para subjetividade. A abordagem das Africanidades de forma dialógica foi entendida como um caminho para a reconstrução das identidades negras positivas. Por fim, a análise discursiva dos enunciados proferidos pelos alunos apontou para a necessidade de identificar, aprender e compreender a presença africana efetivamente em nossa sociedade em busca de uma valorização da cultura e uma educação de combate ao racismo e outras discriminações.

Palavras-chave:
Africanidades; Análise do discurso; Ensino de história.

Rio de Janeiro
Abril de 2016

## ABSTRACT

DE ' COFFEE WITH MILK ' TO BLACK: AFRICANITY, SPEECH AND APPROACHES IN CONSTRUCTION IDENTITY POSITIVE HISTORY LESSONS

Rosalia de Moraes Romão da Silva

Advisor(s):

Profª Drª Maria Cristina Giorgi
Profª Drª Pâmella Santos dos Passos

Abstract of dissertation submitted to Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, as partial fulfillment of the requirements for the degree of master.

This dissertation is positioned in line with the Discourse Analysis (AD) and uses the discursive practices as a means of investigation to reflect on the dynamics, contributions and implications Africanity of teaching in the classroom from the perspective of 19 students from the 7th year of a municipal school in Rio de Janeiro, in Paciência neighborhood. The objectives: (a) promote history teaching practices that contribute to positive identity approaches; (B) reflect on Africanity; (C) provide speech and listening to students about issues concerning black identities; (D) recovering by means of AD, directions relative to the positive black identities; (E) understand that identities are continuous processes and that the identity assignments are reinforced and covered in 3 aspects: 1 - identity-otherness; 2 - identity-interaction with the school environment and the Paciência neighborhood; 3 - identity-relation with history discipline; (F) understand the areas addressed as spaces for dialogic practice; (G) create a group discussion / research in the school space for the construction of positive black identity assignments; (H) reframing the traditional meaning of gender class for the initiative to do research in this area. In our analysis teaching notions of history and Africanity (Lima, 2004, 2013; Silva, 2008, 2013; Zamparoni, 2011), school space (Certeau, 2005), otherness, dialogism, speech genre and discursive practices (Bakhtin 1997; Maingueneau, 2008), linguistic brands and statement (Bakhtin, 1997; Fiorin, 2002; Maingueneau, 2001) and language intervention (Rocha, 2005), in addition to studies on identities (Castells, 1999; Munanga 1987 2012 ) and blackness (Munanga 1987, 2012). Was identified through the language marks the individuality of the speeches of the students. Gender used, lessons, there was room for subjectivity. The approach of africanity dialogic form was seen as a way to rebuild the positive black identities. Finally, the discursive analysis of statements delivered by the students pointed to the need to identify, learn and understand the African presence effectively in our society in search of an appreciation of culture and education combat racism and other discrimination.

Key words:
Africanity; Speech analysis; History teaching.

Rio de Janeiro
Abril de 2016

**SUMÁRIO**

**DAS VOZES QUE OUVI, DOS OUVIDOS QUE ENCONTREI ..... 12**

Apresentação .....12

Introdução .....17

**I. INTERAGIR, MODIFICAR: Das articulações teórico-metodológicas.....22**

I.1. Africanidades e Ensino de História ..... 23

I. 1.1. Africanidades associadas à História mundial ..... 25

I. 2. Apontamentos para a construção das atribuições identitárias negras positivas.....27

I.2.1. Identidades e negritude.....28

I.2.2. Das atribuições identitárias negras positivas à Identidade de projeto.....30

I.3. Compreensão do espaço escolar .....32

I.4. Análise do discurso, contribuições teórico-metodológicas.....32

I.4.1. Breve histórico da AD de linha enunciativa..... 33

I.4.2. Interlocutores, enunciados e dialogismo.....36

I.4.3. Sobre alteridade e dialogismo.....37

I.4.4. A linguagem-intervenção.....38

I.4.5. Os gêneros do discurso.....39

I.4.6. Os sujeitos da pesquisa.....40

I.5. As aulas-encontro.....42

I.5.1. Planejamento da aula-encontro 1.....42

I.5.2. Planejamento da aula-encontro 2.....48

I.5.3. Planejamento da aula-encontro 3.....51

I.6. Dimensões textuais e linguísticas .....54

I.6.1. Marca de pessoa.....55

I.6.2. Marca de espaço.....56

I.6.3. Marca de tempo.....56

I.7. Os dispositivos pedagógicos..... 57

I.7.1. O gênero notícia.....58

I.7.2. O gênero depoimento.....60

I.7.3. O gênero música.....61

I.7.4. O gênero lei.....62

**II. EU E O OUTRO, O OUTRO EM MIM: NOSSAS NOVAS HISTÓRIAS.....64**

II.1. Sobre o espaço escolar.....65

II.1.1. A escola de excelência.....65

II.1.2. Espaço escolar e discriminação.....68

II.2. O bairro de Paciência.....77

II.2.1. Paciência, uma história fictícia.....78

II.2.2. O lado bom e o lado ruim de morar em Paciência.....79

II.2.3. Como viviam os homens que vieram morar em Paciência?.....85

II.3. Os dispositivos pedagógicos utilizados nas aulas de História.....91

II.3.1. O dispositivo-notícia.....91

II.3.2. O dispositivo-música.....95

II.3.3. O dispositivo-depoimento.....105

II.3.4. O dispositivo-lei.....108

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....122**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....124**

**ANEXO .....130**

## Lista de gráficos e tabelas

GRÁFICO I – citações dos alunos para uma escola de excelência.....74

## Lista de Abreviaturas e Siglas

AD – Análise do Discurso

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

PPRER – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## DAS VOZES QUE OUVI, DOS OUVIDOS QUE ENCONTREI...

**Apresentação**

José Pacheco, aclamado pedagogo português, criador da Escola da Ponte, narra em seu livro "Para os filhos dos filhos dos nossos filhos[1]" seus três professores mais marcantes: a linda professora de francês, nos anos iniciais, por quem foi apaixonado; um professor padre, mais velho e bem disciplinador; e um jovem professor poeta que, em plena ditadura portuguesa, perguntou a Pacheco e aos seus colegas de classe "O que vocês querem aprender?" em vez de afirmar "O que eu vou ensinar." e que, por esse motivo, foi interrogado pelo Exército português e afastado do seu ofício.

Professores de todo o mundo exercem influência significativa sobre os seus alunos. Talvez esse fascínio seja provocado pelos exemplos acima. Talvez, por algum tipo de magia, missão ou encantamento que a docência carrega[2].

Assim começo as minhas motivações iniciais para a construção dessa dissertação: no relato dos primeiros professores marcantes que me vem à mente, com saudade, emoção e grandes exemplos.

Tive em minha mãe a primeira professora que me exerceu esse fascínio. Sempre envolta por bolsas repletas de diários de classe e livros de História, aquela mulher sábia e espiritualizada punha o bem e o otimismo em tudo o que se propunha a realizar.

Professora de História apaixonada pela Antiguidade, ninava a mim e aos meus irmãos narrando fatos históricos. Alguns anos mais tarde, dividíamos nossa mãe-professora e a mesa da nossa casa com nossos colegas de sala de aula e vizinhos, que encontravam naquela doce mulher a referência – e a paciência – para fazer as suas pesquisas e trabalhos de casa.

Durante o período cansativo e insone do vestibular, ganhei da minha mãe uma caneca de café – que guardo até hoje tal qual amuleto sagrado – com um bilhete encorajador e que, anos mais tarde, ao assumir o seu lugar em uma turma de História da rede particular de ensino, foi relido por ela: "Não podemos transformar um lugar, uma sociedade ou um coração, se não estivermos dentro dele".

Embora na minha infância e adolescência as palavras "empoderamento" e "desconstrução" não fossem ouvidas, na minha mãe encontrei a professora-referência, em imagem, conteúdo e paciência, na qual essas palavras ganharam forma e se uniram ao amor pela História, à valorização da autoestima e ao respeito pela diversidade.

Quando penso em diversidade, meus exemplos docentes me remetem à escola Luarte – A Casa do Curumim, em Padre Miguel/RJ, onde estudei do Jardim ao 3º ano do Ensino Médio.

---

[11] PACHECO, José. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos.** São Paulo: Papirus, 2009.

[2]Aqui cabe uma crítica a essa visão, muitas vezes vinculada à ideia de que o magistério é uma profissão missionária e que, por esse motivo, não precisa ser bem remunerada.

No Curumim tive professores maravilhosos. Dentre eles, destaco o professor-criativo Fabio Daniel, de Geografia, que se vestia de homem das cavernas, bomba de Hiroshima ou vulcão para incrementar as aulas; que fazia júri-simulado sobre Reforma Agrária para aguçar nosso senso crítico e compunha muitos sambas-enredo que relatavam as maravilhas do continente africano, nos deixando extasiados.

Eu me sentia representada no Curumim. Havia funcionários negros em diversos departamentos da escola e os melhores e os mais divertidos professores eram negros. No currículo escolar, havia aulas de música onde aprendíamos cânticos indígenas e africanos e recebíamos visitas para entrevista de grupos quilombolas e indígenas do Brasil e da América Latina anualmente.

A minha surpresa maior foi ingressar no Departamento de História do IFCS-UFRJ em 1999/2 e constatar que não era oferecida nenhuma disciplina relacionada à História da África e/ou povos indígenas, nem mesmo disciplinas eletivas. Havia apenas um laboratório sobre temática africana, que atendia a um pequeno grupo de alunos bolsistas e que trabalhava com a escravidão.

A surpresa foi maior ainda ao constatar que nenhum colega do meu período de entrada havia estudado sobre África e/ou povos indígenas nas suas escolas – a não ser nas citações, a meu ver, estereotipadas, preconceituosas e superficiais dos livros didáticos que traziam esses povos com uma história secundária, estanque e sem importância.

O incômodo sobre o dizer e o fazer pedagógico de enfrentamento ganhou-me a tal ponto que, durante a disciplina Didática Especial em História, questionei-me se seguir no magistério era mesmo o que gostaria de fazer da minha vida. E foi justamente nesse momento de dúvida que, na faculdade de Educação da UFRJ, conheci o professor que me apresentou o ingrediente que faltava para tornar-me a professora que gostaria de ser até ali: a paixão.

Aquele professor era mágico! Durante uma das aulas práticas que realizamos como avaliação de sua disciplina e, diante de um aluno que fazia uma explanação sobre os primeiros contatos entre os portugueses e os povos indígenas de forma “insossa”, o professor interrompeu o aluno e disse: “por que você não dá aula embriagado?”. Em seguida, esse mesmo professor sacudiu a todos nós, atônitos com o seu comentário e, ao maior estilo Robin Williams em “Sociedade dos Poetas mortos”, mexeu nos nossos cadernos, subiu em uma cadeira e declamou Baudelaire[3]:

[3]BAUDELAIRE, Charles. **Pequenos poemas em prosa.** São Paulo: Record, 2006.

**Embriagai-vos**

É necessário estar sempre bêbado.
Tudo reduz a isso, eis o único problema.
Para não sentirdes o fardo horrível do tempo,
que vos abate e vos faz pender para a terra,
é preciso que vos embriagueis sem tréguas.
Mas de quê?
De vinho, de poesia ou de virtude,
como achardes melhor. Contanto que vos embriagueis.
E, se algumas vezes, sobre os degraus de um palácio,
sobre a verde relva de um fosso,
ou na desolada solidão do vosso quarto,
despertardes com a embriaguez já atenuada ou desaparecida,
perguntai ao vento, à vaga, e a estrela e o pássaro

e o relógio hão de vos responder:
– É hora de embriagai-vos!
Para não serdes os martirizados escravos do tempo,
embriagai-vos; embriagai-vos, sem cessar!
De vinho, de poesia, ou de virtude,
como achardes melhor.

Fez-se um silêncio na sala de aula. O professor repetiu o convite à prática docente “embriagada”. Abriu o leque de possibilidades. Divagou sobre a embriaguez alcoólica e senil, sobre os sonhos que a poesia desperta e os caminhos que a virtude oferece. Pediu que fizéssemos as nossas escolhas. Complementou sua fala acerca das infinitas possibilidades de construção do saber pedagógico. Foi inesquecível!

Meus primeiros anos de magistério foram inspirados nesses Mestres. Em sala de aula procurei seguir os passos desses professores que me fizeram entender que, além do conteúdo, a paciência, a criatividade e a paixão seriam caminhos confortáveis e instigantes pelos quais gostaria de me enveredar.

Passei a me fantasiar nas aulas, aprendi a tocar diversos instrumentos, assistia a desenhos, futebol e novelas, tudo para me aproximar da realidade dos alunos. E segui preparando as aulas pensando em como gostaria de aprender aqueles temas.

Ao entrar na rede pública de ensino, os desafios se modificaram. Tanto os desafios de fora quanto as reflexões de dentro.

Encontrei uma realidade diferente, de carência material e afetiva. Isso à primeira vista, porque, à segunda vista, uma riqueza de reflexões intensas foi construída a partir de uma realidade diferente da minha e, ao mesmo tempo, nela tão enraizada.

A rede pública me fez olhar o colégio Curumim com outros olhos. Voltei à sala de aula enquanto discente e me percebi muitas vezes como a única aluna negra da sala. A aluna de autoestima elevada, mas a que se antecipava às brincadeiras com os próprios cabelos. Os cargos ocupados pelos funcionários negros não eram tão destacados assim. E as visitas quilombolas e indígenas, os cânticos e danças da chuva eram muito mais por entretenimento do que por estudo. Os encantos superficiais que possuía foram se desconstruindo aos poucos.

A vivência em sala de aula, como professora e aluna, as experiências adquiridas com a realidade de uma comunidade como a de Paciência, na zona oeste do município do Rio de Janeiro, e os milhares de alunos que passaram pelas minhas mãos são muito mais do que números. São estímulos que me fizeram ser quem eu sou.

Nessa busca pelas referências estéticas que me aproximam dos meus alunos e professores, retornei aos bancos escolares como discente em 2014, ao ingressar no Programa de Mestrado em Relações Étnico-raciais do CEFET/RJ.

Um mundo desconhecido para mim abriu suas portas. Um mundo de Munanga, Castells e a Análise do discurso.

Nesse novo mundo as minhas referências pedagógicas aumentaram no contato com dois estímulos cruciais na minha revisão constante de mim mesma: as professoras-orientadoras Maria Cristina Giorgi e Pâmella Passos.

O ingrediente de Maria Cristina Giorgi é a generosidade. Instigante, crítica ácida e pesquisadora audaciosa, a professora Giorgi tem um carinho e um instinto de defesa pulsante pelos seus alunos. Para ela, alunos, suas vidas, experiências e conhecimento de mundo importam. Importam de verdade. Com Giorgi aprendi que alunos são vidas que precisam de trocas constantes com outras vidas. E essa troca pode perfeitamente ser estabelecida em uma sala de aula que comporte alunos do Ensino Médio misturados aos alunos do Mestrado do CEFET/RJ.

Já Pâmella Passos, historiadora nata, mãe zelosa e pesquisadora atenta, estimulou o meu retorno às raízes.

Diante da angústia de uma qualificação e das dúvidas sobre qual caminho seguir, a professora Passos respirou e soltou, serena e confiante: “para além do ‘dar voz’ aos alunos, é preciso ‘dar ouvidos’”.

Essa frase ampliou a minha perspectiva sobre a importância do trabalho. Junto aos ouvidos atentos de Giorgi, o olhar fino de Passos me fez rememorar os meus caminhos e, acima de tudo, me fez perceber que a Rosalia aluna anda de braços dados com a Rosalia professora.

Pelos motivos relatados acima é que, muito mais do que um trabalho acadêmico, esta dissertação é um atestado de que sempre estive e continuo a estar envolvida por professores carregados de ingredientes do ofício de ensinar. E sempre estive e continuo a estar envolta por alunos que não fazem ideia do quanto ensinam a mim, professora.

**Introdução**

As interações entre o aprender com criatividade e o ensinar com generosidade foram os estímulos iniciais para a construção desta dissertação que tem como tema a reflexão sobre as novas práticas de ensino de História e Africanidades e suas implicações na construção das atribuições identitárias negras positivas discentes.

Na última década a abordagem da temática africana nos bancos escolares passou por sensíveis transformações. O cenário educacional brasileiro desde 2003, após a promulgação da Lei 10.639/03 –que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, e das leis complementares[4] – é favorável, ao menos em termos legais, ao ensino de Africanidades, ou seja, da história dos povos africanos e afro-brasileiros e suas influências socioculturais sobre a História do Brasil.

Nesse sentido, os trabalhos de Kaly (2008) e Pereira (2006) contribuem no que concerne à construção da importância de estudar Africanidades para afirmação das identidades brasileiras.

Kaly (2008), senegalês radicado no Brasil, desenvolve a ideia de que a luta dos africanos e seus descendentes pelo mundo é uma luta que gira em torno do resgate de sua humanidade. E essa é uma luta continua, pois a opressão, a violência e a marginalização são constantes. Para o autor (2008), o ensino de Africanidades fará com que o brasileiro inicie um passo primeiro em direção à sua história e depois à história do outro, para poder se reconciliar consigo e com o outro.

Já o militante negro Pereira (2006) afirma ser fundamental o conhecimento das origens para ampliar a consciência histórica do povo brasileiro. Considerando a legislação existente um avanço e uma conquista do Movimento Negro no Brasil, o autor acredita que agora a África conquistou o direito de ter sua história contada a todos os brasileiros. E, para solidificar o estudo, deve-se partir do princípio de que a "África, Europa e América percorreram juntas uma tormentosa trajetória, especialmente nos últimos cinco séculos. O futuro, para a barbárie ou para a luz, também terá de ser construído em conjunto" (PEREIRA, 2008, p. 36).

O confronto entre as leis nos auxilia a rever conceitos e estratégias de formação e informação dos nossos alunos. Informação essa que não deve ser desenvolvida apenas na divulgação de trabalhos na escola, mas na formação, na valorização e na reconstrução do saber. Cabe aos professores a mobilização desses saberes construídos e a adaptação das atividades a esses espaços, de diferentes e múltiplas experiências.

[4]Apesar da proteção da Constituição e da vigência da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, em sua rede pública e privada, da Lei 11.645/08, que inclui o estudo das populações indígenas como conteúdo obrigatório, nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", de 2004, que estabelece balizas para o ensino de História da África, e da alteração do Artigo 26-A da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece um conteúdo programático que inclui "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil", aplicação efetiva nas escolas brasileiras.

Assim, tornam-se relevantes as contribuições de Alberti (2008) e Santos (2008), que entendem ser o conhecimento uma ferramenta para o enfrentamento aos embates sociais e às raízes do racismo.

Alberti (2008) propõe que os professores “desomogeinizem” o negro no Brasil, – dado que este é ainda visto como “vítima” ou “sujeito passivo” – e discutam com os seus alunos as experiências de “ser negro”, reconhecendo a complexidade dessas relações nos âmbitos sociais e também a diversidade dos povos africanos.

Segundo a autora (2008), o racismo no Brasil só será erradicado se os povos forem estudados com igualdade de importância e relevância na construção da História. Desse modo, uma das contribuições que essa dissertação suscita é a noção de que é preciso levar essa discussão para a formação docente e criar mecanismos dentro de sala de aula para que esta se transforme em um espaço de diversidade e contribuição para o entendimento dessas relações dentro e fora do espaço escolar.

Santos (2008) discute a Lei 10639/03 sob o ângulo dos professores. Inserir o estudo de Africanidades é, na visão da autora (2008), trazer um conteúdo que foi negado também aos docentes por anos e que é marcado por política, polêmica e silenciamento. Esse ensino deve ser pensado e construído a partir do olhar que se tem para a cultura escolar e justamente por esse motivo as relações étnico-raciais precisam ser reeducadas no sentido de positivar as identidades.

Nesse momento se faz necessário explicar que a dissertação adota teoricamente a categoria de “Identidades de resistência”, baseada no conceito de Castells (1999), ou seja, o de estímulo a novos projetos de histórias pessoais construídas a partir dos novos códigos fornecidos pelo Movimento Negro e pensados a partir da legislação referente ao ensino de Africanidades.

Dentro dessa perspectiva de construção de novos sujeitos políticos que edificam dentro das suas identidades atribuições identitárias negras positivas, Munanga (2004) nos auxilia a pensar a construção positiva com os objetivos de alcançar a cidadania e de enfrentar o racismo e outras discriminações.

Conforme Munanga (2008), já que a nossa sociedade é multicultural desde os seus primórdios, temos de respeitar essa diversidade e analisar as contribuições étnico-raciais de forma igualitária. Não existe para o autor uma fórmula pronta para combater o racismo, mas sim a possibilidade de reconstruir, de reinventar relações e de problematizar.

Pensando de forma semelhante à de Munanga, Silva (2008) ressalta que o professor precisa perceber de fato a sua influência para combater de forma competente o racismo. Além disso, é quando se entende que o racismo está internalizado e que é preciso desconstruí-lo, que surge a aptidão para a construção de novas abordagens identitárias (SILVA, 2008).

O primeiro e principal alvo no processo de aptidão, de acordo com Silva (2008), é a análise crítica e o olhar atento sobre os livros didáticos. Essa observação é partilhada por Sant'Ana (2008) que, por sua vez, explicita que os livros didáticos evidenciam o despreparo, citando negros sem passado e não inseridos em contextos de família ou em atividades atuais. Isso acaba fazendo com que, para Moura (2008), os brasileiros neguem sua história porque a escola não permitiu que eles a conhecessem e pudessem saber quem são.

Por esse motivo é que essa pesquisa caminha no sentido de potencializar a questão crucial de que a análise do desenvolvimento do ensino de Africanidades deve começar a levar em conta as experiências do aluno, o que ele traz de contribuições familiares e sociais. Deve-se, segundo Silva (2008), respeitar o direito dos descendentes conhecerem e valorizarem suas referências.

Pensando nas atribuições identitárias negras positivas construídas na alteridade, encaminhamos a nossa dissertação nas reflexões sobre o papel institucional da Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti e no papel do bairro de Paciência enquanto estratégia de socialização, no processo de ressignificação das atribuições identitárias negras positivas dos alunos. Pela necessidade de conhecer as implicações das práticas de ensino de História e Africanidades pela ótica dos alunos é que a pesquisa se faz necessária.

Cabe nesse momento um relato curioso: ao nascer, essa pesquisa se ocupava da análise do conteúdo das letras das músicas contidas no CD "África", de Sergio Santos e Paulo César Pinheiro, lançado pela gravadora Biscoito Fino, em 2008. As músicas contidas no CD falam sobre Africanidades e eram o objeto principal da análise.

Ao entrar para o programa, seria orientada pela Profª. Drª Liv Sovik, mas devido à sua impossibilidade de me orientar ocorreu a troca de orientação para a Profª. Drª Maria Cristina Giorgi, o que fez com que a pesquisa ganhasse um novo viés.

Especialista em Análise do discurso, doravante AD, e com trabalhos relacionados à dinâmica da sala de aula, Giorgi contribuiu decisivamente para a mudança do foco da pesquisa: o olhar da pesquisa sai do ponto de vista de quem emite a mensagem, no caso, as músicas do CD "África" – além dos outros dispositivos pedagógicos, como o depoimento de Makota Valdina, o texto jornalístico que narra a agressão sofrida por um menino que usava contas de candomblé em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro e a lei 10.639/03 – e passa a ser direcionado para os sujeitos que não são meros receptores passivos e que atribuem e constroem sentidos e trabalham com as informações que recebem para conduzi-las a algo novo: os alunos.

Enquanto historiadora, recorri à AD na dissertação para explicar o texto além de sua historicidade para entender como se constrói o sentido de um texto e sua articulação com História e com a sociedade que o produziu.

Os enunciados proferidos pelos alunos, objeto desta pesquisa, é linguístico e histórico e foi analisado em sua estrutura e geração de sentidos, portanto.

Sendo assim, esse trabalho foi realizado em uma sala de aula da Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti, no bairro de Paciência, Zona Oeste do Rio de Janeiro, entre os meses de abril e maio de 2015.

O corpus da análise para essa reflexão está constituído pelo discurso de 19 alunos de uma turma de 7º ano da Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti,turma na qual atuo como professora de História, e nossas análises buscarão responder as seguintes questões de pesquisa:

1. De que maneira as práticas do ensino de História podem contribuir para a abordagem de atribuições identitárias positivas?
2. De que forma se configura a identidade-interação com o espaço escolar?
3. De que forma se configura a identidade-interação com bairro de Paciência?
4. De que forma os dispositivos utilizados configuram a identidade-alteridade, identidade-interação e identidade-relação com a disciplina História?

Nossa hipótese principal é a de que é possível realizar uma abordagem histórica da diversidade e do diálogo intercultural a partir do estabelecimento de interações constantes entre os alunos, seu espaço de convivência, sua identidade e sua história.

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é:

- Promover práticas do ensino de História e Africanidades que contribuam com abordagens identitárias positivas.

E os objetivos específicos são:

- refletir sobre Africanidades;
- propiciar a fala e a escuta dos estudantes sobre temáticas relativas às identidades negras;
- recuperar, por meio da AD, sentidos relativos às identidades negras positivas;
- compreender que as identidades são processos contínuos e que as atribuições identitárias são reforçadas e abordadas em 3 aspectos: 1 – identidade-alteridade; 2 – identidade-interação com o espaço escolar e com o bairro de Paciência; 3 – identidade-relação com a disciplina História;
- compreender os espaços abordados como espaços de prática dialógica;
- criar um grupo de discussão/pesquisa no espaço escolar em prol da construção de atribuições identitárias negras positivas;
- ressignificar o significado tradicional do gênero aula pela iniciativa de se fazer pesquisa nesse espaço.

Optamos pela pesquisa qualitativa como método de investigação para refletir sobre a dinâmica, as contribuições e as implicações do ensino de Africanidades na sala de aula a partir da compreensão das diferenças identitárias no sistema escolar sob a perspectiva dos alunos. A AD funciona como aporte teórico e os métodos de pesquisa serão mais bem explicitados no capítulo a que se destinam.

Essa dissertação estrutura-se em quatro capítulos principais: em **"Das vozes que ouvi, dos ouvidos que encontrei"**, são apresentados os primeiros caminhos percorridos, o tema, o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos do trabalho.

No **Capítulo I: Interagir, modificar: das articulações teórico-metodológicas,** são apresentados os conceitos centrais do trabalho: as noções de ensino de História e Africanidades (Lima, 2004, 2013; Silva, 2008, 2013; Zamparoni, 2011), identidades (Castells, 1999; Munanga, 1987, 2012), negritude (Munanga, 1987, 2012) e espaço escolar (Certeau, 2005).

Neste mesmo capítulo, a AD de linha francesa é situada historicamente e os conceitos de alteridade, dialogismo, gênero de discurso e práticas discursivas (Bakhtin, 1997; Maingueneau, 2008), marcas linguísticas e enunciado (Bakhtin, 1997; Fiorin, 2002; Maingueneau, 2001) e linguagem-intervenção (Rocha, 2005) são discutidos. As opções por uma metodologia de pesquisa qualitativa são justificadas, além do retrato analítico dos alunos, sujeitos da pesquisa, e dos motivos pelos quais eu, historiadora, optei por trabalhar com a AD.

No **Capítulo II: Eu e o outro, o outro em mim: nossas novas histórias**é realizada a análise das falas dos alunos com foco nas práticas dialógicas estabelecidas. O mesmo é dividido em 3 blocos de análise – 1) Espaço escolar; 2) Bairro de Paciência; 3) Dispositivos pedagógicos utilizados nas aulas de História.

Finalmente, em **Algumas considerações**, apresentamos nossas considerações sobre as discussões desenvolvidas ao longo da dissertação e reflexões em cima do resultado das análises.

Sabendo da relevância da temática abordada, é importante deixar explícito que o conhecimento produzido a partir das interações dialógicas dos e com os alunos e com o conhecimento em Africanidades é um conhecimento parcial – adquirido a partir das nossas construções de mundo – minha, das orientadoras e dos alunos –, das nossas perspectivas e do referencial teórico utilizado na dissertação. Penso que esse seja um pequeno recorte de um assunto tão complexo e cuja reflexão crítica ainda engatinha. Ficam aqui, nestas linhas, explícitas as nossas contribuições, construções, desconstruções e reflexões sobre esse novo ensinar.

## CAPÍTULO I:
## INTERAGIR, MODIFICAR: Das articulações teórico-metodológicas.

*"São outros rostos, outras vozes*
*Interagindo e modificando você*
*E aí surgem novos valores*
*Vindos de outras vontades*
*Alguns caindo por terra*
*Pra outros poderem crescer."*
Pitty[5]

Como aponta a epígrafe acima, as novas vozes que interagem conosco nos modificam, fazendo com que surjam novos valores, vontades e possibilidades de interação. Assim, no contato com o outro, vamos nos reconstruindo e reconstruindo também esse outro.

Essa interação que nos modifica me foi percebida, de maneira muito particular. Arrisco-me a dizer que nunca me modifiquei tanto e tão rapidamente quanto nos últimos dois anos de construção, reflexão e escrita deste trabalho.

Os desafios pessoais foram imensos. Alguns "valores caíram por terra", como o fim de um casamento de treze anos. A tradicional rotina de pensar em dois deu lugar ao furor, a mente ansiosa, ao tempo em demasia e a falta de perspectiva. E foi exatamente neste momento que descobri em mim um otimismo renovador. O otimismo que revela que toda relação se transforma e dura o tempo que tem que durar. E que a amizade, o companheirismo, a parceria e o dinamismo não se encerram com a modificação do status da relação.

As marcas das interações e modificações permearam todo o processo e me fizeram conhecer bem mais do que a teoria da alteridade: a minha surpresa, naquele momento crucial em que achei que não fosse dar conta, foi a cumplicidade das minhas orientadoras: ambas haviam passado por momentos pessoais parecidos durante o seu processo acadêmico. E ambas estavam ali, de pé, representando a possibilidade de sucesso e de virada de mesa.

Assim, outros valores foram acrescidos. Outros caminhos, outras possibilidades, outras relações, outras formas de enxergar a vida.

Posso claramente dizer que a sala de aula foi o grande presente naqueles instantes. Presente no sentido de "dádiva" e presente no sentido de "presença".

Vindos de – e com – "diversas vontades", os alunos somaram carinhos, desafios, solidariedade e furor pedagógico.

Pelos motivos relatados acima é que a busca pelo conhecimento teórico deste trabalho me foi prazerosa. Prazerosa pela proposta de reflexão e justificativa das teorias que permeiam

[5]LEONE, Priscilla Novaes (Pitty). **Anacrônico**. Álbum Anacrônico. Gravadora DualDisc, 2005.

a dissertação sobre o ensino de História e Africanidades, Espaço escolar, Identidades e Negritude.

Para contribuir no campo teórico sobre Ensino de História e Africanidades, utilizei Lima (2004, 2013), Silva (2008, 2013) e Zamparoni (2011); para debater sobre Espaço Escolar, Certeau (2005); para argumentar sobre Identidades e atribuições identitárias negras positivas, Castells (1999) e Munanga (1987, 2012) e, por fim, para delimitar as fronteiras teóricas da Negritude, Munanga, (1987, 2012).

A opção por trabalhar com a AD em seus aspectos teórico-metodológicos será debatida em seguida.

**I.1. Africanidades e Ensino de História**

Chamaremos de Africanidades na nossa dissertação o estudo das raízes da cultura brasileira que é originária da cultura africana.

Essa definição é baseada no trabalho de Silva (2008, 2013), que se propõe a mapear os estudos de História da África e dos descendentes de africanos no Brasil.

Para a autora (2008), o objetivo de estudar Africanidades é o de respeitar o direito dos descendentes conhecerem e valorizarem as suas diferenças. É também o direito de incluir e repensar a História do Brasil e dos brasileiros como de influência cultural equivalente por parte de africanos, indígenas e europeus e, por conseguinte, de maneira significativa, se levar em conta a experiência dos núcleos afetivo-sociais dos alunos. Assim,

> *"A história do Brasil, enquanto construção de uma nação, inclui todos os povos que constituem a nação. Assim, ignorar a história dos povos indígenas e do povo negro é estudar de forma incompleta a história brasileira. (...). Se a história ensinada na escola souber contemplar também a vida vivida no dia-a-dia dos grupos menosprezados pela sociedade, então, estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada". (SILVA, 2008, p.164-165).*

Durante as aulas-encontro, que serão explicadas minuciosamente na construção metodológica, um aspecto interessante a ser destacado é que, ao fazer perguntas sobre um Continente ainda tão desconhecido, a ausência de respostas criou um efeito de sentido de volta, de retorno, e as novas informações foram recebidas de forma muito positivas pelos alunos – poderemos observar este aspecto mais claramente no cap. II deste trabalho, que se destina a análise do corpus teórico. Assim, podemos afirmar que o caminho para o continente africano não foi um caminho de ida, mas um caminho de volta, de reconciliação com a História do Brasil e dos brasileiros.

A partir da percepção de Silva (2008), podemos entender que esse percurso reconciliador com a história positiva africana foi só o ponto inicial. No caminho das construções de atribuições identitárias negras positivas, os alunos partiram de definições de si mesmos para definições sobre o espaço escolar, depois do espaço escolar para o bairro, do bairro para

a história anterior do bairro, ligada a escravidão, até construir a história dos escravos com suas vidas antes da Diáspora africana.

Esse percurso do estudo de Africanidades traçado por Silva (2013) e a reflexão que suscitou, foram de muita serventia para a dissertação pois ampliaram os estudos sobre o continente africano e suas contribuições e reflexões na cultura brasileira, significando e ressignificando o conteúdo, suas práticas e representações.

Seguindo os caminhos da construção de Africanidades e História, outro autores, como Lima e Zamparoni, nos servem de aporte teórico.

Nos últimos 13 anos de existência de uma legislação específica que trata da temática africana e afro-brasileira e suas implicações em sala de aula, houve alguns avanços e também algumas dificuldades na abordagem da temática.

Percebemos que esses avanços se encontram no suporte que as leis oferecem para a problematização e até mesmo para a superação da visão eurocêntrica ainda tão presente em nosso currículo escolar. Porém, a dificuldade se encontra na ainda mínima mobilização, a meu ver, de esforços da comunidade escolar, seja com cursos de aperfeiçoamento, seja com trabalhos anuais e/ou interdisciplinares. Para Lima (2004),

> *"desde os primórdios da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas se sabe que elaborar e dar sentido à história de um povo é dar a este povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria-prima desta, que é a sua memória social. Assim, a inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto desta história pode implicar na criação de uma identidade ou de uma autoimagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real*" (LIMA, 2004, p. 24).

Desse modo, quando uma História etnocêntrica, carregada do discurso do opressor, que retrata o negro por meio de estereótipos, preconceitos, violência e subjugação, chega aos estudantes, em nada contribui para a elevação da autoestima nos alunos.

Não é intenção deste trabalho culpar/responsabilizar os professores por essa falta. Sabemos que a soma dos esforços precisa de ações coletivas. Embora legalmente haja amparo, os incentivos para a aplicabilidade da legislação são mínimos. Quando apontamos para as necessidades docentes, observamos que se faz necessário, ainda segundo Lima (2004), o investimento em cursos de formação e a elaboração de novas matérias-primas na tentativa de positivar a identidade negra. E podemos entender que esses investimentos, na perspectiva docente, são realizados com dois sentidos: o de denúncia e o de colocar os africanos na posição de sujeitos e não objetos da história.

Por fim, Lima (2004) direciona o seu pensamento para uma busca cada vez mais atenta do reconhecimento do protagonismo africano na história não só do Brasil, mas de todo o mundo, de toda a Humanidade. Incluir a História da África é obter mais uma via explicativa para a História mundial.

Zamparoni (2011) congrega e corrobora as ideias de Silva (2008, 2013) e Lima (2004) ao atestar que os silêncios da História da África nos bancos escolares, provocados pelo eurocentrismo e pela história contada de forma parcial são prejudiciais à construção das atribuições identitárias negras. Por isso aposta no intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e africanos e na interdisciplinaridade – principalmente o diálogo entre História e Antropologia – fundamentais para os avanços dos estudos africanos. O historiador também alerta que o estudo da África não pode ser descolado do restante do mundo.

> *"Acreditamos que os estudos de relações raciais saem ganhando se os estudantes tiverem conhecimento sobre os processos históricos e as realidades africanas. Da mesma maneira, os futuros especialistas em Estudos Africanos podem melhor compreender processos complexos do continente africano se os pensarem de maneira articulada com outras realidades, sobretudo, mas não só, a brasileira. Muitos fenômenos sociais – racismo, por exemplo – embora social e historicamente inscritos, ocorrem em muitos contextos. Poder pensá-los fora do ambiente "doméstico" ajuda a refinar reflexões e mesmo instrumentos analíticos*"(ZAMPARONI, 2011, p. 264).

### I.1.1. Africanidades associadas à História Mundial

Sousa (2013) assevera que o ensino de História da África não pode ser dissociado do ensino dos outros continentes. A história mundial tem que ser conhecida em sua totalidade e construir uma história coletiva; é o primeiro passo para o respeito ao continente africano. O segundo passo, para a autora, é dissociar o continente da escravidão: há uma história africana antes e há uma história africana após o século XV: uma história de reis, rainhas, príncipes, princesas, inovações científicas e tecnológicas e de grande bagagem cultural. Incorporar o passado afrodescendente e incluir a África como um tema é um passo decisivo para uma sociedade que se busca igualitária racialmente. Segundo a autora, quando você vê a África dentro do seu sentido próprio, percebe a identidade negra de outra forma.

Conforme Alberti (2013) o racismo no Brasil só será erradicado se os povos forem estudados com igualdade de importância e relevância na construção da História, uma vez que é institucional: não há, para a autora, a necessidade de convencer que negros e índios fazem parte da nossa nação. Contudo, sua importância é diminuída e, quando exaltada, é colocada como uma exceção ou exaltada apenas por minorias. A intenção não é construir apenas uma história negra ou indígena, mas construir uma história brasileira que equipare a importância dos europeus, índios e negros.

O combate ao racismo está, portanto, no entendimento das relações estabelecidas no cerne dos acontecimentos. Antes de entender por que o racismo ocorre, precisamos compreender quando começou e como se desenvolveu essa relação.

> "'*Raça' é uma construção social que só pode ser apreendida tendo em vista as relações concretas que ocorrem nas sociedades, em diferentes contextos históricos e também espaços e*

> *situações no presente. Dependendo da circunstância e dos atores envolvidos, algumas pessoas podem ser "negras" em determinado lugar, e "brancas" em outro, o que nos leva, mais uma vez, para o caráter realmente contingente das questões relacionadas à raça e cor"* (ALBERTI, 2013, p. 35).

Quando se fala de escravidão, não se deve afirmar que esta é apenas o oposto de trabalho livre. Os trabalhos nas aulas-encontro, que serviram de grupo focal para a pesquisa, tiveram por objetivo ampliar esse conceito e dizer que escravidão é perda de identidade. Muito mais complexo, difícil e torturante do que puramente perder a liberdade:

> *"São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula observando as diretrizes destacadas anteriormente: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à "história nacional" evitando a criação de um "nicho" de ensino "afro-brasileiro" e fazer uso de fontes efetivas e expressivas*" (ALBERTI, 2013, p. 53).

Para uma escola que visa valorizar e reconhecer as contribuições que as populações africanas e afro-brasileiras legaram ao país, o debate se faz necessário e a discussão sobre Africanidades precisam sair da teoria e avançar nas práticas, aliadas ao cotidiano e vivências de toda a comunidade escolar.

Por esse motivo é que Santos (2013) nos alerta sobre a importância de se pensar e construir o ensino de Africanidades a partir do olhar que se tem para a cultura escolar ao afirmar que "as práticas docentes resultam, assim, de um processo complexo, em que se associam sua formação, trajetória de vida, os dados contextuais, as prescrições oficiais, a cultura, e as relações que estabelecem com o saber nos ambientes escolares" (SANTOS, 2013, p. 61).

O que está em jogo na discussão das leis é a necessidade da reeducação das relações étnico-raciais no sentido de positivar as identidades das diferentes etnias que compõem o Brasil. Não é apenas a divulgação de trabalhos acadêmicos, mas a formação, a valorização, a reconstrução do saber, além de uma construção de um saber novo, com análise cuidadosa e atenta. Temos posicionamentos socialmente arraigados que precisam ser reconstruídos. Cabe à comunidade escolar a mobilização desses saberes construídos e a adaptação das atividades a esses diferentes espaços e múltiplas experiências.

Nesse sentido, Kally (2013), senegalês radicado no Brasil, nos provoca com o seguinte questionamento:

> *"Como explicar que o Brasil, cujo maior, mais veiculado e festejado orgulho identitário é a 'mistura racial e falta de conflitos raciais' tenha de, no século XXI, legislar para que haja inclusão do ensino da história da África, dos afro-brasileiros e de suas culturas nos currículos escolares, inclusive das sociedades indígenas"* (KALLY, 2013, p. 15)?

Partindo da visão eurocêntrica, começa-se a contar a história da África a partir do século XV e o tráfico atlântico, o que silencia toda a contribuição de antes, inclusive o surgimento do ser humano.

> *"Isso quer dizer que a primeira diáspora africana foi voluntária, e foi ela que deu início aos povoamentos e árvores genealógicas dos chamados hoje de "Brancos", "negros", "asiáticos"... Silenciar essa primeira diáspora constitui uma monumental contribuição para reforçar e consolidar as falsificações ideológicas, históricas e humanas. O trabalho de silenciamento consiste em fazer acreditar que o Egito faraônico não se encontra na África"* (KALLY, 2013, p. 213).

Kally constrói o seu trabalho em cima da percepção de que o ensino de Africanidades fará com que o brasileiro inicie um passo em direção primeiro à sua história e depois à história do outro, para poder se reconciliar consigo e com o outro. Assim, e só assim, é que a dignidade seria medida como tem que ser medida: pela cidadania e não pela tonalidade da pele.

O grande desafio está em entender que as leis são de fato um suporte para a problematização e até mesmo a superação da visão eurocêntrica tão presente em nosso currículo escolar. Porém, essa problematização só será possível com os esforços de toda a comunidade escolar. De fato, só respeitaremos os nossos alunos também, se conhecermos aquilo sobre o que estamos falando, no lidar com o tempo e o espaço. Ampliar o estudo da História da África e dos africanos é ampliar um estudo sobre grande parte de nós mesmos.

Assim, na tentativa de superar a visão eurocêntrica da história, Lima (2013) propõe que se repense a trajetória do Brasil, pensando novos atores sociais. Mais do que isso, é preciso pensar em uma reformulação curricular, afinal, quando pensamos em inserir História da África no currículo, essa não pode estar descolada do restante da História.

Na preparação para ensinar essa História nova, precisamos repensar onde queremos chegar definindo uma nova visão de mundo. Precisamos conceber uma história por meio da qual os novos atores sociais sejam inseridos, mas não como apêndices.

### I.2. Apontamentos para a construção das atribuições identitárias negras positivas

Pesquisar o processo de construção das atribuições identitárias negras positivas exigiu de mim uma redescoberta dos meus próprios sentidos. Captar a compreensão dos enunciados pelos alunos também foi bastante desafiador.

A identidade tem sido objeto de estudo de vários teóricos. Nesta dissertação, começaremos a esmiuçar o conceito de identidade a partir do entendimento de Fiorin (2009), que a vê como uma autodescrição. Suas atribuições identitárias é que são construídas socialmente e incorporadas com princípios de inclusão e exclusão.

Fiorin (2009), com base em Bakhtin, constrói o seu conceito de identidades em cima da ideia bakhtiniana de que as mesmas se estruturam em cima de discursos socialmente

construídos. Para Fiorin (2009), a identidade nacional foi dialogada apenas por europeus – brancos, portugueses. Passou, segundo o autor (2009), por um processo de "triagem": não há participação, ou você é puro ou fica excluído.

Em contrapartida, houve a cultura da "mistura":

> *"O Brasil celebra a contribuição de brancos, negros e índios na formação da nacionalidade, exaltando o enriquecimento cultural e a ausência de fronteiras de nossa cultura de nosso ponto de vista, o misturado é completo; o puro é incompleto, é pobre. Insiste-se no fato de que se está falando de autodescrição da cultura brasileira. Há então todo um culto à mulata, representante por excelência da raça brasileira; do sincretismo religioso, sinal de tolerância; do convívio harmônico de culturas que se digladiam em outras partes do mundo, como a árabe e a judaica"* (FIORIN, 2009, p. 120).

Partindo do princípio de que nossas identidades são produzidas por sistemas de representação e que esses sistemas são construídos pelos significados, nos tornamos sujeitos pela apreensão das experiências adquiridas. O que somos, o que fomos e o que podemos nos tornar no caminho, individual e coletivamente, tem como possibilidade a representação concebida enquanto processo cultural.

Nesse percurso é fundamental estabelecer diferenças entre as identidades. E essa diferenciação implica estabelecer relações de poder imbricadas pela hierarquização dos papeis sociais.

Foucault (1996) relaciona o poder dominante ao que define como um processo ordenado de produção de discursos. Discursos esses que são submetidos a sistemas externos e internos de exclusão e de imposição de regras. Para o autor (1996) essas regras são basicamente as exigências para o domínio do discurso, como a qualificação.

Essa institucionalização do discurso, que estabelece regras de palavras, de conservação dos discursos, de doutrinação dos discursos e das apropriações sociais, com destaque ao sistema educacional.

A inversão da ordem do discurso proposta por Foucault (1996) faz com que a análise presente neste trabalho construa e costure as relações entre os discursos respeitando as especificidades, as condições internas e externas de construção do discurso e da possível descontinuidade de algumas informações no grupo, entendendo que há uma ideologia dominante e percebendo como as imposições se caracterizam nos grupos por uma fala mais alta ou por um apelido do colega ou de alguém da sua família ou um comportamento revelado durante a infância, a estadia na sala de aula ou nas ruas do bairro.

### I.2.1. Identidades e negritude

Munanga (1986) registra a presença de discursos que contribuíram para uma imagem negativa, pejorativa, estereotipada, violenta e preconceituosa dos africanos e que contribuem

para uma relação de poder na Colônia interpretada sempre na dicotomia dominante X dominado, superior X inferior.

Os europeus se apropriaram, segundo o autor (1986) não só da terra africana, como da sua história, anulando e desestimulando a busca de um passado africano positivo. Em nome de uma "missão civilizadora", os brancos superiores em dogmas inferiorizaram os negros patologicamente, apresentando-os à Europa como monstruosos e excêntricos. Essa degeneração do negro, em primeiro lugar, foi tentada pelas condições climáticas, depois pelo mito bíblico de Cam[6] – no qual os brancos são divinos e os negros, pecadores – e, por conseguinte, já que os negros não quiseram ser salvos pela conversão católica, pela escravidão.

No séc. XVIII, a visão eurocêntrica dos iluministas mantém o olhar depreciativo para os negros, classificando-os como fora do conceito de "perfectibilidade humana": feios, nus, sexuais, indolentes e preguiçosos (MUNANGA, 1986, p. 71). O séc. XIX – que abriga as teorias econômicas de Marx, biológicas de Darwin e raciais de Gobineau–, abriga também a perpetuação da escravidão e da colonização legitimadas pela inferioridade moral, social, biológica e econômica do negro africano, colocado como preguiçoso, retardado, perverso e ladrão.

Fanon (2008) contribui com a historicidade ao afirmar que o Colonialismo causa forte impacto sobre os brancos – colonizadores – e os negros – colonizados. O racismo é, para o autor, consequência desse processo de colonização e está intimamente ligado ao sistema capitalista. E é justamente esse racismo que ressignifica a noção de Humanidade, infinita em suas potencialidades.

Conforme Fanon (2008) o negro não existe em si antes do branco chegar; o branco surge e generaliza o negro. Mais do que isso, o branco nega a humanidade do negro.

A consciência negra entra em crise, segundo Munanga (2002), quando, na tentativa de assimilar a cultura europeia, ocorre o processo de embranquecimento (MUNANGA, 2002, p.72) com o estabelecimento de relações afetivas. Porém, se o colonizador branco aceitar a assimilação, quebra a relação de poder estabelecida desde o período colonial. E o negro perde suas raízes e sua identidade.

O negro passa por um processo de recusa à assimilação, negando o embranquecimento e exaltando a sua negritude. Reconquista a si mesmo e seus valores históricos, culturais, econômicos e sociais. E, a partir do momento em que compreende que precisa romper com a assimilação, reconstrói a sua identidade – afinal, se não foi possível contornar a opressão, é preciso atacá-la de frente.

[6]Segundo o livro Gênesis, Cam é filho de Noé e irmão de Sam e Javé. Juntos, a família foi salva de um dilúvio ao construir a Arca de Noé. Segundo a Genesis 9:21 a 25, Cam vê a nudez de seu pai, embriagado e é amaldiçoado por ele. Cam então se muda para o Sudeste da África e é o antepassado das nações africanas e do Oriente Médio. A maldição de Cam é a maldição de toda a sua geração.

O negro, em sua procura, se afirmará em todos os campos – cultural, físico, moral e psíquico –, e atestará que a negritude, enquanto volta às origens, é uma volta global; uma volta ao entendimento do todo. É o olhar para todos os grupos, afetados ou não pela imposição cultural branca. Se o primeiro passo é negar a europeização, o segundo é buscar de que modo se estabeleceram as culturas antes de o europeu chegar. Olhar para a história de todos os dominados – das massas, principalmente.

Debruçando-nos novamente em Fanon (2008) percebemos que o Colonialismo diz que o branco é universal e o negro, específico. Porém, a crítica que nossa/minha dissertação se propõe a fazer é a de que, na discussão da negritude, não se pode pensar somente em libertar o negro. Deve-se pensar em mecanismos para que se liberte o ser humano. Assim percebemos que há consequências e limites na construção das identidades negras e brancas:

Um passo fundamental proposto por esta pesquisa é o de reconstruir identidades e suas atribuições negras de forma positiva. É preciso que se desconstrua o ranço do Colonialismo ainda persistente, não apenas em sua subjetividade, mas no sentido de reorganizar e reestabelecer o conceito de Humanidade. Com a luta anticolonialista, o africano deixa de ser "coisificado" e passa a ser humano, recupera esse status. E se reconstrói.

### I.2.2. Das atribuições identitárias negras positivas à Identidade de projeto

Por fim, os trabalhos de Munanga (1988, 2012) e Castells (1999) auxiliam na definição de identidade negra que este trabalho quer demarcar.

De acordo com Munanga (2012), o negro ainda é "o outro", pois não se reconhece em si mesmo. O autor aproxima a sua teoria da Psicologia Social e entende esse processo como o de valoração cultural que é imposta, por sua vez, nos campos consciente e inconsciente.

Ao fazer essa constatação, o autor (2012) percebe que a identidade está construída em cima da diversidade cultural e que não é possível falar de uma sem falar da outra. Portanto:

> *"A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc.*" (MUNANGA, 2012, p. 6).

Munanga (2012) também nos auxilia nos caminhos da dissertação ao delimitar alguns passos para a construção das atribuições identitárias negras positivas, acoplada ao multiculturalismo:

> *"Exemplos: ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; - mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; - realçar a convivência*

> *harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca de igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social, que estimula o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos, etc."* (MUNANGA, 2012, p. 7).

Essa construção proposta por Munanga nos estimula a refletir sobre as atribuições identitárias pensadas sob o enfoque político, formada e formulada a partir dos alunos, esses sujeitos que são históricos e culturais.

Castells (1999) reforça a reflexão que se faz a partir do pensamento de Munanga. O autor traça uma tipologia daquilo que chama de identidade dos oprimidos (apud GONÇALVES, 2010, p. 379): há a Identidade legitimadora, introduzida pelas Instituições dominantes, que expande e racionaliza a dominação entre os atores sociais; a Identidade de resistência, que é elaborada por pessoas desvalorizadas e humilhadas em busca de reação e sobrevivência diante da opressão dominante – geralmente coletiva; e a identidade de projeto, nosso interesse, que seria o "vir a ser", a construção de algo novo.

Há uma necessidade de construir novas atribuições identitárias negras, positivas e estimulantes. E a consequência dessa reivindicação vem do desejo de criar o que Castells (1999) chama de uma nova história pessoal, onde as experiências da vida individual são ressignificadas. Desse modo,

> *"do ponto de vista da antropologia, todas as identidades são construídas, daí o verdadeiro problema de saber como, a partir de que e por que. A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo"* (CASTELLS, 1999, p. 18).

A partir do momento em que os negros não se reconhecem no espaço, as relações ficam complexas e são introjetadas ideias de submissão e baixa autoestima. A identidade de projeto de Castells (1999) ativa a possibilidade de reorganizar esses significados no sentido de que interrompe a visão negativa e estereotipada e possibilita reconstruções identitárias positiva nos alunos.

Cercar-se das identidades multiculturais, buscando a sua cultura, sua política, sua economia, suas manifestações religiosas e sua relação profunda com a cultura brasileira é celebrar a tomada de uma ação política e reivindicar o diálogo com outros povos e culturas, revisando a relação entre os povos. São estes bons passos para a construção da nossa própria tradição.

Passemos à compreensão do espaço escolar e suas práticas dialógicas.

## I.3. Compreensão do espaço escolar

À escola é atribuído o poder da palavra e do saber. É um espaço onde há relações de força, de imposições e também de diálogo, de negociação de conflito. Segundo Certeau (2005) o espaço escolar deve ser um lugar de rebeldia, inovação e renovação e cabe ao professor enxergar a escola como um lugar de estratégias que partem de um lugar próprio, com enunciados próprios, mas que também é um lugar de sujeitos diferentes que se movem naquele espaço e que podem – e devem – ser estimulados com o preparo de conteúdos, com astúcia e tática, a fim de subverter a ideologia dominante.

No que tange à realidade da minha escola, podemos afirmar que as teorias e estatísticas educacionais ajudam a entender e orientar as práticas pedagógicas adotadas na turma 1702 da Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti. Porém a prática cotidiana suscita questionamentos sobre habilidades ou dificuldades dos alunos na aprendizagem e na correlação que fazem da disciplina História com o seu mundo particular. E nesse ponto, a pesquisa ganha fôlego ao estimular o aluno a procurar em si, no outro e no mundo em que vive respostas e soluções para o seu desenvolvimento e sua participação nas construções identitárias coletivas dentro do espaço escolar.

A grande crítica que podemos fazer, a partir da análise de Certeau (2005), é a de que o espaço escolar pode ser modificado sucessivamente e deve servir de espaço de prática dialógica. Toda a sua pedagogia deve se pautar nessa dialogia. Em uma aula expositiva clássica, entendemos que os alunos não são ouvidos. Na aula expositiva a qual me propus a realizar – não somente na pesquisa, mas em toda a minha metodologia de trabalho – a que chamo “expositiva crítica”, os alunos estão sendo ouvidos e estão construindo suas relações intrapessoais. O espaço escolar, na visão de Certeau (2005), é compreendido como “o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 2005, p. 203).

No papel de professora compreendo o discurso da comunidade escolar de forma particular. Os alunos certamente compreendem de outra. E a dinâmica da sala de aula, muitas vezes, possibilita ouvir as vozes dos alunos. E ouvir o que os alunos têm a dizer é um importante caminho para lidar com as diferenças.

## I.4. Análise de Discurso: contribuições teórico-metodológicas

Na construção da metodologia de pesquisa, os caminhos foram percorridos com muito cuidado. Por um lado, para não cair no discurso piegas. Por outro lado, para que o engajamento não se tornasse excessivo. A AD facilitou o percurso, orientando e interligando os conceitos teóricos apresentados anteriormente.

Assim, podemos dizer que os conceitos trabalhados nesta pesquisa exigem uma mobilização de diferentes significações. No intuito de entender que os alunos são os sujeitos da pesquisa em curso e para analisar o objeto da pesquisa, ou seja, os enunciados proferidos pelos alunos, a AD de linha enunciativa contribuiu para o entendimento do que é linguagem, o que é discurso e qual a relação entre linguagem e discurso, linguagem e mundo, linguagem e sujeito, linguagem e produção de sentido e linguagem como representação e linguagem como intervenção por meio do estabelecimento das relações de alteridade, interação e relação com a disciplina História.

Antes de falar das contribuições da AD no campo teórico-metodológico deste trabalho, é importante limitar os usos do termo.

### I.4.1. Breve histórico da AD de linha enunciativa

A AD que nos propomos a fazer nesta dissertação tem origem na França, com os estudos linguísticos, na década de 1960, período de grande efervescência e rupturas nos diversos campos de conhecimento. Podemos dizer que a AD francesa retira a linguagem do cânone estruturalista e traz, a partir das contribuições do filósofo Pecheux (1995), considerado o pai da AD,um novo olhar sobre o estudo da língua e suas relações com a fala. A partir das percepções do autor (1995), o discurso passa a ser o objeto e a AD, a disciplina que estuda esse objeto.

> *"A contribuição de Pechêux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de "organismos humanos individuais", mas a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia. Assim, no interior de uma instituição escolar há "o lugar" do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de "formações imaginarias" que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do "imaginário" do outro, fundar estratégias de discurso*" (MAINGUENEAU, 1987, p. 44).

Com Pechêux (1995) entendo que todo discurso, enquanto objeto de análise, é uma construção social, coletiva, de cunho ideológico e deve ser analisado de acordo com o seu contexto histórico-social, apoiado na História, na Linguística e na Psicanálise, isto é, em tudo o que envolve o discurso, seu tempo e seu espaço, as interações e as percepções do escritor e do leitor. Maingueneau (1987), complementa esse entendimento, filiando a AD francesa

> *"à uma certa tradição intelectual europeia (e sobretudo da Franca) acostumada a unir reflexão sobre texto e sobre hist6ria. Nos anos 60, sob a égide do estruturalismo, a conjuntura intelectual francesa propiciou, em torno de uma reflexão sobre a "escritura", uma articulação entre a linguística, o marxismo e a psicanálise. A AD nasceu tendo como base a interdisciplinaridade,*

> *pois ela era preocupação não só de linguistas como de historiadores e de alguns psicólogos; e a uma certa prática escolar que é a da "explicação de texto", muito em voga na Franca, do colégio à Universidade, nos idos anteriores a 1960"* (MAINGUENEAU, 1987, p.16).

A partir de 1975, com a entrada no mundo filosófico ocidental das ideias de Bakhtin (1997) e sua obra de dimensão sócio-interacionista, a AD entra em uma nova fase e sua preocupação passa a ser entender como se constrói um texto de forma interdisciplinar. E o discurso presente no texto é que é o seu objeto.

Para Faraco (2008), a AD volta o seu olhar para o entendimento do discurso ao mesmo tempo como reprodução e mudança. E esse entendimento faz com que a leitura dos signos avance, pois há interação com novos sentidos do discurso. Partindo do princípio de que a linguagem é um elemento social, ela deve ser analisada como tal.

A leitura de Faraco dá à dissertação a perspectiva de que, ao nascer, cada um de nós, leitores, pesquisadora e alunos, nascemos em um grupo de discurso. O mundo passa a ter significado na maneira como nós interpretamos os signos. E todos nós somos frutos dos discursos que nos atravessam.

> *"Aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais (como nos ensinam a dialetologia, a linguística histórica e a sociolinguística). Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais"* (FARACO, 2008, p. 57).

A AD trouxe para a pesquisa o entendimento do discurso como construção social. E o aluno, como sujeito da pesquisa, é participante ativo nessa construção.

Segundo Brandão (2004) não existe discurso sem materialidade – língua, imagem, música, etc. Os dispositivos utilizados para gerar a construção e tentativa de compreensão do processo de construção positiva das atribuições identitárias dos alunos são públicos e passam por processos de assimilação. Mas uma assimilação que não é passiva e sim uma produção de sentidos.

A atenção que a discussão teórica de AD traz para a pesquisa é a de que é preciso priorizar as vozes que interessam – nesse caso, as vozes dos alunos e as vozes que atravessam as falas dos alunos. A atenção está focada no que eles dizem para que o mínimo de equívoco interpretativo seja cometido.

A partir dessa primeira discussão, a percepção de que a linguagem não é abstrata é evidente. É na língua que a ideologia se manifesta, tem a sua formalidade. Para Bakhtin (apud BRANDÃO, 2004) a ideologia reside na palavra:

> *"a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles*

> *que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes."* (BRANDÃO, 2004, p.9).

Maingueneau (1989) destaca que os fenômenos linguísticos interessam à AD, desde que relacionados a um contexto sócio-histórico:

> *"Em principio, qualquer apresentação de questões referentes à AD supõe duas etapas: inicialmente, a exposição dos conceitos linguísticos; a seguir, a explicação da forma como a AD pode explorá-los. A primeira etapa, para ser realizada com seriedade, deveria incorporar obras de linguística em sua totalidade; como nem sempre é possível supor que o leitor conheça os trabalhos sobre os quais a AD se apoia, é forçoso adotar um caminho intermediário: esboçar esquematicamente as referências linguísticas sobre as quais se baseia a pesquisa em AD e remeter o leitor que deseja aprofundar estas questões aos textos citados"*(MAINGUENEAU, 1989, p. 20).

Maingueneau (2008) prossegue no entendimento da AD como uma das componentes da linguística do discurso – como a argumentação, a análise da conversação, análise crítica do discurso, etc. Entende o autor (2008) que a AD leva em conta o que se diz do lugar que se diz.

> *"No meu entender, o interesse específico que governa a disciplina "análise do discurso" é de aprender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social, quer dizer que seu objeto não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas aquilo que os une através de um dispositivo de enunciação específico que provém ao mesmo tempo do verbal e do institucional. Aqui, a noção de "lugar social" não deve ser apreendida de maneira imediata: pode se tratar de um posicionamento num campo discursivo (político, religioso...)*" (MAINGUENEAU, 2008, p. 143).

A partir de Maingueneau (1989) entendo que, embora a escola seja uma instituição com características próprias e que os encontros descritos na metodologia tenham uma finalidade, os alunos não irão se apropriar desse espaço e nem do conteúdo da mesma maneira.

> *"Não e possível afirmar que todos os indivíduos que aderem, de forma mais ou menos próxima, a um discurso apresentam o mesmo grau de envolvimento em tais "comunidades" mas elas, sem duvida, representam uma condição essencial de sua constituição e de seu funcionamento".* (MAINGUENEAU, 1989, p. 61-62)

Os discentes possuem, além dos saberes escolares, aquilo que Maingueneau chama de "conhecimento de mundo" (MAINGUENEAU, 2002, P.24). Os alunos refletem em cima desse conhecimento de mundo que, por sua vez, se somam a outros conhecimentos e saberes.

Todos os enunciados são interpretados em seu contexto. E esse contexto não é necessariamente físico. O nosso conhecimento de mundo nos permitirá analisar o contexto, em suas especificidades. Maingueneau (2002) discorre sobre três tipos de contexto: o *ambientefísicoda* enunci*ação* – na pesquisa em curso, a sala de aula; o *cotexto* – os "fragmentos de uma totalidade mais ampla" (MAINGUENEAU, 2002, p.24), ou seja, as falas

analisadas, os dispositivos pedagógicos utilizados, como um trecho da música “Nossa cor”, a frase de Makota Valdina ou o fragmento de uma das leis, como a 10639-03; e os *saberes anteriores à enunciação* – o conhecimento que os alunos trouxeram antes das discussões estabelecidas nos encontros – somados aos conhecimentos e saberes trazidos por mim, professora-pesquisadora.

Esmiuçando o conceito de AD, para Rocha e Deusdará (2005) a análise do discurso é um corpo teórico-metodológico que revela a insuficiência da análise de conteúdo. Não é uma nova Linguística, mas uma análise dessa aplicada ao cotidiano, na sua articulação entre linguagem e sociedade.

> *“Não há, em Análise do Discurso, um espaço para formas de determinismo que possam constituir um limite entre um interior (a linguagem) e o seu exterior (o social ou o psicológico). Há sim uma articulação entre esses planos. É desse ponto de vista que um pesquisador em Análise do Discurso elaboraria sua pergunta – uma pergunta que explicitaria seu desejo de intervir (ou a impossibilidade de não intervir) em uma determinada produção de realidade”.* (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 317).

É muito importante destacar que, com Rocha e Deusdará (2005), apreendo a ideia de que, para análise da construção das atribuições identitárias positivas com os alunos, modifiquei minha postura de observadora frente aos sujeitos da pesquisa. Eu me percebi dentro desse movimento como agente participante da construção da articulação entre a linguagem e a sociedade na qual estamos inseridos.

Passemos aos conceitos de interlocutores, enunciados e dialogismo.

### I.4.2. Interlocutores, enunciados e dialogismo

Também os apontamentos de Bakhtin (1999) no que tange à linguagem, enquanto realização e interação são essenciais para a pesquisa.

Ao analisar a interação linguística, o filósofo da linguagem (1999) propõe um estudo do enunciado ligado ao enunciador e à enunciação, ou seja, às relações sócio-históricas construídas nessa relação. Essas relações estão carregadasde uma ideologia que estabelece sentidos subordinados ao contexto. A isso Bakhtin (1999) chama dialogismo.

Entender as vozes sob a ótica bakhtiniana é importante porque, ao buscarmos o entendimento do que querem dizer os alunos, corremos o risco de contemplar apenas o que nos parece evidente. O não-dito pode dizer muito mais nessas observações. Sendo assim, foi preciso constituir um significado entendendo que os interlocutores – enunciador e coenunciador – são ativos na construção desse significado. Mais do que isso, o interlocutor é parte fundamental nesta constituição, na maneira com a qual integra toda a enunciação e o seu contexto:

> *"A palavra é o signo ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social." (*BAKHTIN, 1999, p. 36).

Ao apresentar as suas observações, os alunos apresentam em seus discursos as vozes do lugar social no qual se inserem, dos discursos que ouvem, como, por exemplo, o da educação que recebem. Com Bakhtin (1999), concebemos o enunciado inserido em relações dialógicas e ideológicas, não somente ou puramente linguísticas.

A leitura dos teóricos acima me fez entender que a utilização da AD nesta pesquisa é essencial no sentido de que com ela posso me aproximar da situação em que o discurso é produzido em seu conjunto – texto, contexto e condições de produção.

### I.4.3. Sobre alteridade e dialogismo

Com Bakhtin (1999), concebemos o enunciado inserido em relações dialógicas e ideológicas, não somente ou puramente linguísticas. Na construção identitária presente neste trabalho, é importante frisar que Bakhtin (1999) entende o processo de construção do sujeito sob três categorias:

> "*o eu-para-mim (como me percebo, minha própria consciência), o eu-para-os-outros (como apareço aos olhos dos outros) e o outro-para-mim (como percebo o outro). Trabalhando com essa tríade, Bakhtin formulou várias questões. A primeira consistiu em indagar como o eu estabelece a sua relação com o mundo. Procurando responder a essa indagação, Bakhtin rejeitou a oposição sujeito-objeto. Para ele, não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona"*(Bakhtin apud Freitas, 1995, p. 125-126).

A partir do entendimento bakhtiniano de que o enunciado é a palavra considerada em seu contexto, e por considerar o contexto como o todo sócio-cultural – social e gestual quase que em sua totalidade –, a pesquisa caminha no sentido de compreender que os enunciados não podem ser captados fora do seu contexto. O "eu-para-mim" bakhtiniano é a construção inicial das atribuições identitárias. O "eu-para-os-outros", o estabelecimento das relações de alteridade e "o outro-para-mim", o estabelecimento e conexões dialógicas para o entendimento do mundo.

A alteridade para Bakhtin (1997) não está somente ou puramente presente em como os alunos veem os outros alunos. Está também na percepção das diferenças entre eles e como essas diferenças transformam e ressignificam quem eles são.

O movimento proposto por Bakhtin (1997) é o de reconhecer-se no outro, em sua complexidade, em sua sociedade e em sua cultura. Cada um dos discentes e eu, como pesquisadora-professora, somos a síntese dos lugares a partir dos quaisfalamos.

Os alunos na sala de aula são entendidos, desde a perspectiva bakhtiniana, como sujeitos pertencentes a um grupo social que se constrói em cima de uma ideologia. E a sua linguagem ultrapassa o mundo da própria linguagem.

### I.4.4. A Linguagem-intervenção

Para problematizar a relevância da perspectiva discursiva na dissertação, Rocha (2006) e o conceito de linguagem-intervenção são essenciais.

Na relação entre sujeito e mundo, segundo Rocha (2006), a linguagem possui duplo papel: linguagem-representação e linguagem-intervenção.

A linguagem-representação representa um dado estado de realidade. Uma realidade que pode ser tratada fielmente à maneira como a enxergamos. Conforme o autor (2006), é como enxergamos e projetamos o mundo exterior.

Já a linguagem-intervenção é o entendimento de que o mundo que retratamos à nossa maneira nos afeta, dialoga conosco e nos modifica a medida que o internalizamos, o introjetamos, o subjetivamos. Eis, assim, relativizada a distância que separa o sujeito e o mundo: o dentro e o fora como intervenções de diferentes conjugações de forças, cujos resultados são marcados pela instabilidade e transitoriedade (Rocha, 2006, p. 3).

As propostas de Rocha (2006) me auxiliam no que concerne ao entendimento de que, ao trabalhar a linguagem em uma perspectiva discursiva, devo estar atenta aos caminhos que esse trabalho suscita principalmente no que tange à relação entre o sujeito e o mundo e a produção de sentido deste sujeito.

A partir da compreensão de que a minha "motivação temática" (Rocha, 2006, p. 4) é a construção das atribuições identitárias positivas com os alunos do 7º ano, os caminhos da subjetividade, enquanto produção do inconsciente em sua coletividade, merecem atenção especial.

Rocha (2006) utiliza o conceito de inconsciente de Guattari, um inconsciente *esquizoanalítico*,

> *"um inconsciente desterritorializado, permeável às instituições e às forças do campo social, voltado tanto para o presente, para o passado quanto para o futuro; um inconsciente concebido como lugar de interação entre componentes semióticos e sistemas de identidade diversificados"* (ROCHA, 2006, p. 7).

Entender quais os efeitos de sentido produzidos pela pesquisa a qual me propus, percebendo que a linguagem em sala de aula não apenas é uma fala – representação –, mas uma linguagem que pré-existe, interage e se modifica – portanto, intervenção são as principais contribuições teóricas de Rocha (2006) neste trabalho. Essa percepção modifica aos alunos e a mim mesma.

### I.4.5. Gêneros do discurso

O conceito de gênero do discurso ganhou destaque neste trabalho na medida em que os dispositivos pedagógicos funcionaram como suportes materiais para informação didática, como ação-interação e como realização prática – os dispositivos pedagógicos serão apresentados ainda neste capítulo, quando falaremos das incursões metodológicas.

A utilização e produção dos gêneros do discurso, na sala de aula da turma 1702, possibilitou aos discentes a utilização da língua enquanto meio de interação no contexto em que estão inseridos, ao passo que permitiu o desenvolvimento e reflexão individual e coletiva. Na sala de aula, a utilização dos gêneros discursivos possibilitou a compreensão dos objetivos e da produção/reprodução das situações vivenciadas no cotidiano – e também da apropriação do aluno pelo sistema linguístico que utiliza para se comunicar.

Para entender o que são gêneros do discurso, recorremos a Bakhtin (1997) e Maingueneau (2008). Para Bakhtin (1997), gêneros de discurso são as formas como utilizamos a nossa língua, em diferentes esferas. São heterogêneos, realizados conforme a natureza geral dos enunciados, ao passo que procuramos um território comum.

> *"A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros dos discurso"* (BAKHTIN, 1997, p.280).

Sendo assim, desdobramos a linguagem através de enunciados, que podem ser orais ou escritos, e empregamos essa linguagem em gêneros de discurso, sempre fundidos em forma de enunciados, enquanto elaboração e organização. Esses enunciados são precedidos e sucedidos por outros enunciados e esses limites são definidos pela ação e alternância dos sujeitos do discurso, que dão forma ao discurso e que fazem o discurso existir.

Sob a perspectiva bakhtiniana (1997), podemos compreender os gêneros como modelos norteadores das ações humanas, que se manifestam a partir da utilização da habilidade de comunicação escrita e falada.

Para Maingueneau (2008) os gêneros de discurso estão inclusos nas tipologias de situação de comunicação. Segundo o autor (2008) "todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*." (MAINGUENEAU, 2008, p. 59).

Maingueneau (2008) sugere tipologias comunicacionais para facilitar a categorização social ou de linguagem. São elas: a) dimensões sociais ou funções sociais e b) as dimensões textuais ou funções de linguagem.

Compreendendo gêneros de discurso como pertencentes a “vastos setores de atividade social” (MAINGUENEAU, 2008, p. 61), posso afirmar, a partir da perspectiva de Maingueneau, que o tipo de discurso no qual se insere a pesquisa é a aula e o gênero de discurso, aula expositiva.

Quando falamos de dimensão social na pesquisa, precisamos entender que a esfera de comunicação na qual esta atividade humana é produzida é a sala de aula. Dentre as finalidades comunicativas de uma aula estão as aulas expositivas, aulas em que há a escrita no quadro ou a leitura de livros, aulas em que se propõem exercícios, aulas em que há debate entre alunos, etc. A aula-debate teve como finalidade comunicativa compreender como os alunos percebem e participam do seu espaço escolar.

Na sala de aula, os papeis dos interlocutores – professora e alunos – é diversificado. A mim, enquanto professora, cabe o registro da aula, seus objetivos, suporte, organização do tempo destinado às atividades propostas, qual metodologia utilizarei e quais recursos materiais terei disponíveis para enriquecer a aula.

### I.4.6. Os sujeitos da pesquisa

A turma 1702 possui 37 alunos. Desses, 19 participam da dissertação, pois devolveram assinado por seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Porém, é importante deixar registrado que todos os alunos participaram das 3 aulas-encontro e realizaram as atividades propostas.

Dos 19 participantes, há 8 meninos e 11 meninas. Os nomes originais foram preservados e, durante a aula-encontro 3, foi pedido que os discentes escolhessem os seus nomes fictícios. As características dos alunos aqui expostas inicialmente foram descritas pelos próprios, em questionário na primeira aula-encontro.

| **Nome, idade, cor, religião, quantidade de pessoas que moram na casa e profissão que gostariam de seguir.** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Alice** | 12 anos | Mulata | Evangélica | 5 | Enfermeira |
| **Bianca** | 12 anos | Parda. | Evangélica. | 3 | Modelo. |
| **Charlie** | 12 anos | Branco. | Católico | 5 | Jogador de futebol |
| **Estela** | 12 anos | Branca. | Evangélica | 4 | Repórter |
| **Gabriela** | 13 anos | Parda | Evangélica | 3 | Advogada |
| **Gara** | 12 anos | Branco. | Católico | 4 | Técnico de informática |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Garrincha** | 12 anos | Mulato | Não tenho | 5 | Engenheiro |
| **Ginka** | 12 anos | Moreno | Católico | 4 | Advogado |
| **Lauane** | 15 anos | Branca | Cristã | 5 | Engenheira ou arquiteta |
| **Luana** | 15 anos | Meio branca | Evangélica | 4 | Não sei |
| **Maria Gabriela** | 12 anos | Morena | Cristã | 4 | Veterinária |
| **Niesta** | 12 anos | Negro. | Nenhuma | 5 | Jogador de futebol |
| **Otelo** | 12 anos | Moreno | Evangélico | 6 | Bombeiro |
| **Rodrigo** | 12 anos | Pardo. | Evangélico | 5 | Engenheiro da Petrobrás |
| **Samara** | 12 anos | Morena | Evangélica | 5 | Médica |
| **Sandra** | 13 anos | Amarela | Evangélica | 5 | Cabeleireira |
| **Satashi** | 12 anos | Branco | Não tenho | 8 | Não sei |
| **Sophia** | 12 anos | Branca | Nenhuma | 4 | Arquiteta |
| **Tatinha** | 12 anos | Café com leite | Nenhuma | 6 | Atriz |

A partir das perguntas respondidas pelos alunos em questionário na aula-encontro 1, pode-se afirmar que a pesquisa foi feita em uma escola de uma região onde os responsáveis pelos adolescentes são de baixa renda, ocupando profissões como as de artesão, agente comunitário, atendente, auxiliar de creche, comerciante, costureira, doméstica, eletricista, explicadora, ferrador de cavalos, manicure, maquinista, motorista, pedreiro, porteiro e secretária. Um dos pais fez ensino superior e trabalha como engenheiro. A mãe de um dos entrevistados está desempregada. Das famílias estudadas, 9 recorrem ao uso de programas assistenciais, como o Bolsa Família e, dos 19 alunos, 9 fazem uso de transporte público para ir à escola. Em todas as casas há recursos eletrônicos – computador, TV e telefone, contudo, em 9 delas não há acesso à internet.

Trabalhar com os próprios alunos foi um desafio. A professora Rosalia e a pesquisadora Rosalia trabalharam em parceria na sala de aula. Por conseguinte, a decisão de fazer essa observação no espaço escolar em que atuo como professora de História deve-se, em primeiro lugar, à tentativa de trazer aos alunos do 7º ano uma perspectiva positiva de reconhecimento da sua ascendência africana, perspectiva essa desconhecida por eles – esse desconhecimento pôde ser verificado durante os encontros. Em segundo lugar, ao fato de que a sala de aula possibilita uma interação peculiar: vindos de naturezas diversas, os alunos têm na sala de aula o encontro – mesma turma, idades próximas, mesmos professores, mesmo espaço físico e mesmo horários a cumprir. Assim, as aulas que serviram de espaço para a discussão dos

temas e a posterior análise dos discursos dos alunos serão chamadas na pesquisa de aulas-encontro.

Em seguida, apresento a formulação das aulas-encontro para a construção da dissertação.

### I.5. As aulas-encontro

Os trabalhos de Brigagão (2014) e Passos (2013) auxiliaram no entendimento de como planejar e analisar os encontros com a turma 1702.

Foi interessante perceber como as interações grupais são complexas, visto que há possibilidades de muitos diálogos. Assim, ao enfatizar as interações dialógicas, os posicionamentos, a negociação de sentidos e relações de poder que as relações grupais possibilitam, a metodologia de Brigagão (2014) facilitou a percepção de que os grupos são definidos como compostos de sujeitos que reproduzem situações cotidianas e que podem ser utilizadas tanto como objetos – registros de interações – quanto como ferramentas de pesquisa. São essas ferramentas que nos permitem estudar as posições em relação a um tema ou questão, as relações entre os participantes do grupo e a dialogia que a situação grupal possibilita.

Ainda segundo Brigagão (2014), os grupos são definidos por ancoragens teóricas, interesses metodológicos e temas investigados pelos/as pesquisadores/as. Assim, no trabalho em questão, o grupo que se formou se conheceu na escola. Todos fazem parte da mesma turma, 1702, da Escola Marechal Pedro Cavalcanti, em Paciência, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Os encontros foram realizados nos dois últimos tempos da aula de História, disciplina que leciono, às terças-feiras, das 10:00 às 11:40.

A partir da leitura de Passos (2013) e sua metodologia utilizada no trabalho com um grupo focal de jovens em uma lan house, os objetivos do foram explicados na primeira aula-encontro.

Ao todo foram realizadas três aulas-encontro. Segue o planejamento dessas aulas-encontro:

#### 1.5.1. Planejamento da aula-encontro I

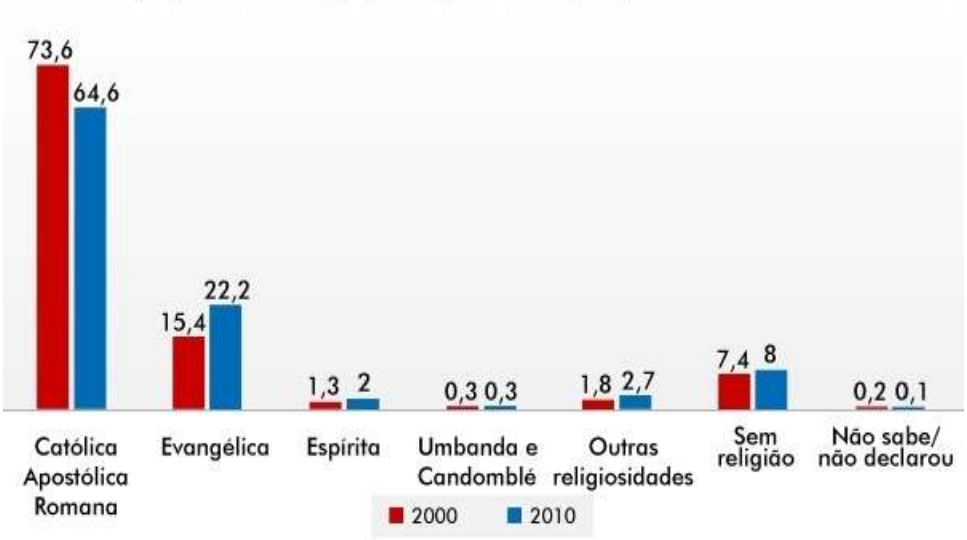
| **Tema** | **Sincretismo religioso** |
|---|---|
| **Objetivo** | • Promover a reflexão sobre o respeito à diversidade religiosa brasileira;<br>• Identificar de que maneira os alunos compreendem a presença e o significado das religiões de matriz africana no seu espaço de convivência;<br>• Fomentar o exercício da alteridade entre os alunos das |

| | |
|---|---|
| | diversas vertentes religiosas;<br>• Identificar de que maneira os alunos utilizam seus conhecimentos prévios sobre o assunto e como vão incorporando e assimilando ao longo da aula. |
| **Duração** | 100 minutos |
| **Descrição do encontro** | • Apresentação da pesquisa – **5 min;**<br>• Reservo um momento para registro dos participantes e gancho para os próximos encontros (em uma folha cada aluno escreverá seu nome, idade, religião, pessoas que moram na sua casa, profissão dos responsáveis, qual profissão gostariam de seguir, se precisam de transporte para vir para a escola, se sua família faz uso de alguma Bolsa assistencialista, o que entendem por "identidade" e por que acham que seu bairro tem o nome de "Paciência") – **10 min;**<br>• Lanço a pergunta inicial do encontro: "O que é sincretismo?" No PowerPoint projetado aparecerá o dispositivo 1 (definição de sincretismo do dicionário Aurélio e os dados do Censo 2010 com as principais religiões brasileiras.). Em seguida, lanço as seguintes perguntas: "Na sua opinião há sincretismo religioso no Brasil? Por que isso ocorre?" Anoto no quadro as respostas – **20 min;**<br>• O dispositivo 2 (música "Sincretismo", de Sérgio Santos) será ouvido, com a letra projetada – 5 **min;**<br>• Lanço mão do dispositivo 3 e, ainda coletivamente, estimulo o debate em cima dos artigos da Constituição Brasileira que criminalizam a discriminação religiosa – **10 min**;<br>• Faço uso do dispositivo 4, da seguinte maneira: os alunos serão separados em grupos e receberão a notícia contida no dispositivo 4. Dou 10 minutos para que debatam e escolham um relator para expor para a turma as conclusões a que chegaram. As perguntas em cima da notícia são: "Como você agiria se fosse você da sala do aluno?" – **25 min;**<br>• Peço para que todos escrevam suas observações sobre a aula, entre 5 e 10 linhas e me entreguem – **10 min**;<br>• Façouma exposição sobre a importância de entender e respeitar a religiosidade africana para contar a História dos povos africanos no Brasil – **15 min** |

DISPOSITIVO 1

**Sincretismo** = s.m. Tendência à unificação de ideias ou de doutrinas diversificadas e, por vezes, até mesmo irreconciliáveis (Dicionário Aurélio)

Classificação percentual dos grupos religiosos e comparação com o Censo 2000




Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

| **Religião** | **Pessoas** | **%** |
|---|---|---|
| Católica Apostólica Romana | 123.280.172 | 64,63 |
| Evangélicas | 42.275.440 | 22,16 |
| Sem religião | 15.335.510 | 8,04 |
| Espírita | 3.848.876 | 2,02 |
| Outras religiosidades cristãs | 1.461.495 | 0,77 |
| Testemunhas de Jeová | 1.393.208 | 0,73 |
| Não determinada e multiplo pertencimento | 643.598 | 0,34 |
| Umbanda e Candomblé | 588.797 | 0,31 |
| Católica Apostólica Brasileira | 560.781 | 0,29 |
| Budismo | 243.966 | 0,13 |
| Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias | 226.509 | 0,12 |
| Não sabe | 196.099 | 0,10 |
| Novas religiões orientais | 155.951 | 0,08 |
| Católica Ortodoxa | 131.571 | 0,07 |
| Judaísmo | 107.329 | 0,06 |
| Tradições esotéricas | 74.013 | 0,04 |
| Tradições indígenas | 63.082 | 0,03 |
| Espiritualista | 61.739 | 0,03 |
| Sem declaração | 45.839 | 0,02 |
| Islamismo | 35.167 | 0,02 |
| Outras religiosidades | 11.306 | 0,01 |
| Hinduísmo | 5.675 | 0,00 |

**DISPOSITIVO 2**

**Sincretismo** Sérgio Santos (Biscoito Fino, 2002)

O negro religioso
Dentro de casa tem seu gongá
Porém desde o cativeiro
Mudou de nome seu Orixá
E assim Dona Janaína
É Nossa Senhora da Conceição,
Oxum é a das Candeias,
Oxossi é São Sebastião
Saravá
Meu santo,
Amém.
São Roque é Obaluaiê
Como Santa Bárbara é Iansã,
São Lázaro é Omolu,
São Jorge é Ogum, Santana é Nana
E assim São Bartolomeu é Oxumaré,
São Pedro é Xangô,
Obá é Joana D'Arc
E Pai Oxalá é Nosso Senhor
Saravá
Meu santo,
Amém.

DISPOSITIVO 3

**Fragmento da CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

LEI Nº 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997.

Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

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

Art. 1º Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

"**Art. 1º** Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional."

"**Art. 20.** Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

DISPOSITIVO 4

**ALUNO É BARRADO EM ESCOLA MUNICIPAL DO RIO POR USAR GUIAS DE CANDOMBLÉ**

**'Ele foi muito humilhado', disse a mãe sobre o ocorrido no dia 25 de agosto. Jovem caracterizou o episódio como discriminação e mudou de escola.**

02/09/2014 – G1 NOTÍCIAS

*A rotina de ir à escola virou motivo de constrangimento para um aluno que estava se iniciando no candomblé. Aos 12 anos, o estudante da quarta série do ensino fundamental Escola Municipal Francisco Campos, no Grajaú, na Zona Norte do Rio, foi barrado pela diretora da instituição por usar bermudas brancas e guias por baixo do*

*uniforme, segundo a família. A denúncia foi publicada nesta terça-feira (2) pelo jornal "O Dia".*

*“Antes de ele entrar para o candomblé, eu avisei para a professora e ela logo disse que ele não entraria no colégio. Eu expliquei que ele teria que usar branco e as guias, mas ela não aceitou”, contou indignada a mãe do estudante ao G1, Rita de Cássia.*

*O G1 entrou em contato com a assessoria de imprensa da Secretaria Municipal de Educação e até o horário de publicação desta reportagem não obteve resposta.*

*No dia 25 de agosto, depois quase um mês sem ir à escola, o jovem tentou voltar. “Eu levei o meu filho e, na porta da escola, ela [diretora] não viu que eu estava atrás e colocou a mão no peito dele e disse: ‘Aqui você não entra’. E eu expliquei que ele teria que usar as guias e o branco por três meses e aí ela respondeu: ‘O problema é seu’”, disse Rita de Cássia.*

*Rita ressaltou que o filho de sentiu humilhado diante dos amigos do colégio e chorou muito. “Se ela estivesse esperado todo mundo entrar e me chamasse no canto para tentar encontrar uma forma para colocar ele pra dentro seria uma coisa. Mas, não. Ela barrou ele na frente de todo mundo. Eu discuti, falei palavrão feio pra ela, eu admito, mas ela não poderia ter feito isso com ele. Ele foi muito humilhado”, afirmou a mãe.*

*O jovem de 12 anos foi definido pela mãe como uma criança determinada. Apesar do constrangimento, Rita contou que o filho em momento algum pensou em abrir mão dos ideais do candomblé.*

*“A escolha de entrar para o candomblé foi dele. Ele sabe o que quer, é muito firme nas decisões. Por nada ele larga a religião dele. Quando aconteceu isso tudo ele disse: ‘Se eu fosse muçulmano ou qualquer outra coisa eu deveria ser respeitado, isso é discriminação’”, lembrou a mãe.*

*Segundo Rita, o jovem caminhou até em casa de cabeça baixa, teve febre e perdeu o interesse de retornar à escola. “Se o meu filho estivesse com drogas, se tivesse arma tenho certeza que eles iam tampar os olhos”, reclamou.*

*Depois de quatro dias do episódio, ele foi transferido para a Escola Municipal Panamá, também no Grajaú, onde foi bem recebido pela diretoria, professores e estudantes.*

*“Depois que eu fui lá para pedir a transferência a diretora disse que não gostaria que eu levasse ele porque ele era um ótimo aluno. Mas o que ela não poderia era ter feito meu filho passar vergonha. Depois que ele foi tão humilhado, meu filho foi muito bem aceito na escola nova. Todo mundo me apoiou. Pra quem é mãe é muito difícil ver um filho sofrendo esse preconceito”, disse emocionada Rita de Cássia.*

**I.5.2. Planejamento da aula-encontro II**

| **Tema** | **Paciência: meu bairro, minha identidade, minha história** |
|---|---|
| **Objetivo** | • Construir a percepção do modo de vida no bairro de Paciência;<br>• Comparar o modo de vida atual com o modo de vida dos primeiros habitantes de Paciência;<br>• Identificar de que maneira os alunos compreendem e situam a sua participação enquanto moradores do bairro de Paciência;<br>• Estimular a compreensão de que os alunos estão ligados aos primeiros habitantes (africanos que foram escravizados) de Paciência;<br>• Construir o entendimento de que os escravos que vieram trabalhar em Paciência tinham uma história riquíssima anterior à escravidão e que precisa ser reformulada;<br>• Identificar de que maneira os alunos utilizam seus conhecimentos prévios sobre o assunto e como vão incorporando e assimilando ao longo da aula. |
| **Duração** | 100 minutos |
| **Descrição do encontro** | • Apresentação do tema e dos objetivos do dia – **5 min;**<br>• Reservo um momento para que os alunos exponham seus conhecimentos sobre a História de Paciência. Em seguida, no PowerPoint, discorro sobre a história de Paciência, com base nos livros "O Velho Oeste Carioca" (MANSUR, André. Rio de Janeiro, Ibis, 2014.) e "Diário de uma viagem ao Brasil, 1823" (GRAHAN, Maria. Belo Horizonte, Itatiaia, 1990) **– 30 min;**<br>• Lanço as perguntas iniciais do encontro: "Temos ligação com os primeiros habitantes de Paciência?" "Quem são esses habitantes?" "Como você acha que era a vida desses habitantes antes de chegar a Paciência?". Lanço mão do dispositivo 1, uma frase de Makota Valdina: "não sou descendente de escravos. Sou descendente de seres humanos que foram escravizados". Abro espaço para as colocações dos alunos – **20 min;**<br>• Lanço mão do dispositivo 2 (música "África", de Sérgio Santos e Paulo César Pinheiro), que será projetado com imagens no PowerPoint. Em duplas, espalho os significados das palavras das músicas para análise (Ex: ***jongo*** (Dicionário Aurélio) - |

| | |
|---|---|
| | s.m. Bras. Dança rural cantada, espécie de samba rural, de origem africana, cuja coreografia difere de uma localidade para outra.). Eles debatem o significado das palavras e fica o espaço para que dividam com os colegas (aos que não quiserem, posso intervir) – **30 min;**<br>• Peço para que todos escrevam suas observações sobre a aula, entre 5 e 10 linhas e me entreguem **– 15 min**; |

DISPOSITIVO 1




**Fonte: Internet**

DISPOSITIVO 2

**África (**Sérgio Santos)

Quem foi que fez brasileiro bater
Tambor de jongo?
De onde é que sai quem batuca com o pé
Terno-de-Congo?
Quem é, me ensina quem foi
Que fez o povo dançar
Tambor-de-Mina, Bumba-meu-boi,
Boi-bumbá,
O bambaquerê,
O samba, o ijexá,
Quando o Brasil resolveu cantar?

Quem foi que pôs o lamento na voz
Da lavadeira?
Quem fez aqui baticum, candomblé
E a capoeira?
Quem trouxe o maracatu?
Quem fez o maculelê,
Mineiro-pau, côco, caxambu,
Bangulê,
A xiba, o lundu,
O cateretê,
Quando o Brasil resolveu cantar?
Me diz quem foi que fez
A dor se transformar
Em som de carnaval,
Em batucada,
Em melodia?
Que força fez mudar
Toda tristeza
Em alegria,
Quando o Brasil resolveu cantar?

**I.5.3. Planejamento da aula-encontro III**

| **Tema** | **Identidade, lei e exemplos afro-brasileiros de sucesso.** |
|---|---|
| **Objetivos** | • Significar a importância de estudar História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros na escola;<br>• Promover o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira;<br>• Sensibilizar os alunos para o respeito à diversidade étnico-racial;<br>• Exemplificar personalidades afro-brasileiras de sucesso em suas carreiras e relacioná-las ao grupo social no qual os alunos se inserem e aos seus objetivos futuros;<br>• Identificar de que maneira os alunos utilizam seus conhecimentos prévios sobre o assunto e como vão incorporando e assimilando ao longo da aula. |
| **Duração** | 100 minutos |
| **Descrição do encontro** | • Apresentação do tema do dia – **5 min;**<br>• Reservo um momento que os alunos escrevam em uma folha separada e não dividam com seus colegas a resposta para a seguinte pergunta: “Qual profissão gostaria de seguir? Por quê?” – **10 min;**<br>• Faço uso do dispositivo 1 e discorro sobre a Legislação brasileira que regulamente o Ensino de História da África nas escolas brasileiras. Levanto após a exposição o seguinte questionamento: Por que foi preciso uma lei que obrigue as escolas a ensinar História da África?” (espaço para questionamentos) – **20 min;**<br>• Faço uso do dispositivo 2 (música “Nossa cor”, de Sérgio Santos) que será ouvido, com a letra projetada. Haverá uma exposição sobre as personalidades afro-brasileiras citadas na música. Em seguida, cada aluno escolherá a personalidade que mais o inspirou e irá fazer uma comparação com a profissão que gostaria de seguir no futuro (e por que aquela personalidade o inspirou na profissão que quer seguir). – **35 min;**<br>• Lanço mão ainda do dispositivo 2, principalmente a sua frase “Seja alma branca ou luto negro/ seja para todos ou para nenhum” para discutir, coletivamente, sobre diversidade étnico-racial e respeito a essa diversidade no Brasil – **15 min**;<br>• Reservo um espaço para que os alunos registrem em folha |

| | |
|---|---|
| | separada o que acharam dos 3 encontros e em que mudou (se mudou) a visão deles sobre a importância de estudar História da África, dos africanos e seus descendentes no Brasil e se se identificaram (ou não) com a temática na sala de aula – entre 5 e 10 linhas – **15 min;** |

DISPOSITIVO 1

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

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

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

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

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

DISPOSITIVO 2

**Nossa Cor (Sérgio Santos)**

Clementina, mãe Kelé, canta o seu canto nagô.

Do Rosário dos Pretos bate o tambor, afoxé.

Donga pelo telefone manda um samba em Guiné.
Muita bola já rolou,
Mas rei mesmo só Pelé
Essa terra só vingou
Depois que o negro por aqui pôs seu pé.
Grande Otelo, a voz por quem Macunaíma falou,
E quem canta pelo mulato Caymmi é Xangô.
Pixinguinha no 1x0 faz o drible igual Mané.
Mexe que Naná chegou
Vem Marçal dizer qual é,
Delegado quer no pandeiro Suzano
E na batuta Mestre André.
Ô, por aqui quem se criou
Misturou-se um a um.
Não haja alma branca ou luto negro,
Seja pra todos ou pra nenhum.
Por Obatalá, Orixalá nos quer
Como nos fez Olorum,
Esse é meu Brasil de fé.
Pobre do Brasil sem tudo isso que o negro animou
Da Bahia o que seria sem o ilê-ayê?
Sem a capoeira o que seria de Salvador?
Uma terra sem sabor,
Sem ter Gil, sem ter dendê,
Liberdade então nem sei,
Sem ter João Cândido, Zumbi, sem Chico-Rei
Sem maracatu Pernambuco não dá pra entender
Minas sem Bituca, sem congado, sem catopé
Se eu dissesse que no Rio o nosso samba acabou,
Se faltasse o Carnaval,
Choraria o Redentor,
Ele mesmo quem mandou
E Aparecida nos surgiu da nossa cor.

Nas três aulas-encontro a presença das falas dos participantes foram registradas em áudio[7]. A disposição das cadeiras na sala de aula foi circular, com o objetivo de que todos os

[7]É importante destacar que neste trabalho não falaremos sobre a metodologia da transcrição pois não foi utilizada nas análises. Optamos por analisar as redações dos alunos, sua produção textual.

alunos estabelecessem interação visual. Sempre ao final das encontros, houve registro escrito do que ocorreu durante os 100 minutos, com produção de textos, para contextualização e análise posterior.

Do material recolhido, o recorte que fia para a análise foi a produção textual. Analisei primeiro por encontros, depois pelas respostas individuais dos alunos e, por último, relacionei as análises. Procurei focar o tempo inteiro naquilo que Brigagão chamou de "negociação de sentidos" (BRIGAGÃO, 2014, p. 89): fiz uma leitura atenta do material registrado – apresentação do tema, argumentos dos participantes, assimilações – das músicas, das comparações entre a música, as imagens, as leis, os gráficos, o cotidiano, etc. –, convergências e divergências de opiniões. Observei também os posicionamentos e, por último, percebi a presença ou não de estratégias de convencimento, quais recursos foram utilizados pelos alunos e se as relações de tensão foram diluídas.

O roteiro utilizado para análise dos encontros foi estruturado a partir de três eixos: identidade-alteridade (quem são os alunos, como se veem e são vistos); identidade- interação (como convivem com os alunos da sala, com o espaço escolar e com o bairro de Paciência); e identidade-relação com a disciplina História (em que a disciplina possibilita a construção de relações étnico-raciais que se configuram a partir do conhecimento adquirido durante os grupos).

Esse roteiro permitiu explorar distintas visões, estilos e temporalidades presentes na vida dos alunos dentro – e mesmo fora – do espaço escolar. Além disso, o roteiro incluiu o relato de momentos vividos pelos alunos e de contato com a história do bairro ao longo da vida (infância e adolescência); agentes/instâncias de socialização (amigos, familiares e professores) e experiências marcantes (festas da/s escola/s e festividades no bairro e nos grupos religiosos) que puderam ser comparados aos dispositivos pedagógicos.

É importante perceber que as aulas-encontro possuíam uma extensa lista de dispositivos pedagógicos[8] e que todos foram informados. Porém, na dissertação, utilizaremos os dispositivos que geraram maior quantidade – e desdobramentos – de materiais para análise.

### I.6. Dimensões textuais e linguísticas

Até aqui compreendemos a noção de discurso relacionada a todo uso e concepção da linguagem, enunciados e atividade verbal.

Maingueneau (2001) nos auxilia na compreensão de discurso e sua dimensão textual ao situá-lo a unidades complexas, com regras pressupostas de organização – no trabalho, essa organização se dá a partir da dialogia. Essas unidades são construídas aqui sob a perspectiva do enunciador – o aluno – que, por sua vez, age, interage e modifica as concepções de mundo ao seu redor.

[8]Explicitados entre as páginas 44 e 53 deste trabalho.

Essa interação precede de uma atividade verbal entre os alunos e entre mim e os alunos, os sujeitos da enunciação. E é contextualizada no sentido de que deve ser compreendida no lugar e no tempo em que se insere.

A AD utilizada neste trabalho nos auxilia a refletir em cima dos textos produzidos, enquanto produção escrita, verbal e oral, em toda a sua heterogeneidade. Assim, para a compreensão dos textos produzidos, levaremos em conta as condições de produção desses enunciados, discutindo as marcas de pessoa – sujeitos –, lugar e tempo – contexto social no qual a pesquisa está inserida.

### I.6.1. Marcas de pessoa

Inspirado na proposta de Benveniste (apud MAINGUENEAU, 2001), Maingueneau (2001) nos traz a reflexão em torno da noção de pessoa. Para o autor, “eu” e “tu” são pessoas que falam e, ao se falarem, tornam-se parceiros da enunciação. Uma outra reflexão se dá sobre o uso do “ele”, a pessoa que tem dois gêneros (ele/ela). Para Maingueneau (2001), ele é a “não-pessoa” (MAINGUENEAU, 2001)

É interessante perceber que, a partir do estudo de Benveniste (apud MAINGUENEAU, 2001.), o “nós” não é plural de “eu”. “Eu” não tem plural. Isso faz com que, seguindo a linha de Maingueneau (2001), compreendamos o “nós” como uma “pessoa ampliada”, ou seja, “eu +você” ou “eu + você” ou “eu + alguém”. Outra percepção da pesquisa foi a de que os alunos podem falar ao mesmo tempo, mas não podem falar juntos. Cada um tem os seus enunciados e a sua produção de sentido individual. Isso pôde ser verificado nos discursos dos alunos, nas análises discutidas no capítulo III desse trabalho.

Ainda segundo Benveniste (apud FIORIN, 2002**)** o “vós” pode ser plural porque falamos sozinhos, conosco e com outras pessoas ao mesmo tempo – e pode ser também uma pessoa ampliada. Na pesquisa, esta afirmativa ficou explicitada com o depoimento dos alunos ao falar de si mesmos no plural, caracterizando a enunciação na fala consigo, comigo – professora – e se referindo a si mesmos como todas as outras pessoas.

Em nossa pesquisa, consideramos a debreagem actancial (MANIGUENEAU, 2001) no sentido de operacionalizar a instalação de pessoas no texto. Os alunos e eu, professora-pesquisadora, falamos e ouvimos. Ou seja, somos parceiros da enunciação.

Observamos nos enunciados proferidos pelos alunos duas maneiras de narrar a história: a primeira, quando utilizaram o “eu” dentro do texto, e/ou o tu/você, colocados dentro do texto e a segunda forma, em que se utiliza de ele/eles/ela/elas, enquanto narrativa em terceira pessoa.

### I.6.2. Marcas de espaço

Segundo Fiorin (2002) o espaço é notadamente marcado ou por um pronome demonstrativo ou um advérbio de lugar ou um adjunto adverbial de lugar. Na enunciação, a marcação do espaço pode estar implícita no texto.

Ainda segundo o linguista (2002), o espaço é marcado sempre de 3 lugares: no espaço, enquanto fala direta, encontramos este/aqui/isto enquanto 1ª pessoa, esse/cá-aí/isso enquanto 2ª pessoa e aquele/lá-ali/aquilo enquanto 3ª pessoa

Fiorin (2002) complementa que houve uma reorganização do sistema demonstrativo, onde “este” e “esse” são os espaços da enunciação, enquanto “aquele” torna-se o espaço exterior ao espaço da enunciação.

Para “aqui”, “aí” e “ali” a regra continua. Na pesquisa, podemos compreender o “aqui” como a escola, o espaço presente dos acontecimentos. Ou mesmo o “cá”, entendido por Fiorin (2002) enquanto espaço de dentro da enunciação, enquanto o “lá” é o espaço de fora da enunciação.

Assim como na noção de pessoa e tempo, Maingueneau (2001) nos fala de uma “debreagem espacial” (MAINGUENEAU, 2001), onde se instalam os espaços no texto. Esta debreagem pode ser “enunciativa”, ou seja, o espaço é marcado a partir do lugar da enunciação onde o espaço é marcado somente no enunciado e não tem nenhuma relação com a enunciação.

É importante destacar que o lugar da enunciação pode ser qualquer lugar. Mesmo um inexistente. Ainda assim, esse lugar é compreendido dentro e fora da enunciação.

### I.6.3. Marcas de tempo

Maingueneau (2001) entende que o tempo é estabelecido no momento da enunciação, momento em que se toma a palavra e é estabelecido o agora. Segundo Fiorin (2002), o momento da enunciação é o momento relevante, onde podemos localizar e temporalizar os acontecimentos. Segundo o autor (2002), essa localização se caracteriza por três momentos: anterior à enunciação, simultâneo à enunciação e posterior à enunciação.

Sendo assim, o marco temporal é estabelecido no texto a partir do momento em que localizamos um momento de referência.

Com Maingueneau (2001) compreendemos que, em vez de 3 momentos, temos 9 momentos: anterior, simultâneo e posterior ao momento presente; anterior simultâneo e posterior ao momento passado; anterior, simultâneo e posterior ao momento futuro.

Em nossa investigação, podemos observar a caracterização de alguns desses momentos. Os alunos têm entre 12 e 15 anos; 70% não utilizam transporte público e nas 17 casas, há recursos eletrônicos.

Observamos também os momentos temporais utilizados no presente, passado e futuro de forma a justificar uma ação de distanciamento ou aproximação do problema.

A compreensão maior da temporalização dos enunciados proferidos pelos alunos é a de que, na língua, colocamos o tempo que quisermos. Os marcos temporais são estabelecidos no momento da enunciação. Enquanto construção de linguagem, podemos ter, como dito anteriormente, 9 momentos de enunciação.

Pudemos perceber que os tempos utilizados nos discursos dos alunos funcionaram naquilo que Maingueneau (2001) chama de “debreagem temporal”, ou seja, a instalação do tempo no texto, de forma enunciativa ao utilizar os tempos no presente e na debreagem “enunciativa” utilizando o tempo no passado e no futuro.

### I.7. Os dispositivos pedagógicos

Entendemos os gêneros de discurso na dissertação, como dito anteriormente, como um agrupamento textual de características próprias das quais se serve o enunciador para compartilhar os seus saberes.

É importante considerar que, mais do que as características “genéricas” que impulsionam a seleção das textualidades, a interação entre essas características é que dá originalidade ao pesquisar. Os textos dialogam entre si e com os alunos, embora pertençam a esferas de vida muito diferentes e tenham estruturas composicionais e funções sociais igualmente diferentes.

Pensando por esse viés, podemos dizer que os gêneros de discurso viabilizam a interação humana, pois são formas de construir o que é dito de maneira instável. Os alunos com conhecimento linguístico – e podemos ampliar essa afirmativa para qualquer membro social – sabem o que são e reconhecem letras de música, formato em que as leis são escritas, notícia de jornal e depoimentos.

As formas com as quais esses gêneros são descritos fazem com quem os reconheçamos, portanto. Suas posições, sua composição, seu tema e seu estilo, facilitam a compreensão daquilo que é dito, daquilo que é descrito.

O conteúdo dos dispositivos pedagógicos escolhidos está relacionado aos objetivos que a pesquisa traçou. A instrução/construção/reconstrução das atribuições identitárias negras pelos alunos é o foco. As aulas-encontro esmiuçaram esse foco, baseado na apreciação de valor que a pesquisa possui e no momento em que é produzida.

Para que esse tema fizesse eco entre os interlocutores, a proposta é a de que uma série de dispositivos fossem utilizados. Os quatro descritos ganharam uma dimensão e relevância maior, uma vez que as respostas dadas a esses dispositivos foram mais vastas e reflexivas.

Os dispositivos pedagógicos que servem de instrumento para a construção da análise dos enunciados proferidos pelos alunos são: a) gênero notícia; b) gênero depoimento; c) gênero música; d) gênero lei.

### I.7.1. O gênero notícia

Afirma Maingueneau (2001), ao construir a noção de Gênero do discurso, que os textos variam de acordo com a maneira como são utilizados.

O gênero notícia, uma das variações de estilo de textos, tem por objetivo entreter e informar de forma rápida, leve e de fácil entendimento ao seu leitor. Segundo Maingueneau (2001) o gênero notícia traz uma escrita que não é individualizada, de comunicação indireta e que pode ser interpretada livremente pelos seus leitores. Na notícia que serve como dispositivo pedagógico, esse aspecto fica bem claro: não há uma preocupação, por parte dos alunos, de saber a autoria da notícia, mas sim do seu conteúdo – poderemos observar com mais clareza a partir da análise do corpus teórico, no cap. III deste trabalho.

O gênero notícia parte do pressuposto de que existe algo verídico para ser noticiado. As notícias são geralmente dotadas de subjetividade que as relaciona às pessoas e aos fatos. Sua narrativa pode ser no discurso direto ou indireto.

O gênero notícia foi trabalhado na aula-encontro 1, onde o tema desenvolvido foi “Sincretismo religioso”.

Inicialmente perguntei aos alunos se eles faziam ideia do que seria sincretismo e a resposta verbalizada foi unânime: “Não”. Em seguida, apresentei o significado do termo de acordo com o dicionário Aurélio e depois discorri sobre o conceito de sincretismo trabalhado em sala de aula.

A justificativa para trabalhar com essa temática reside no fato de a religião ser um dos alicerces da construção da identidade cultural brasileira, da sua composição constitutiva de nação. Segundo as afirmações e delimitações de sincretismo de Ferreti (1995), Leopoldo (2005), Doogers (1989), Stewart & Shaw (2005) e Ortiz (1998).

Ferreti (1995) assevera que o termo pode ter diversas significações, sejam elas “adaptação”, “amálgama”, “convergência”, “fusão”, “mistura”, “paralelismo”, “superposição”, entre outras. Essas definições se constroem dependendo do estudo e dos referenciais teóricos que se quer utilizar. O campo de pesquisa em que mais utiliza essa expressão é o religioso.

Por um bom tempo, segundo Ferreti (1995), sua utilização na academia significou uma perda identitária. Pouco depois, teóricos como Leopoldo (2005) o estudaram como fusão, na tentativa de criação de algo novo a partir dos primeiros elementos. Doogers (1989) lança a ideia de repensar o sincretismo como constituído de dois elementos ou mais que se unem, mas

cuja simbologia pode ser identificada em cada um deles. Stewart & Shaw (2005) apresentam por sua vez a ideia de que, com a proximidade dos estudos de identidade, o uso da palavra sincretismo ganhou novos contornos, como o de abrigar, convergir e adaptar esses elementos culturais e religiosos.

O andamento da aula-encontro teve como proposta entender o sincretismo religioso com a delimitação proposta por Ferreti (2007): o de criação de algo novo a partir do momento em que diversas culturas e referenciais se encontram.

> *"O sincretismo nas religiões afro-brasileiras não representa assim um disfarce de entidades africanas em santos católicos, mas uma 'reinvenção de significados' e uma 'circularidade de culturas'. Trata-se de uma estratégia de transculturação refletindo a sabedoria que os fundadores também trouxeram da África e, eles e seus descendentes, ampliaram no Brasil. Em decorrência do sincretismo, podemos dizer que as religiões afro-brasileiras têm algo de africanas e de brasileiras sendo, porém, diferentes das matrizes que as geraram"* (FERRETI, 2007, p. 112)

Essa delimitação é complementada por Ortiz (1998), quando afirma que:

> *"Na medida em que existe uma memória africana que escolhe, entre as Santas Católicas, aquela que escolhe um elemento análogo à divindade africana, a chuva, isto não significa, porém, que o sistema africano de classificação se confunda com o sistema católico: a memória africana conserva a sua autonomia"* (ORTIZ, 1998, p.32).

Vale, portanto, recapitular o entendimento de sincretismo não como um conjunto de manifestações religiosas dos grupos étnico-raciais que compõem o Brasil, mas como uma mistura de elementos que, ao se fundirem, constroem algo novo.

Para Gonçalves (2010) a situação nova que os africanos enfrentaram com a diáspora fez com que novas relações de pertencimento e referência fossem construídas. E dessas novas relações, estabelecidas por negociações e embates entre negros e brancos, despontam os quilombos, as irmandades católicas e os terreiros de candomblé. Assim, a partir dessa afirmativa de Gonçalves (2010), lancei mão os dados do Censo 2010 com as principais religiões brasileiras já descrito no planejamento da aula-encontro 1.

O dispositivo que gerou debates bastante relevantes foi o dispositivo nº 4, uma notícia sobre um menino discriminado por usar contas de candomblé,surtiu grande efeito.

A notícia era sobre um estudante de uma escola municipal do bairro do Grajaú, RJ, de 12 anos, cursando a quarta série do ensino fundamental, que passou por grande constrangimento ao ser barrado pela diretora da Instituição por usar bermudas brancas e guias do candomblé por baixo do uniforme. A mãe, entrevistada pelo G1 em 25-08-2014, conta que a professora também recusou a presença do aluno na sala de aula e que seu filho se sentiu muito humilhado diante dos colegas da escola. O menino, definido pela mãe como "determinado", não abriu mão de seus ideais do Candomblé. "Escolha dele", disse a mãe. O menino foi transferido de escola.

### I.7.2. O gênero depoimento

Dos gêneros de discurso, o gênero depoimento se utiliza de narrativa de fatos pessoais para imprimir uma intenção pedagógica, onde o narrador, majoritariamente em 1ª pessoa, é o protagonista da história.

Para contextualizar o gênero depoimento, precisamos situar os alunos sobre quem fala, qual a biografia da autoria do depoimento, qual assunto está sendo tratado no depoimento e se esse depoimento se serve de alguma ordem cronológica ou é estimulada por algum outro recurso.

Os indicativos mais perceptíveis no gênero depoimento são os verbos, geralmente no presente ou pretérito do indicativo e uma narrativa em primeira pessoa, cronológica ou não.

Durante a aula-encontro 2, com o tema "Paciência: meu bairro, minha identidade, minha história", o dispositivo nº2, o depoimento de Makota Valdina, chamou a atenção dos alunos.

Ao afirmar "não sou descendente de escravos. Sou descendente de seres humanos que foram escravizados.", Makota Valdina levanta uma discussão interessante entre os alunos. Para Bentes (2013),

> *"a citação chama-nos a atenção para aspecto essencial do processo histórico e social – que tantas vezes nos passa despercebido. A escravidão tem lugar quando se perde de vista a condição humana que nos é comum a todos. Em verdade, a escravidão – em qualquer tempo e em qualquer de suas formas – traduz a antítese dessa mesma condição e dos valores que lhe são inerentes (...)"* (BENTES, 2013. p.15.)

A discussão sobre a "coisificação" do negro escravizado e as percepções, interações e assimilações dos alunos serão debatidas no cap. II dessa dissertação.

A autora do depoimento, Makota Valdina, nasceu Valdina Pinto de Oliveira, na cidade de Salvador, Bahia, em 1943.

Educadora, militante ambiental, religiosa e de gênero, durante toda a sua vida esteve envolvida em ações sociais pelo bairro e pela cidade, ligados a alfabetização de adultos. Lecionou, segundo Onawale (2005), em sua casa, em terreiros de candomblé, em Igrejas católicas e escolas. Em 1975 se inicia no Candomblé, onde se confirma no cargo de Makota, uma espécie de assessora da mãe de Santo, no terreiro Tanuri Junçara.

Segundo Onawale (2005),

> *"A iniciação numa religião de matriz africana impõe a Valdina Pinto uma revisão da sua história e da cultura na qual havia sido criada. Todo um conjunto de práticas cotidianas vivenciadas por ela desde a infância no gueto negro do Engenho Velho da Federação passa a adquirir novos significados, importância e sentidos a partir das lições aprendidas no terreiro de candomblé".*
> (http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=41176)

Makota Valdina tornou-se, no fim dos anos 1970, uma das mais conhecidas especialistas na cultura de matriz banto, com ênfase no candomblé angola-congo.

Para Onawale (2005), um pensamento valoroso de Makota Valdina é que

> *"a comunidade de terreiro não deve fechar-se em si mesma, buscando, ao contrário, relacionar-se com os organismos políticos e sociais externos que sejam necessários à manutenção e consolidação das tradições vivenciadas no terreiro – tradições que, por outro lado, ela defende que sejam, estas sim, resguardadas exclusivamente ao contexto religioso de quem as pratica".* (http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=41176)

Sua luta pelo reconhecimento das tradições do candomblé a levou, ainda conforme Onawale (2005), a ser representante da diretoria da Federação Baiana de Culto Afro-brasileiro – FEBACAB, hoje FENACAB. Por acreditar que o candomblé precisa da natureza para realizar as suas práticas e representações, Makota se envolveu em diversos trabalhos ligados ao cuidado ao meio ambiente, principalmente ao cultivo e ao uso das ervas.

Estudiosa do cotidiano das relações do candomblé, suas danças, seus rituais, sua culinária e cantigas sagradas, a premiada e condecorada Makota Valdina hoje é a principal conselheira para assuntos que envolvam tradições africanas na Bahia e uma das principais referências do Candomblé de origem banto no Brasil, sendo, por esse motivo, convidada a representar a religião em diversos Seminários, Conferências, palestras, cursos e movimentos pelo mundo e também nos veículos de comunicação de grande massa, como o extinto programa "Sagrado", exibido pela Rede Globo de Televisão e pelo Canal Futura. Em 2005 foi proclamada pela Prefeitura de Salvador "A Mestra dos Saberes".

### I.7.3. O gênero música

Os gêneros de discurso também são entendidos, a partir da discussão teórica da pesquisa, como de natureza literária e não literária. Utilizaremos a expressão gênero musical para designar os diferentes ritmos constituídos de elementos comuns.

A letra de "Nossa cor" é um gênero de discurso que, ao ser tocada, atingiu a um público específico – aquele que ouviu o CD, os fãs do trabalho dos autores, os admiradores da MPB, etc. A sua função foi basicamente a de entretenimento.

Na aula-encontro 3, com o tema "Identidade, lei e exemplos afro-brasileiros de sucesso", a letra da música "Nossa cor" assumiu um papel além do entretenimento: o de informar os nomes dos principais expoentes da cultura afro-brasileiro, segundo a visão dos seus autores.

Antes de disponibilizar a música "Nossa cor" aos alunos, contextualizei o CD, os motivos pelos quais utilizei para a aula-encontro 3 em questão a música "Nossa cor" e dissertei um pouco sobre os seus autores.

O CD “Áfrico” é um trabalho ganhador de diversos prêmios, dentre eles o Prêmio Rival-BR de melhor disco do ano de 2002. É um trabalho considerado pela crítica como um dos melhores discos da discografia nacional de todos os tempos.

Sergio Santos (Varginha/MG, 1956), um dos seus compositores, surge no cenário musical cantando no Espetáculo “Missa dos Quilombos”, de Milton Nascimento, em 1982. É vencedor de inúmeros festivais e trabalha como diretor musical, produtor e arranjador. Tem 6 CDs lançados: “Aboio” (Buda Musique/1995), “Mulato” (Pau-Brasil/1998), “Áfrico” (Biscoito Fino/2002), “Iô-sô” (Biscoito Fino/2008), “Litoral e Interior” (Biscoito Fino/2009) e “Rimanceiro” (Biscoito Fino/2013).

Paulo César Pinheiro (Rio de Janeiro, 1949), o outro compositor, possui mais de duas mil canções, com cerca de 120 parceiros. Dentre eles podemos citar Antonio Carlos Jobim, Baden Powell, Dori Caymmi, Edu Lobo, Francis Hime, Guinga, Ivan Lins, João Nogueira, Maria Bethânia, Raphael Rabello e Toquinho, entre outros. Foi também parceiro na música e na vida da cantora Clara Nunes, com quem foi casado de 1978 a 1983. Em 2002, foi premiado, juntamente com Dori Caymmi, com um Grammy Latino na categoria de "Melhor Canção Brasileira". No ano seguinte ganhou o Prêmio Shell pelo CD “O Lamento do Samba”.

A “Nossa cor” mistura diversos ritmos africanos, como maracatu e samba – ou a mistura desses ritmos – e traz em sua letra com dialetos africanos, como iorubá, banto, malê e nagô, que contam a trajetória do povo africano, suas crenças, práticas e saberes.

O que se destaca no CD “Áfrico” através da música “Nossa cor” e que serve como dispositivo de análise para a aula-encontro 3 são as personalidades-afro brasileiras e seus feitos nos diversos campos de conhecimento do Brasil.

### I.7.4. O gênero lei

O gênero lei, como os outros gêneros de discurso, deve ser situado em seu contexto sócio-histórico. Possui uma escrita própria, de natureza jurídica, se utilizando de alíneas, artigos, incisos, itens e parágrafos.

As 3 aulas-encontro utilizaram as leis, porém o dispositivo 1 da aula-encontro 3, a lei 10.639/03, suscitou grande debate entre os alunos.

A lei em questão propõe novas diretrizes para o ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, destacando a presença afro nos diversos campos de conhecimento. Suas implicações se ampliam no combate ao preconceito e à discriminação racial.

Na minha posição de professora de História e, sabendo que o historiador parte da utilização de fontes – no caso dessa pesquisa, as fontes utilizadas são os alunos e suas posições orais e escritas – para construir sua narrativa sobre o passado, as questões levantadas com o apoio da AD exigem a mais atenta consideração: os alunos, sujeitos de pesquisa do presente estudo, participaram ativamente dessa construção de sentidos. Sentidos

para si e para os seus colegas de grupo.Foram, com isso, atores, protagonistas e coadjuvantes da construção e afirmação da sua identidade.

Ao reproduzir a imagem dos africanos e suas contribuições culturais para o Brasil e os brasileiros, os dispositivos tanto serviram para mostrar os africanos como contribuintes como também, e, principalmente, para instituir nos alunos a percepção de que aqueles africanos fazem parte da trajetória deles e evidenciam de maneira positiva quem eles – os alunos – são.

Para os teóricos apresentados na composição do que entendemos sobre gêneros do discurso, todos que utilizam a língua para comunicação, ação e interação, a utilizam de forma comum e natural. A comunicação é uma capacidade e também uma estratégia, que pode ser de conhecimento, de convencimento, de informação, de persuasão, entre outras. Aos discentes estudados, essa capacidade de comunicação se refletiu na produção de textos e da sua oralidade. E esses textos, por sua vez, refletem o âmbito social, a escola e o bairro em que esses alunos estão inseridos.

Os gêneros de discurso notícia, depoimento, música e lei foram selecionados porque auxiliam na compreensão e nos objetivos que esse trabalho buscou alcançar. Colaboram, pois produzem e mediam a produção de outros discursos dentro do contexto histórico-social. Eu, enquanto professora-pesquisadora, funcionei como mediadora desse conhecimento, desse saber-fazer, dessa prática pedagógica.

Uma vez que esses dispositivos originaram muitas discussões, os discursos relativos a eles serão foco de nossas análises no cap. II. Desse modo, optamos por reapresentar os dispositivos ao longo das análises para facilitar a compreensão de nossos interlocutores.

# CAPÍTULO II

# EU E O OUTRO, O OUTRO EM MIM: NOSSAS NOVAS HISTÓRIAS

> *"Todas essas histórias fazem-me quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que formaram-me. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história."*
>
> Chimamanda Adichie[9]

Chimamanda Adichie é uma talentosa escritora nigeriana que dividiu com o mundo suas experiências pessoais sobre o "perigo de uma história única". De uma família de classe média de Abba, leste da Nigéria, com pai professor e mãe administradora, Adichie se embrenhou no meio da literatura precocemente. Em seu relato descreve as histórias que lia, com personagens brancos, de olhos azuis, que comiam maçã, tomavam cerveja de gengibre e brincavam na neve. Neve que ela, ao reproduzir essas histórias em seus escritos pueris, nunca havia visto.

A vulnerabilidade da nossa história frente à história do outro que possui uma ideologia dominante é um aspecto interessante e que merece reflexão a partir da fala de Adichie:

> *"A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros."* (ADICHIE, 2012, 01:43)

A descoberta de uma literatura nativa modificou as perspectivas de Adichie. A partir do contato com escritores como Camara Laye e Chinua Achebe, a escritora contraiu a percepção de que é possível sim uma literatura onde se sinta representada, ela e seus cabelos, ela e a cor da sua pele. A descoberta da existência de escritores africanos fez com que Adichie se sentisse salva de "ter uma única história sobre o que os livros são" (Adichie, 2012, 02:35)

A escritora será citada ao longo desse capítulo, dado quetraz uma contribuição muito importante: ao começar a escrever sobre o que conhecia e experienciava, passou a se reconhecer nos seus escritos e, com isso, entendeu que as crianças, negras como ela, também podem contar a sua história e se reconhecer nos seus próprios escritos e, assim, contar uma outra história possível.

Assim, lançando mão das reflexões de Adichie sobre a construção positiva das atribuições identitárias positivas, optei por dividir as análises das descobertas dos alunos da

[9]"O Perigo de uma história única" é uma apresentação da escritora Chimamanda Adichie no TED (*Technology, Entertainment e Design)*, conferência estadunidense que promove trocas de experiências entre pessoas de diversas áreas. Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY

turma 1702, estabelecidas nas relações de alteridade, ao se perceberem parte de um contexto e ao se entenderem como colaboradores diretos na sua construção identitária e na construção identitária do outro, nas interações estabelecidas com o espaço escolar e com o bairro de Paciência e na relação com a disciplina História em 3 blocos: 1) o espaço escolar; 2) o bairro de Paciência; e 3) os dispositivos pedagógicos utilizados.

**II.1. Sobre o espaço escolar**

Aos 19 anos de idade, Adichie deixa o seu país rumo aos EUA, onde vai cursar a Universidade de Yale. De maneira divertida, a escritora relata a surpresa de sua colega de quarto ao perceber que a mesma falava inglês e que ouvia Mariah Carey e não "música tribal" (ADICHIE, 04:12). As indagações da colega de quarto fizeram com que a nigeriana refletisse nos perigos de uma história única no campo acadêmico, fruto de uma reflexão unilateral sobre os aspectos da história global. O perigo de reduzir conceitos e pessoas e não olhar para a riqueza – e também complexidade – das relações estabelecidas em um contexto é pensado nesta dissertação no que tange ao espaço escolar.

Certeau (1996) entende o referido espaço como lugar de fomentação de projetos futuros, construídos, vivenciados e partilhados pela comunidade escolar. Essa fomentação é inventada e praticada constantemente pelos sujeitos que fazem parte do espaço escolar, sujeitos esses dotados de conhecimentos, conflitos, cultura, sociedade, percepção histórica, criatividade e inventividade. Assim, o cotidiano escolar se constrói em cima de subjetividades e em cima das quais são construídos os discursos.

Essa concepção de espaço escolar construída a partir de Certeau (1996) norteou, ao lado das reflexões trazidas a partir do vídeo-depoimento de Chimamanda Adichie, os textos, os debates e as análises que seguem sobre a percepção dos alunos acerca do espaço escolar em que estão inseridos, a Escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti.

**II. 1.1. A escola de excelência**

Pensamos inicialmente em encontrar nas respostas dos alunos menção a recursos físicos para promoção de uma escola de excelência – como piscina ou quadras poliesportivas. Nossa surpresa inicial foi a constatação de que, para os alunos, uma escola de excelência deve ter, como pode ser visto no gráfico, prioritariamente respeito, educação e diálogo.

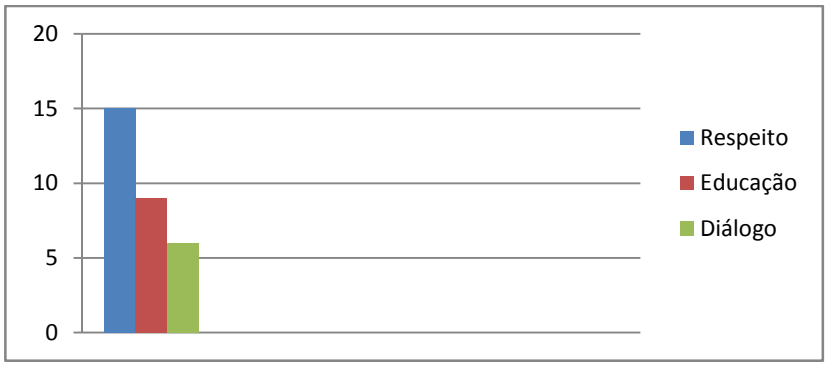



Gráfico 1: citações dos alunos para uma escola de excelência

Essa surpresa com as respostas iniciais conduziu o trabalho para um outro ângulo de reflexão. Nesse sentido, o trabalho de Giorgi (2005) foi fundamental ao constatar a falta de familiaridade de alguns professores da rede pública com conceitos estabelecidos em suas áreas. Ainda que a sua perspectiva seja a de indagar sobre os saberes privilegiados nos concursos públicos e nas compreensões, assimilações e apropriações dos professores de língua estrangeira, a autora (2005) nos auxilia a refletir sobre os contrastes entre os saberes acadêmicos, a perspectiva docente e os saberes discentes.

A percepção do quão rico é o embate entre os diferentes saberes no espaço escolar se dá a partir dessas leituras, principalmente no que tange à reflexão sobre o privilégio de um saber sobre o outro. Sendo assim, os olhares analíticos se lançam para as reflexões que os alunos fazem das questões que consideram essenciais – e são subjetivas – para as questões estruturais – objetivas.

Além do respeito, educação e diálogo, os alunos citaram a compreensão, o amadurecimento, a ordem, a paz, a alegria e a união como passos importantes para a boa convivência.

A nosso ver, as questões levantadas estimulam a alteridade entre os alunos, pois recorrem a efeitos como cumplicidade, relações afetivas, positividade, trabalho com autoestima e construção interativa.

As questões estruturais para uma escola de boa convivência, onde os alunos se sintam integrados, foram relatadas pelos alunos Gabriela, Garrincha e Luana e se voltaram basicamente para as questões de segurança, como a presença de inspetores/monitores, e para o conforto, como o número reduzido de alunos em sala de aula:

| **Para ter uma escola de excelência, quais devem ser os passos mais importantes?** | |
|---|---|
| **1) Gabriela** | Inspetores, diretores, professores e alunos legais. |
| **2) Garrincha** | Inspetores |

| | |
|---|---|
| **3) Luana** | Monitores nos corredores, câmeras nas salas, recreio e menos alunos nas salas. |

Na medida em que foram convidados a falar sobre as partes que entendiam ser positivas e negativas da escola, as respostas dos alunos apontavam questões estruturais a pessoais.

Como partes positivas citaram as amizades, as festas e a climatização nas salas de aula. Como partes negativas, a falta de limpeza nos banheiros, a falta de recreio, a violência entre alunos e a falta de cuidado de alguns funcionários.

Alguns efeitos linguísticos foram percebidos, como o “mico” da aluna Samara (6) em rasgar a calça em sala de aula, a frustração de Niesta (5), por não ter sido escolhido para o futebol, ou o constrangimento da aluna Estela (4), ao cair da cadeira em sala de aula.

| **Conte-me algo bom e algo ruim que já aconteceu na escola?** | |
|---|---|
| **1) Estela** | Uma coisa boa é que eu adoro a minha sala. A ruim é que eu quase caí da escada e todos riram de mim |
| **2) Niesta** | Boa: uma caneta que ganhei de um colega. Ruim: ninguém me escolher para o futebol. |
| **3) Samara** | Uma coisa boa foi que a escola já melhorou muito. Uma coisa ruim foi eu ter rasgado a calça na aula de Educação Física. |

Os efeitos linguísticos percebidos possibilitaram o entendimento de que, para esses alunos, os momentos negativos foram marcantes e chamaram a atenção para uma vivência do espaço escolar de forma particular. A utilização do “quase” por Estela não amenizou o constrangimento. A ameaça da queda já provocou o riso dos seus colegas.

O aluno Charlie (7) faz uso de jogo irônico ao narrar o atendimento de funcionários da escola:

| **Conte-me algo bom e algo ruim que já aconteceu na escola?** | |
|---|---|
| **7) Charlie** | Ruim: é que alguns funcionários podem dar informações aos alunos quando bem entendem. |

Charlie (7) utiliza o verbo “podem” para designar que os funcionários da escola tem a disponibilidade – e também faz parte das suas atribuições – para dar as informações necessárias. O jogo de contradição – e de ironia – é utilizado por Charlie com o “quando bem entendem”.

Já a aluna Luana (8) cita o que identificamos como bullying – citado outras vezes na pesquisa pela mesma – na sala de aula:

| Conte-me algo bom e algo ruim que já aconteceu na escola? | |
|---|---|
| **8) Luana** | Eu gosto de tudo na escola, mas uma coisa ruim foi quando um aluno colocou um apelido em mim na sala e eu tenho esse apelido até hoje. |

A escola é um espaço que agrada a aluna. Porém, a utilização da conjunção adversativa “mas” enquadra uma exceção ao espaço enquanto ambiente totalmente agradável. A utilização do apelido pelo aluno – que Luana (8) mantém no anonimato – provoca o efeito de constrangimento e é um estado de permanência, pois acompanha até o momento presente da enunciação pela aluna.

Podemos perceber que a influência do outro é marcante nas respostas negativas à escola. Isso também pode ser verificado na resposta da aluna Tatinha (9):

| Conte-me algo bom e algo ruim que já aconteceu na escola? | |
|---|---|
| **1) Tatinha** | Uma coisa boa que aconteceu foi eu ter feito alguns amigos e principalmente a minha melhor amiga Brenda. A ruim é que nessa escola ninguém gosta de mim e nem quer sentar ao meu lado, a não ser que eu peça. |

Tatinha (9) evidencia que o respeito, tão conclamado pelos alunos durante a pesquisa, não é verificado dentro da sala de aula, visto que a aluna passa pelo processo de exclusão na mesma. A aluna, ao narrar que “nessa escola ninguém gosta de mim”, cria um efeito de oposição à frase anterior, “eu ter feito alguns amigos”. Também cria um efeito de exclusão ao afirmar que “ninguém quer sentar ao meu lado, a não ser que eu peça”.

### II.1.2. Espaço escolar e discriminação

A afirmativa de Tatinha (9) estimula reflexões que se juntam às reflexões dos outros alunos sobre a presença da discriminação no espaço escolar. Nas narrativas em 1ª pessoa, os alunos se inserem em seus discursos. Os verbos, utilizados em sua maioria no presente, parecem indicar a presença da discriminação é um estado permanente e não passageiro.

Os relatos são, em sua maioria, solidários. Dos dezenove alunos, dezesseis se concentram em afirmativas sobre discriminação racial. Os outros falam de discriminação por tamanho – Satashi (12) –, ritmo musical – Luana (10) relatou a amiga roqueira discriminada – e gordofobia, relatada por Samara (11):

| **Há discriminação na escola? Você já viu ou presenciou algum caso desses? Conte-me.** |
|---|

| | |
|---|---|
| **10) Luana** | Sim. Uma vez, na Sala de Leitura, uma menina bateu na outra porque ela era roqueira. |
| **11) Samara** | Sim, eu já vi um menino da sala chamar a outra de gorda e de jabulani. |
| **12) Satashi** | Sim, eu passo sempre por causa do meu tamanho. |

Samara (11) utiliza a gíria “jabulani” como recurso linguístico para demonstrar ofensa. O mesmo recurso linguístico é utilizado por Lauane (13), para designar a chacota que o amigo negro enfrenta:

| **Há discriminação na escola? Você já viu ou presenciou algum caso desses? Conte-me.** | |
|---|---|
| **13) Lauane** | Minha amiga é sempre zoada na escola por ser negra. |

Como recurso linguístico, Bianca (14) utiliza o advérbio de tempo “nunca” para afirmar não haver presenciado situações de discriminação.

| **Há discriminação na escola? Você já viu ou presenciou algum caso desses? Conte-me.** | |
|---|---|
| **14) Bianca** | Eu sei que tem, mas nunca vi nada. |

Observamos na análise os momentos temporais utilizados no presente, passado e futuro de forma a justificar uma ação de distanciamento ou aproximação do problema. As narrativas no presente suscitam mais distanciamento. As narrativas que utilizam tempos verbais no passado e futuro se aproximam do problema e das tentativas de resolução.

O Charlie (15), branco, por exemplo, suaviza a questão e levanta um aspecto interessante:

| **Há discriminação na escola? Você já viu ou presenciou algum caso desses? Conte-me.** | |
|---|---|
| **15) Charlie** | Existe sim, mas não aqueles pesados. Existem as brincadeiras para provocar o riso, mas nada muito sério. |

Para Charlie (15) as discriminações que existem e que presencia são inofensivas, “nada muito sério”. A diminuição do mal que a discriminação provoca é intensamente suavizada ao fim do discurso com o “nada muito sério”. Ao mesmo passo, Tatinha respondeu:

| **Há discriminação na escola? Você já viu ou presenciou algum caso desses? Conte-me.** | |
|---|---|
| **16) Tatinha** | Sim, na escola tem de tudo isso. Sim, eu já vivi sim, porque eu sofro preconceito e discriminação. Todos me criticam, todos fingem que se assustam quando eu entro em qualquer lugar, todos falam que eu sou feia, todos falam que eu tenho o cabelo duro e feio porque todas as meninas tem cabelo liso e eu não. Ninguém gosta de mim porque eu sou quieta, calada e só tiro notas boas e por isso dizem que eu sou nerd ou quando tento me aproximar, se afastam. Quando encosto em alguém, falam “eca” e limpam a mão. |

Um alerta importante feito por Fiorin (2002)está em não confundir as formas verbais com o tempo verbal. Tatinha diz “vivi”, mas narra acontecimentos simultâneos à enunciação, o que caracteriza que continua a vivê-los. Outra questão importante no discurso de Tatinha está nos recursos linguísticos para relatar a sua dor – “eca”, “limpar a mão”, se “afastar”. A nosso ver, essas expressões estão estreitamente relacionadas ao modo como Tatinha se identifica com termos como Tatinha – “feia”, “de cabelo duro e feio”, em comparação com as meninas da sala, de “cabelos lisos” e certamente bonitos.

À medida que as análises caminham, podemos identificar o estímulo às relações de alteridade entre os alunos ao ser questionados a refletir sobre como se sentem as pessoas discriminadas:

| **Na sua opinião, como as pessoas que são discriminadas se sentem?** | |
|---|---|
| **17) Alice** | Elas se sentem péssimas, ridicularizadas e tristes |
| **18) Bianca** | Se sentem mal, ficam tristes |
| **19) Charlie** | Elas se sentem tristes, humilhadas e chateadas. |
| **20) Estela** | Muito mal |
| **21) Gabriela** | Se sentem sofridas |
| **22) Gara** | Se sentem humilhadas, chateadas. |
| **23) Garrincha** | Mal, excluído da sociedade. |

| | |
|---|---|
| **24) Ginka** | Se sentem muito humilhadas |
| **25) Lauane** | Se sentem tristes, mal, magoadas... |
| **26) Luana** | Envergonhadas, com raiva. |
| **27) Maria Gabriela** | Muito triste, sozinha e solitária. |
| **28) Niesta** | Ruins, tristes. |
| **29) Otelo** | Se sentem mal |
| **30) Rodrigo** | Se sentem humilhadas |
| **31) Samara** | Elas se sentem excluídas, feias. Não se sentem aceitas. |
| **32) Sandra** | Se sentem mal, excluídos, tudo de ruim. |
| **33) Satashi** | Muito mal, né? Muito desmotivadas. |
| **34) Sophia** | Elas se sentem mal. |
| **35) Tatinha** | Eu me sinto triste. Então elas devem se sentir tristes também. Elas acham que não podem ficar nessa escola, porque aqui não é o seu lugar, se sentem deslocadas, sem rumo, sem futuro, que ela nunca vai conseguir ter um namorado um dia. É como quando você gosta muito de alguém e essa pessoa não corresponde e ainda por cima ri de você. |

As principais expressões utilizadas pelos alunos para caracterizar como se sente alguém que foi discriminado foram:

| **Como se sentem as pessoas que são discriminadas?** |
|---|
| Péssimas, tristes, ridicularizadas, humilhadas, chateadas, mal, sofridas, excluídas da sociedade, magoadas, envergonhadas, com raiva, sozinhas, solitárias, ruins, feias, não aceitas. |

A maioria dos verbos está no presente da enunciação. Todos os depoimentos estão em 3ª pessoa, exceto os de Garrincha (23) e Tatinha (35). A hipótese aqui levantada é a de que tanto Garrincha quanto Tatinha se aproximam da sensação de discriminação pela vivência de situações discriminatórias.

Garrincha (23) utiliza as expressões “mal” e “excluído da sociedade” para designar a aspereza e o reforço negativo do ato discriminatório.

Tatinha (35), ao falar de si mesma no plural, caracteriza a enunciação na fala consigo, comigo – professora – e se refere a si mesma como todas as outras pessoas.

Esse recurso narrativo em terceira pessoa, que iremos perceber durante toda a sua fala faz com que Tatinha crie um efeito de sentido de objetividade (FIORIN, 2002). Compreendemos assim que os acontecimentos tem a sua própria narrativa.

Também podemos compreender fragmentos dos discursos dos alunos dentro daquilo que Maingueneau (2001) chama de “Embreagem actancial” (MAINGUENEAU, 2001): no discurso de Tatinha (35) percebemos que a mesma atribui no fim de seu discurso “ela” falando de si mesma e “você” um co-enunciador e, ao mesmo tempo, um sujeito indeterminado.

Nasequência da análise, podemos verificar que, quando questionaram se já se sentiram discriminados no espaço escolar, sete alunos responderam positivamente.

Entendemos que os advérbios de tempo “nunca” e “sempre” foram utilizados para provocar um efeito de sentido de ênfase, são advérbios que também funcionaram, portanto, como modalizadores de intensidade. “Sentir-se mal” ou “machucado” foram algumas das respostas que se seguiram às experiências negativas.

Ao longo das discussões, os alunos foram convidados a expor o que pode, segundo eles, ser feito para que situações discriminatórias não mais aconteçam no espaço escolar.

| **O que pode ser feito para que situações como essas não mais aconteçam?** | |
|---|---|
| **36) Alice** | Acho que seria muito legal ter uma palestra na escola. |
| **37) Bianca** | Passar um monte de filmes falando sobre racismo. |
| **38) Charlie** | Pessoas que conversem com os alunos para saberem quem fez e porque fez. Poderia haver um psicólogo. |
| **39) Estela** | Expulsar as pessoas que fazem isso da escola porque é muita maldade. |
| **40) Gabriela** | Respeito, educação, etc. |
| **41) Gara** | Respeitar os outros. |
| **42) Garrincha** | Novas regras. |
| **43) Ginka** | Respeitar os outros |
| **44) Lauane** | Tem que ter mais respeito na escola e mais união. |
| **45) Luana** | A diretora pode contratar mais monitores. |
| **46) Maria Gabriela** | Um grande protesto. |
| **47) Niesta** | Não ter vergonha de denunciar, pedir ajuda |
| **48) Otelo** | Tem que ter pessoas que conversem com os alunos para saber quem fez e por que. |
| **49) Rodrigo** | Tem que ter mais Guarda Municipal |
| **50) Samara** | A escola deve esquecer essas pessoas. |
| **51) Sandra** | Não sei, porque as vezes ate o professor faz “bule” (bullyng) |
| **52) Satashi** | Não sei. |
| **53) Sophia** | Um filme contra o racismo |
| **54) Tatinha** | A escola primeiro deveria chamar os pais dessas pessoas na escola e ter uma conversa séria e dizer que se isso acontecer |

| | |
|---|---|
| | de novo a escola denunciará eles e quem pagará pelo preço serão os pais. |

As respostas foram resumidas no quadro que segue:

| **O que pode ser feito para que situações discriminatórias não mais aconteçam no espaço escolar?** |
|---|
| • Palestra na escola<br>• Filmes sobre racismo<br>• Diálogo com alunos com ajuda de um psicólogo<br>• Expulsão dos alunos que discriminam<br>• Respeito<br>• Educação<br>• Novas regras<br>• União<br>• Monitores<br>• Protesto<br>• Pedir ajuda<br>• Guarda municipal<br>• Punição aos alunos (ostracismo)<br>• Denuncia do despreparo ao professor |

Um dos efeitos de sentido que podem ser identificados inicialmente no quadro acima é o de que a soma de esforços de toda a comunidade escolar é elemento presente nas respostas dos alunos.

Essa percepção é encarada por Munanga (2008) como um momento privilegiado para discussões de diversidade na escola. O autor (2008) entende que, se somos frutos de uma educação baseada no eurocentrismo, reproduzimos, ainda que inconscientemente, essa dominação. Sendo assim, nossos instrumentos de trabalho carregam essa visão, assim como a nossa relação com a sociedade e com a comunidade escolar também.

Essa reprodução inconsciente destacada por Munanga pôde ser retratada na pesquisa a partir da fala de Sandra (51). A fala de Sandra nos faz entender que, na perspectiva dos discentes, devemos estar alertas acerca da posição docente em uma educação que busca refletir sobre a diversidade. O não comprometimento docente, segundo Sandra, afeta decisivamente no espaço escolar. Quando a aluna utiliza o recurso linguístico “até”, indica que

o tipo de atitude tomada pelo professor – na perspectiva da aluna – não é um comportamento esperado. Sandra deixa em “até” a marca de que a iniciativa para reconstruções de atribuições identitárias positivas passa pela luta contra a discriminação. E, mais do que isso, que a luta contra a discriminação em sala de aula deveria teoricamente ter como principal aliado o professor, que, no entendimento de Sandra deveria, de certa forma, proteger o aluno.

Relacionamos nossas reflexões sobre a diversidade na sala de aula com o que afirma Munanga (2008): se a nossa sociedade é multicultural desde os seus primórdios, temos que respeitar essa diversidade e analisar as contribuições de forma igualitária. Por isso é que a educação, tanto a familiar quanto a escolar, pode contribuir para o combate ao racismo.

A condição inicial, segundo Munanga (2008), é entender que somos racistas. Só ao entendermos que somos racistas é que começaremos a desconstruir esse racismo.

Para o autor (2008), o primeiro passo é o reconhecimento; o segundo, a desconstrução; o terceiro, criar mecanismos para a desconstrução, inventando estratégias educativas e pedagógicas. Tal combate não deve ser feito apenas sob a lógica da razão, mas principalmente, no imaginário e nas representações desse imaginário – razão, afetividade e emocionalidade.

Essa ideia de desconstrução está presente nas respostas de Alice (36), Bianca (37), Charlie (38), Luana (45), Otelo (48) e Tatinha (54), que afirmam que palestras para pais, professores, funcionários e alunos são passos fundamentais para combater a discriminação e são ampliadas na discussão estabelecida por Tatinha (54), que relaciona o combate à comunidade escolar e à responsabilidade familiar.

Podemos relacionar a afirmativa de Tatinha (54), ao relacionar o diálogo dos pais com seus filhos e com a escola, ao trabalho de Moura (2008). Para a autora, os brasileiros negam a sua história porque a escola negou aos brasileiros durante muitos anos o direito ao conhecimento de histórias positivas. Assim, não permitiu o conhecimento de outra história e a reconstrução dos novos caminhos.

Ainda segundo Moura (2008), o chamado “currículo invisível”, ou seja, o currículo das relações afetivas, ao levar em conta a experiência do aluno e ao estar atento às experiências que o aluno traz de sua casa e de seu bairro, auxilia no entendimento e construções de atribuições identitárias negras positivas:

> *“O que chamamos de currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. Essa transmissão internalizada, que se desenvolve sob formas diversas, proporciona um sentimento de pertencimento, ampliando-se gradualmente à medida que se alarga a experiência do educando. Jovens e crianças reproduzem/recriam, em sua experiência cotidiana, na vida familiar e nas celebrações grupais, esses valores que são passados de geração a geração”*. (MOURA, 2008, p. 72-73).

Podemos relacionar esse currículo invisível descrito por Moura ao trabalho no sentido de que os alunos relataram experiências sofridas/vividas no cotidiano escolar e lançaram propostas baseadas nessas experiências para evitar que outros alunos/grupos sofram os dissabores da discriminação.

Assim, a alteridade se faz presente à medida que os alunos entendem queeles mesmos e suas ações podem contribuir para transformar a situação de discriminação.

| **E você, o que pode fazer para transformar essa situação?** | |
|---|---|
| **55) Alice** | Falar com os meus amigos para não fazer isso. |
| **56) Bianca** | Nada. |
| **57) Charlie** | Não fazer com ninguém. |
| **58) Estela** | Ajudar as pessoas a não sofrer isso nem na escola nem em lugar nenhum. |
| **59) Gabriela** | Acabar com o preconceito, etc. |
| **60) Gara** | Falar com os amigos para respeitar os outros. |
| **61) Garrincha** | Eu nada. Quem tem que fazer é a prefeitura. |
| **62) Ginka** | Conversar com os amigos para não discriminar os outros |
| **63) Lauane** | Posso me dispor a ajudar. |
| **64) Luana** | Eu não sei direito. Mas se eu fosse a diretora, mudaria tudo. |
| **65) Maria Gabriela** | A diferença |
| **66) Niesta** | Ajudar a todas as pessoas |
| **67) Otelo** | Não faço isso com ninguém. Tento sempre ajudar as pessoas |
| **68) Rodrigo** | Eu sempre defendo as pessoas que estão sendo humilhadas. |
| **69) Samara** | Acalmar as pessoas que sofreram na pele. |
| **70) Sandra** | Eu não sei porque pra mim não importa se a pessoa é branca, mulata, preta, pálida, amarela ou qualquer cor ou se é gorda ou magra. O que importa é a amizade da pessoa. |
| **71) Satashi** | Conversar com a diretora e falar com a minha mãe. |
| **72) Sophia** | Nada. |
| **73) Tatinha** | O primeiro passo já estou fazendo: aceitar quem eu realmente sou e não esconder quem eu sou. |

Optamos por dividir os alunos nominalmente no quadro com a finalidade de entender suas relações de alteridade, interação com escola e bairro, relação com a História e abstenções em cima do tema tratado:

| | **Interação** | **Relação** | |
|---|---|---|---|

| Alteridade | com escola e bairro | com a História | Abstenção |
|---|---|---|---|
| Alice, Charlie, Estela, Gabriela, Gara, Ginka, Lauana, Maria Gabriela, Niesta, Otelo, Rodrigo, Samara, Sandra, Satashi e Tatinha | Alice, Estela, Gara, Ginka, Lauane, Luana, Niesta, Otelo, Rodrigo, Samara, Satashi e Tatinha | Estela, Gabriela, Gara, Ginka, Satashi e Tatinha | Bianca, Garrincha e Sophia. |

As relações de alteridade foram percebidas nos discursos de dezesseis alunos que reforçam que o entendimento, o esclarecimento, o diálogo e o ouvir o outro são armas essenciais no combate à discriminação.

É interessante observar como o “outro” é lido nas relações do “eu” nesse momento da análise: um outro que precisa eliminar os seus preconceitos, que precisa ser respeitado e respeitar, que precisa ser ouvido, ajudado, defendido e aceito.

Vale ressaltar nesse momento que tanto Luana quanto Garrincha (61) transferem responsabilidades aos órgãos que consideram competentes e com poder para modificar o quadro. A aluna Luana (64) também estabelece interação com o espaço escolar, porém emprega um efeito de dúvida ao não saber como se posicionar ao dizer que transformaria a situação de discriminação se ocupasse um cargo administrativo na escola. A hipótese que podemos levantar é a de que o efeito de dúvida que a aluna Luana emprega transfere a responsabilidade para a diretora da escola. Outro efeito, além da dúvida, é o da abstenção, efeito presenciado em outros três alunos.

Gonçalves (2010) destaca que o papel da escola deve ser o de respeitar a pluralidade étnica da nossa nação. Porém, o que podemos perceber na análise é que os discursos dos alunos nos remetem ainda a práticas de exclusão e disseminação de preconceitos e discriminações no espaço escolar.

Cabe acrescentar, que em uma escola de excelência, na qual o respeito, a educação e o diálogo sejam presentes, o reforço do seu papel no combate à discriminação atingirá não só aos alunos negros como aos brancos em suas reflexões.

E é no reforço das atribuições identitárias, da autoestima, da recuperação de histórias positivas e da produção de memórias valorativas para os alunos que se estabeleceram os compromissos durante as aulas-encontro e que deflagraram questões sobre a realidade dos alunos.

## II.2. O bairro de Paciência

O bairro de Paciência, localizado naZona Oeste do Rio de Janeiro, conta hoje com aproximadamente 95 mil habitantes, distribuídos em 33 mil domicílios, em uma área de 2.741,80 hectares. Ainda segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu censo de 2010, o bairro tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0751, o que o coloca na 112° posição entre as 126 regiões analisadas na cidade do Rio de Janeiro. Recentemente, o bairro virou notícia devido ao projeto,chamado “Lixão de Paciência” vetado pelo Tribunal de Contas do Rio de Janeiro, que previa que ali os resíduos da cidade seriam despejados na localidade[10].

Segundo Mansur (2014), seu nome se deve ao Engenho da Paciência, de João Francisco da Silva, uma das mais antigas e importantes fazendas de cana-de-açúcar existentes no Brasil, na Estrada Real de Santa Cruz, onde, no início do século XIX, se hospedavam príncipes e nobres, nas excursões à Fazenda Real. No Engenho, havia um ponto de muda e estalagem em que os cavalos descansavam ou eram trocados, no longo percurso entre São Cristóvão e Santa Cruz.

Ainda segundo Mansur (2014), em 1759, após o confisco dos bens da Companhia de Jesus, a antiga Fazenda dos Padres Jesuítas passou a pertencer a Portugal. Nela havia um casarão que, a partir de 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, passou a funcionar como uma casa de campo. Dentre os membros da família real, Dom Pedro I era o que apresentava a maior afeição por essas terras.

À cavalo ou em sua carruagem, o primeiro Imperador do Brasil marcava no Palácio Imperial seus encontros amorosos com Domitila de Castro Canto e Melo, a Marquesa de Santos. A distância os protegia dos burburinhos da Corte, das perseguições da Imprensa e da discórdia dos políticos, preocupados com a imagem do imperador traidor de Dona Leopoldina, filha do rei austríaco. Na ânsia de encontrar sua amada ou simplesmente cansado ou entediado, o imperador ouvia de seus criados a expressão “*Paciência, imperador. Paciência*”.

[10] Para saber mais sobre a história de Paciência, visitar os seguintes sites: http://jornalismociepraulryff.blogspot.com.br/2011/05/historia-do-nosso-bairro-paciencia.html, http://www.portalpacienciarj.com.br/historia.html e http://olharatravesdotempo.blogspot.com.br/2011/08/singularidades-sobre-historia-do-bairro.html. Vistos em 26-02-2015. Ler também: MANSUR, A. **O Velho Oeste Carioca**. Rio de Janeiro, Ibis, 2014. e GRAHAN, M. **Diário de uma viagem ao Brasil, 1823**. Belo Horizonte, Itatiaia, 1990.

Em 1897 foi inaugurada a Estação férrea de Paciência, uma das mais antigas do Brasil. Em 1950 começou o processo de urbanização do bairro e, com ele, o surgimento de grandes loteamentos, como o Jardim Vitória, Três Pontes, Divineia, Roberto Moreno, Gouveia, Nova Jersei, Vila Geni e 7 de abril, onde se localiza a Escola Marechal Pedro Cavalcanti, construída no núcleo principal do bairro, atravessado pelo rio Cação Vermelho, situada entre a Serra da Paciência e o Morro de Santa Eugênia e entre as 25 escolas municipais existentes no bairro.

### II.2.1. Paciência, uma história fictícia

Quando perguntados se sabiam por que o bairro de Paciência recebeu este nome, dezesseis alunos responderam negativamente – apenas Niesta, Rodrigo e Tatinha sabiam a origem do nome do seu bairro. Por esse motivo, a proposta inicial foi a de que os alunos utilizassem a criatividade para contar uma história ficticia de Paciência.

Assim, os alunos desenvolveram textos narrativos que contavam a história de Paciência como a história de sheiks árabes, príncipes, reis e também de pessoas que tinham muita paciência para construir um bairro tão grande. Abriram suas histórias com “Um certo dia” – Charlie (76) –, “Era uma vez” – Gabriela (78), Luana (83) e Satashi (90) – ou “Há muito tempo atrás” – Maria Gabriela (84) – e fecharam com “Fim”.

| **Se sua resposta for positiva, conte a história do bairro. Se for negativa, seja criativo: invente uma história para o bairro ser Paciência.** | |
|---|---|
| **75) Alice** | Paciência é um lugar muito bom, uma terra aonde todos que vinham, viravam pacientes. |
| **76) Bianca** | Cada um tem o bairro que merece. |
| **77) Charlie** | Um certo dia um sheik árabe, que era uma pessoa muito paciente, comprou um pedaço de terra e construiu uma pequena casa. Em volta, foi construindo um bairro sempre com muita paciência. E isso durou mais de 90 anos! |
| **78) Estela** | Antigamente, havia muito engarrafamento. Então, tinham que ter paciência. As pessoas falavam: “calma, tem que ter muita paciência” |
| **79) Gabriela** | Era uma vez um bairro que não tinha nome. As pessoas que moravam nesse bairro decidiram então colocar o nome dele de Paciência. Fim. |
| **80) Gara** | Tiveram que ter muita paciência para construir esse bairro |
| **81) Garrincha** | O bairro foi criado e pronto |
| **82) Ginka** | Para lidar com muita gente, é preciso paciência. |
| **83) Lauane** | Paciência é um bairro que, quando perguntam e respondo que moro em Paciência, todos acham engraçado, sabe? Até zoam, brincam falando: “Tenha santa Paciência”. Mas eu gosto demais de Paciência. Fim. |

| | |
|---|---|
| **84) Luana** | Era uma vez um lugar chamado Paciência. Ele tem esse nome porque é muito calmo. |
| **85) Maria Gabriela** | Há muito tempo atrás, havia aqui um grande parque que maltratava animais. Então tiveram que fechar esse parque. Mas até fechar esse parque, tiveram que ter muita paciência. |
| **86) Niesta** | Por causa de D. Pedro |
| **87) Otelo** | Paciência era um lugar que tinha que ter muita paciência para chegar. |
| **88) Rodrigo** | Porque Pedro foi para Santa Cruz e parou aqui e os escravos falaram "tenha paciência" |
| **89) Samara** | O nome do meu bairro é Paciência porque eu vim morar aqui, há 2 anos. E sou muito paciente. |
| **90) Sandra** | De Paciência eu não sei nada |
| **91) Satashi** | Era uma vez um lugar cheio de gente que precisava ter paciência. Fim. |
| **92) Sophia** | Antigamente as pessoas que moravam aqui eram muito pacientes. |
| **93) Tatinha** | Por causa do imperador D. Pedro I. |

Ainda utilizando-se de elementos da narrativa, 16 alunos escreveram a história na posição de narradores-observadores. A aluna Samara (88) se posicionou como narradora-personagem ao contar a história do bairro no presente, como se ela fosse a dona do bairro e o nome "Paciência" houvesse sido escolhido em sua homenagem. Maria Gabriela (84) se utilizou da posição de narrador-onisciente para narrar fatos presentes com verbos no pretérito da enunciação.

O enredo criado pelos alunos foi basicamente um enredo cronológico. Alguns se utilizaram também do enredo psicológico. As personagens que compõem as narrativas são basicamente as principais. Não utilizaram o recurso dos antagonistas ou coadjuvantes.

O tempo marcado nas histórias foi cronológico, embora alguns alunos, como Ginka (81), Otelo (86) e Sophia (91) tenham utilizado um tempo psicológico para as narrativas.

O discurso narrativo utilizado pela maioria dos alunos ao narrar a história fictícia de Paciência foi narrado em 3ª pessoa, ou seja, foi um discurso indireto. Exceto pelas alunas Lauane (82) e Samara (88), que narraram a história em 1ª pessoa, utilizando-se do discurso direto.

A maioria dos alunos utilizou verbos no pretérito perfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito e pretérito imperfeito do subjuntivo. Também utilizaram pronomes demonstrativos em 3ª pessoa, além da ausência de pontuação em algumas narrativas.

### II.2.2. O lado bom e o lado ruim de morar em Paciência

Dando prosseguimento à aula-encontro, os alunos, após construírem histórias fictícias sobre o seu bairro, foram questionados sobre quais são as partes positivas de morar em Paciência.

| **Quais as partes boas do bairro que você mora?** | |
|---|---|
| **94) Alice** | Praça do 7 e suas lanchonetes |
| **95) Bianca** | As pessoas simpáticas, que tem a consciência de que não devem jogar lixo na rua. |
| **96) Charlie** | Aqui todo mundo se conhece, então é legal porque você vai na rua e fala com muitas pessoas. Tem diversidade de personalidades que fazem desse lugar um lugar especial para quem mora |
| **97) Estela** | Sítios |
| **98) Gabriela** | Praça do 7 |
| **99) Gara** | Legal |
| **100) Garrincha** | Muitas |
| **101) Ginka** | Quando chove não alaga a minha rua |
| **102) Lauane** | A Praça do 7 e as lojas de roupas que eu gosto de ir e comprar as coisas. |
| **103) Luana** | Meninos, casas, buracos para se esconder. |
| **104) Maria Gabriela** | Os sítios |
| **105) Niesta** | Praça do 7 e muitos pagodes. |
| **106) Otelo** | Mulheres |
| **107) Rodrigo** | Praça do 7 |
| **108) Samara** | Os amigos, o carinho... |
| **109) Sandra** | Nenhuma |
| **110) Satashi** | Não tem coisas boas. |
| **111) Sophia** | Praça do 7 |
| **112) Tatinha** | Praça do 7 e comércio perto de casa. |

A partir das respostas dos discentes, podemos identificar alguns eixos. O primeiro seria uma preocupação com o próprio bem-estar, com lugares de comer, comprar e se divertir; com a estrutura do Bairro em si, quando se referem ao alagamento das ruas; e finalmente com as relações pessoais. Um dos locais mais citados pelos alunos como parte positiva de Paciência e que funciona como um local de estabelecimento de relações pessoais é a Praça do 7.

Quando perguntados sobre as partes negativas dos bairros, os alunos se posicionaram da seguinte forma:

| **Quais as partes ruins do bairro que você mora?** | | |
|---|---|---|
| **112)** | **Alice** | Algumas ruas não tem asfalto. |
| **113)** | **Bianca** | As pessoas tacam lixo nas ruas e o posto de saúde é muito cheio. |
| **114)** | **Charlie** | São muitas, mas eu vou citar a que considero pior: é a máfia que controla o bairro. Eu não vejo parte boa, porque tem gente que fala de segurança. Eu discordo. Alem do mais, segurança é o governo que tem que dar, exercer essa prioridade na vida das pessoas. E também você não pode sonhar com seu próprio negócio que você tem que dar dinheiro para eles. É como se voltássemos no tempo e virássemos escravos dos mais poderosos. |
| **115)** | **Estela** | Ruas |
| **116)** | **Gabriela** | Tudo o que vem do Cesarinho |
| **117)** | **Gara** | Quando chove alarga a rua |
| **118)** | **Garrinch a** | Muitas |
| **119)** | **Ginka** | Tiroteio |
| **120)** | **Lauane** | Não tem hospital |
| **121)** | **Luana** | Buracos, lama, matos e casas abandonadas. |
| **122)** | **Maria Gabriela** | As ruas |
| **123)** | **Niesta** | Não sei dizer. |
| **124)** | **Otelo** | Homens |
| **125)** | **Rodrigo** | Lixão. |
| **126)** | **Samara** | Muitos fofoqueiros e pessoas que se metem na minha vida |
| **127)** | **Sandra** | Todas |
| **128)** | **Satashi** | Passam muitos carros e os bares tocam músicas muito altas. |
| **129)** | **Sophia** | Lixo na rua |
| **130)** | **Tatinha** | Não tem bancos, nem correios e a condução é muito ruim. |

As reclamações giram em torno das necessidades básicas da população e da ausência do Estado: falta atendimento de saúde no bairro. Os hospitais e as UPAs mais próximas se

localizam em Santa Cruz – Hospital Estadual Pedro II e UPA/ João XXIII – e Campo Grande – Hospital Estadual Rocha Faria e UPA/São Jorge.

Outras são relativas ao abandono das vias públicas, ao transporte – a falta de transporte público e falta de respeito com a sinalização do trânsito – e ao Saneamento básico, além de reclamações sobre a conduta das pessoas – "fofoqueiros e pessoas que se metem na minha vida", segundo a aluna Samara (126).

Mantêm-se, portanto, os mesmos eixos dos aspectos positivos.

Dois depoimentos referentes à questão da segurança no bairro chamaram atenção. Os alunos Charlie (114) e Gabriela (116) discorreram sobre a presença de grupos que controlam o bairro de forma ilícita.

Charlie fala do poder das milícias no bairro utilizando-se de verbos no presente. e quando utiliza verbos no infinitivo é para relembrar situação do pretérito e impedimentos para se viver bem em Paciência.

Gabriela fala sobre o Cesarinho, comunidade próxima ao bairro que recebeu desde a tomada do Alemão, em 2010, diversos traficantes fugitivos e que hoje vive em constante conflito com grupos milicianos de Paciência e Santa Cruz.

Segundo estudos do Laboratório de Análises da Violência (LAV) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o tema das milícias ganhou notoriedade em 2006, quando grupos formados por trabalhadores armados do estado – bombeiros, policiais, militares, etc. – expulsavam traficantes das favelas e dominavam essas comunidades oferecendo segurança particular, gás, transporte alternativo e TV a cabo de forma ilegal. Os grupos de "milícia", termo esse cunhado por Zaluar e Conceição (2007) atua no Rio de Janeiro há pelo menos 50 anos. Em 2008 o LAV conceituou milícias dentro de cinco traços centrais:

1. *Domínio territorial e populacional de áreas reduzidas por parte de grupos armados irregulares.*
2. *Coação, em alguma medida, contra os moradores e comerciantes.*
3. *Motivação de lucro individual como elemento central, para além das justificativas retóricas oferecidas.*
4. *Discurso de legitimação relativo à libertação do tráfico e à instauração de uma ordem protetora. Diferentemente do trafico, por exemplo, que se impõe simplesmente pela violência (...), as milícias pretendiam se apresentar como uma alternativa positiva.*
5. *Participação pública de agentes armados do Estado em posições de comando.*

*(CANO e DUARTE, 2012. p. 15).*

Segundo Cano e Duarte (2012) a maior área de atuação das milícias está na Zona Oeste do Rio. A maior parte das denúncias também, como se vê na tabela abaixo:

Número de denúncias contra as milícias por bairro do Rio de Janeiro – Janeiro de 2006 e junho de 2011

| | Frequência | % | % Acumulado |
|---|---|---|---|
| Campo Grande | 5075 | 15,5 | 15,5 |
| Santa Cruz | 2299 | 7,0 | 22,6 |
| Jacarepaguá | 1900 | 5,8 | 28,4 |
| Paciência | 1435 | 4,4 | 32,8 |
| Anchieta | 1307 | 4,0 | 36,8 |
| Realengo | 1125 | 3,4 | 40,2 |
| Sepetiba | 969 | 3,0 | 43,2 |
| Guaratiba | 874 | 2,7 | 45,8 |
| Taquara | 867 | 2,6 | 48,5 |
| Quintino Bocaiúva | 749 | 2,3 | 50,8 |
| Guadalupe | 732 | 2,2 | 53,0 |
| Cosmos | 719 | 2,2 | 55,2 |
| Brás de Pina | 715 | 2,2 | 57,4 |
| Praça Seca | 714 | 2,2 | 59,6 |
| Bangu | 692 | 2,1 | 61,7 |
| Inhoaíba | 655 | 2,0 | 63,7 |
| Ramos | 655 | 2,0 | 65,7 |
| Piedade | 577 | 1,8 | 67,5 |
| Cascadura | 550 | 1,7 | 69,2 |
| Recreio dos Bandeirantes | 440 | 1,3 | 70,5 |
| Gardênia Azul | 384 | 1,2 | 71,7 |
| Pedra de Guaratiba | 359 | 1,1 | 72,8 |
| Ricardo de Albuquerque | 357 | 1,1 | 73,9 |
| Santíssimo | 327 | 1,0 | 74,9 |
| Curicica | 310 | 0,9 | 75,8 |
| Ilha do Governador | 305 | 0,9 | 76,8 |
| Pavuna | 305 | 0,9 | 77,7 |
| Irajá | 263 | 0,8 | 78,5 |
| Inhaúma | 261 | 0,8 | 79,3 |
| V. Pequena | 251 | 0,8 | 80,1 |
| Senador Vasconcelos | 244 | 0,7 | 80,8 |
| Barra da Tijuca | 236 | 0,7 | 81,5 |
| Encantado | 236 | 0,7 | 82,2 |

(CANO e DUARTE, 2012, p.32).

Ainda segundo Cano e Duarte (2012), as milícias controlavam em 2008 41,5% dos bairros da cidade do Rio de Janeiro, majoritariamente na Zona Oeste da cidade, enquanto o tráfico dominava 55,9% e as Unidades de Polícia Pacificadora, 2, 6% das 1.006 favelas cariocas.

No "Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a ação de milícias no âmbito do Estado do Rio de Janeiro", elaborado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) no ano de 2008[11], a

> *"Avaliação da Subsecretaria de Inteligência das comunidades possivelmente controladas pelas milícias mostra que os milicianos se expandiram, preferencialmente, em áreas onde não havia tráfico de drogas, ou seja, pequenas comunidades ou áreas da cidade que por sua condição geográfica e outros fatores não interessavam aos traficantes e não ofereceriam resistência. Das 171 comunidades onde é registrada a presença de milícias, 119 comunidades não pertenciam a nenhuma facção criminosa, o que representa quase 70%. As que anteriormente seriam*

[11] Em http://www.nepp-dh.ufrj.br/relatorio_milicia.pdf, acessado em 10.03.2016, às 07:22.

> *dominadas por facções criminosas totalizariam 52%. Outro viés importante – indicado pelas agências - mostra que não é comum o poder concentrado em único grupo miliciano, mas em vários grupos distintos, alguns com grande destaque, principalmente, pela divulgação da mídia e pela evolução de suas lideranças no cenário político do Rio de Janeiro. O consenso entre os Serviços de Inteligência é de que as principais e mais estruturadas milícias encontram-se na região de Jacarepaguá e nos bairros de Campo Grande".* (ALERJ, 2008, p.46).

Em 2014, após a reorganização das UPPs e a tomada do Alemão em 2010, muitos bandidos fugiram das comunidades pacificadas para comunidades não pacificadas, como a do Cesarinho, lembrada pela aluna Gabriela.

Nesse mesmo ano,a Secretaria Pública de Segurança do Rio de Janeiro divulgou o novo mapa de atuação das milícias no Rio de Janeiro:




Novo mapa das milícias do Rio de Janeiro




Novo mapa das milícias do Rio de Janeiro




([http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/09/1508921-em-dez-anos-milicias-passam-de-6-para-148-favelas-na-cidade-do-rio.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/09/1508921-em-dez-anos-milicias-passam-de-6-para-148-favelas-na-cidade-do-rio.shtml) Acessado em 18.12.2015.)

É interessante perceber que Charlie compara a vida dos moradores de Paciência no presente com a situação de escravidão de outrora: a perda da liberdade, a distância do sonho e a exploração. Charlie estabelece a alteridade, a interação com o bairro e a relação com a história ao reforçar que as condições básicas da população estão sendo negadas pelo Estado, que não "exerce essa prioridade na vida das pessoas", e a atuação do poder paralelo está bem demarcada no bairro, embora, como o próprio Charlie justifica, muitas pessoas acreditem que é essa máfia que traz segurança aos moradores.

### II.2.3. Como viviam os homens que vieram morar em Paciência?

Seguindo a aula-encontro 2, os alunos foram questionados sobre como seria a vida dos africanos antes de serem escravizados no Brasil. Como seria a vida desses africanos na África, antes da diáspora. A tabela abaixo mostra as expressões utilizadas pelos alunos:

| **Como era a vida dos africanos antes de serem escravizados no Brasil (e em Paciência)?** | |
|---|---|
| **131) Alice** | Elas sofriam muito pois eram escravizadas. |
| **132) Bianca** | Muito ruim. |
| **133) Charlie** | Era de poucas qualidades, mas com certeza muito melhores do que quando vieram para cá. |
| **134) Estela** | Horrível demais |
| **135) Gabriela** | Eles sofriam muito. Já eram escravizados. |
| **136) Gara** | Bem ruim. Eles deviam trabalhar muito lá. Mas aqui é pior porque escravo não recebe nada, só trabalha. |
| **137) Garrincha** | Harmoniosa. |

| | |
|---|---|
| **138) Ginka** | Muito ruim porque eles eram maltratados. |
| **139) Lauane** | Muito ruim, sofrida e triste. |
| **140) Luana** | Eram sem cor e viviam trabalhando |
| **141) Maria Gabriela** | Simplesmente uma vida feliz. |
| **142) Niesta** | Viver? Eu acho que era muito ruim. |
| **143) Otelo** | Péssima |
| **144) Rodrigo** | Simplesmente horrível |
| **145) Samara** | Eram pobres. |
| **146) Sandra** | Muito atribulada. |
| **147) Satashi** | Sim, viviam muito mal |
| **148) Sophia** | Bem ruim |
| **149) Tatinha** | Professora, eles deviam ser muito machucados, com sede, com fome, deviam comer muito mal. Deviam estar sempre cansados. |

Antes da análise, é importante fixar as principais características atribuídas aos africanos antes da diáspora pelos alunos:

| **Como era a via dos africanos antes de serem escravizados no Brasil (e em Paciência)?** |
|---|
| • Sofrida<br>• Escravos<br>• Muito ruim<br>• Poucas qualidades, porém melhores<br>• Horrível<br>• Ruim, mas livre<br>• Harmoniosa<br>• Maus tratos<br>• Sem cor<br>• Muito trabalho<br>• Péssima<br>• Pobre<br>• Muito atribulada<br>• Ruim<br>• Machucados, com sede, fome, cansaço e mal estar |

O que podemos perceber inicialmente é como o desconhecimento pode levar os alunos a associar tudo o que é nocivo ao continente africano. Dos dezenove alunos, apenas dois pensaram positivamente sobre a vida na África antes da diáspora. Garrincha (137) acreditava que a vida era “harmoniosa” enquanto para Gara (136), a vida era difícil lá – África –, mas aqui – Brasil – é pior porque “não recebe nada, só trabalha”. A hipótese levantada aqui é a de que os alunos, em sua maioria, receberam até aquele momento, informações defasadas, distanciadas e enraizadas negativamente sobre o Continente africano – em suas casas, na sala de aula e nos meios de comunicação.

Essa hipótese nos fez refletir, durante as análises, sobre a construção das atribuições identitárias negras positivas sempre dentro de um contexto amplo e complexo e envolto por dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas.

Dessa forma, podemos refletir sobre as afirmativas dos alunos a partir da afirmação de Munanga (1994) de que é preciso uma “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil” (MUNANGA, 1994, p. 187).

Assim, a aula-encontro 2 seguiu seu curso em uma exposição sobre a história de Paciência com slides baseados na explanação que abre essa fase das análises. Em seguida, os alunos foram convidados a escrever breves palavras sobre o que assimilaram da história de Paciência.

As narrativas dos alunos desta vez foram produzidas em linguagem coloquial.. Nesse momento, chamam a atenção as falas de Samara, Sandra e Sophia:

| | |
|---|---|
| **150) Samara** | Não gostei da história verdadeira. Preferia que ele não tivesse amante. Não gostei de ter que ter paciência para encontrar uma mulher. |
| **151) Sandra** | D. Pedro era muito galinha e vinha encontrar a amante aqui. |
| **152) Sophia** | D. Pedro era muito pegador e tinha que esconder as amantes aqui, bem longe da esposa. Então tinha que ter paciência pra chegar até aqui nessa fazenda. |

As três alunasficaram atentas basicamente à história de amor de D. Pedro com Domitila de Castro, sua amante, e a distância percorrida para chegar ao bairro. É interessante perceber que, enquanto Sandra e Sophia narram a história em 3ª pessoa, se distanciando da história, Samara cria um efeito de , ao se identificação com a mulher de D. Pedro, produzindo assim um efeito de incômodo e insatisfação com o nome do seu bairro e a sua ligação com a um episódio de adultério. As marcas linguísticas trazidas nos discursos das três meninas indiciam também o

machismo que perdura na sociedade brasileira, com a expressão “pegador” e também a tentativa de desconstruir esse machismo, com o contraponto “não gostei de ter que ter paciência para encontrar mulher”.

Após a narração da história de Paciência, os alunos foram novamente convidados a pensar a história dos africanos antes da escravidão no Brasil e em Paciência.

| **Foi importante saber que os negros que vieram escravizados para Paciência tinham histórias felizes e de sucesso na África? Por quê?** | |
|---|---|
| **153) Alice** | Sim. Porque tem histórias felizes. E mesmo os que não tinham, tinham liberdade e poderiam mudar de vida. |
| **154) Bianca** | Sim. Porque eles tinham vidas muito melhores que escrevem nos livros. |
| **155) Charlie** | Sim. Agora eu sei que eles poderiam ter vidas bem melhores do que as que tiveram. |
| **156) Estela** | Sim. Porque os africanos eram reis, príncipes e também tinha rainhas e princesas. E todos eram muito felizes. |
| **157) Gabriela** | Sim. Que como eles tiveram vidas melhores no passado, nós também podemos ter vidas melhores.. |
| **158) Gara** | Sim. Todos tinham seus trabalhos e seus familiares. |
| **159) Garrincha** | Não, todos tinham seus trabalhos e sua família. |
| **160) Ginka** | Sim, porque a gente agora sabe que eles não sofriam tanto antes da escravidão. |
| **161) Lauane** | Sim. Porque os negros conquistaram os seus objetivos e tinham vidas felizes na África. |
| **162) Luana** | Sim. Eu fiquei feliz em saber das histórias felizes. Vou procurar saber mais. |
| **163) Maria Gabriela** | Sim. Porque elas eram princesas, rainhas e viviam muito felizes. |
| **164) Niesta** | Sim. Porque eu aprendi que todos tem uma vida melhor do que eu achei que tivessem. |
| **165) Otelo** | Sim. Muito. Eu gostei muito de saber que não é nada daquilo que a gente sempre lê nos livros. |
| **166) Rodrigo** | Sim, foi muito legal. |
| **167) Samara** | Sim. Os africanos tem uma vida muito parecida com a nossa e já tinham antes. Tem ricos e pobres, feios e bonitos e muita liberdade. |
| **168) Sandra** | Eles sofreram muito bullying e eu acho isso uma barbaridade. Eu achei |

| | |
|---|---|
| | importante porque, mesmo sendo negros, eram pessoas de sucesso. |
| **169) Satashi** | Sim, porque somos descendentes de negros. |
| **170) Sophia** | Sim. Porque é muito legal saber que eles tinham sucesso antes de serem escravizados. |
| **171) Tatinha** | Sim. Porque eu descobri um pouco mais da minha origem e identidade. |

Entendemos que nesse momento da análise como o conhecimento adquirido pode transformar e ser transformado a partir do contato com outros enunciados:

| **Foi importante saber que os negros que vieram escravizados para Paciência tinham histórias felizes e de sucesso na África? Por quê?** |
|---|
| • Liberdade<br>• Mudanças de vida<br>• Vidas melhores<br>• Reis, príncipes, rainhas e princesas na África<br>• Muito felizes<br>• Com trabalho<br>• Com família<br>• Objetivos conquistados<br>• Vidas parecidas com as nossas<br>• Ricos e pobres, feios e bonitos<br>• Sofreram bullying<br>• Vidas melhores do que as dos livros |

Após a aula expositiva sobre a vida dos africanos antes da diáspora as respostas mudaram drasticamente. A visão de futuro, o estímulo para conhecer mais sobre a história do continente africano e a assimilação das características dos povos africanos que auxiliam a contar as suas próprias histórias contribuiu para uma nova leitura da temática de Africanidades pelos alunos. Ficaram satisfeitos/manifestaram satisfação em perceber um continente de reis e rainhas a evidenciar que as populações africanas tem “vidas parecidas com as nossas”, com família, com trabalho, com desigualdade social e liberdade para modificar as condições de vida.

A palavra *felicidade* foi citada na resposta de seis alunos. A palavra *liberdade*, três, assim como mudança.

Dezessete alunos escrevem na 3ª pessoa. Niesta (164) e Tatinha (171) falam em 1ª pessoa, realizando alteridade. Embora centralizem no “eu” a sua enunciação, Niesta e Tatinha

provocam efeitos diferentes: enquanto Niesta fala da modificação que ele percebe, mas que é uma modificação do outro, Tatinha entende a mudança de perspectiva como favorável à sua própria modificação de perspectiva positiva das atribuições identitárias.O mesmo podemos verificar na fala de Gabriela (157), que relaciona a história e constrói uma relação de alteridade – e de esperança – ao afirmar que se os africanos construíram histórias de sucesso antes da diáspora, ela também poderá alcançar esse sucesso.

O discurso de Sandra (168) nos chamou atenção por trazer a expressão “bullying” ligada diretamente à expressão “barbaridade”.

O bullying, segundo Fante (2014) uma expressão inglesa utilizada para designar agressões físicas e/ou psicológicas no ambiente escolar, tem o seu sentido deslocado por Sandra para representar as agressões físicas e a exclusão sofridas pelos negros escravizados. Sandra segue o seu discurso utilizando a expressão “mesmo sendo negros, eram pessoas de sucesso”, trazendo o desafio de ser negro em qualquer local do mundo. A expressão concessiva justifica a fala inicial de Sandra: os negros africanos na visão da aluna possuíam vidas difíceis e tinham vontade de superar as dificuldades, mas a questão racial era uma grande barreira para o seu sucesso.

Os discursos de Bianca (154) e Otelo (165) trazem marcas interessantes a ser discutidas na análise. Tanto Bianca quanto Otelo falam da importância de positivar a história africana, porém entendem que essa positivação encontra resistência nos Livros Didáticos. Os negros “com vidas melhores do que escrevem nos livros”e “não é nada daquilo que lemos nos livros” reforçam a ideia da modificação da perspectiva do negro para uma visão positiva e da crítica aos livros didáticos.

Tais afirmações corroboram a perspectiva de Silva (2008), que sugere a construção de valores do negro, retratado ainda de forma estereotipada e caricatural nos livros didáticos ao afirmar que “no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.” (SILVA, 2008, p. 23). Ainda conforme Silva,

> *“A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações”* (SILVA, 2008, p. 26).

Uma das dificuldades levantadas pelos alunos Bianca e Oteloé justamente a representação dos negros nos livros didáticos de forma subalterna, desvalorizada e caricatural. Para Silva (2008),

> *"a presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas*' (SILVA, 2008, p. 25).

A aula-encontro 2 fez uso de muitos recursos contidos na afirmativa de Silva. Ao narrar a história de Paciência e dos grupos africanos que vieram para o Brasil, suas vidas, sociedade, religiosidade e cultura, a proposta pedagógica da aula compactua com a sugestão de passos para a desconstrução do racismo nos livros didáticos e na vida, segundo Silva (2008):

> *"Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade*" (SILVA, 2008, p. 31).

Através da citação de Silva sobre as reconstrução da cidadania da autoestima e do autoconhecimento, lembramos da colocação de Adichie sobre observar mais o que é semelhante do menos o que é diferente:

> *"Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes"* (ADICHIE, 2012, 13:44).

Nas reflexões que fazemos, procuramos o tempo todo focar na diferença que reforça e na semelhança que potencializa as atribuições identitárias positivas. E esse aspecto fica mais claro ao passo que o trabalho se encaminha para a análise dos dispositivos pedagógicos que nos auxiliaram na tentativa de construção dessas novas abordagens.

### II.3. Os dispositivos pedagógicos utilizados nas aulas de História

Os dispositivos pedagógicos utilizados nesse trabalho já foram descritos no capítulo metodológico. Nesse momento da análise debateremos as implicações fomentadas a partir da aplicação dos dispositivos para o debate em sala de aula.

#### II.3.1. O dispositivo-notícia

Retomando o que foi exposto no nosso capítulo metodológico, a notícia era sobre um estudante de uma escola municipal do bairro do Grajaú, RJ, de 12 anos, cursando a quarta série do ensino fundamental, que passou por grande constrangimento ao ser barrado pela diretora da Instituição por usar bermudas brancas e guias do candomblé por baixo do uniforme.

A mãe, entrevistada pelo G1 em 25-08-2014, conta que a professora também recusou a presença do aluno na sala de aula e que seu filho se sentiu muito humilhado diante dos colegas da escola. O menino, definido pela mãe como “determinado”, não abriu mão de seus ideais do Candomblé. “Escolha dele”, disse a mãe. O menino foi transferido de escola.

Após a leitura da notícia, os alunos foram separados em cinco grupos para debatê-la. Em seguida, cada grupo escolheu um relator, e esses discorreram basicamente sobre a intolerância ser um mal que deve ser combatido.A pergunta feita desde esse dispositivo para que os alunos respondessem individualmente foi “Como você agiria se fosse da sala do aluno discriminado por ser do candomblé?”

| **O que você faria se fosse da sala do aluno perseguido por usar guias de candomblé?** | |
|---|---|
| **172) Alice** | Eu agiria normalmente, até porque eu não tenho preconceito com ninguém. Cada um com a sua religião... |
| **173) Bianca** | Iria defender porque isso é errado. |
| **174) Charlie** | Eu não posso afirmar que agiria bem porque é só quando você vive o momento. Se ele fosse ou se tivesse na minha sala um menino do candomblé, seria respeitoso, porque mesmo se eu não gostar da forma do outro pensar, devo ter respeito. Mas não sou obrigado a ser amigo. Depende da personalidade da pessoa. |
| **175) Estela** | Eu ficaria na minha |
| **176) Gabriela** | Eu agiria normal. Seria esquisito, mas não o trataria mal por causa da religião dele. Até porque a gente não pode ter preconceito. Temos que respeitar a religião de todos. |
| **177) Gara** | Eu não sei. Cada um tem as suas responsabilidades. Se ele quis discriminar amigos, não é culpa minha. |
| **178) Garrincha** | Eu o defenderia. Não se pode ter preconceito. |
| **179) Ginka** | Eu agiria de uma forma normal porque a gente não deve discriminar uma pessoa só porque ela é de uma religião diferente então é assim que eu agiria. |
| **180) Lauane** | Eu agiria normalmente, porque mesmo e que nossa religião não seja a mesma, devemos respeitar todas as religiões que existem e eu acho que todo mundo tem um modo de pensar e cada um tem sua crença. Por isso devemos respeitar os outros. |
| **181) Luana** | Eu falaria com a diretora ou falaria com a minha mãe pra ela falar com o Conselho Tutelar ou ela iria na polícia. Porque isso não pode ser feito nunca! |
| **182) Maria Gabriela** | Eu agiria normal. Pra começar, ele é um ser humano como eu. Se fosse por mim não haveria preconceito. As pessoas só tem que entender que |

| | |
|---|---|
| | cada um escolhe a religião que quer seguir. Independente de qual seja não deve haver preconceito. |
| **183) Niesta** | Eu agiria normalmente com o garoto e não discriminaria o garoto. Eu ajudaria e o trataria como um amigo comum pois ele é um ser humano. Se ele fosse discriminado na minha frente, eu sentiria muita pena. |
| **184) Otelo** | Eu agiria normalmente, iria tratar como a todos os outros, mas teria dúvidas sobre a religião dele. Iria perguntar como é ser dessa religião, se ele gosta de ser do Candomblé, etc. resumindo, eu seria amigo dele, iria ajudar ele quando ele precisasse e o que eu pudesse fazer por ele. |
| **185) Rodrigo** | Primeiramente iria na denuncia denunciar a professora por puro preconceito! E eu iria fazer um protesto para a professora ser expulsa. |
| **186) Samara** | É muito triste saber desta história. Eu iria chorar junto com ele e depois pediria ajuda. |
| **187) Sandra** | Eu agiria de forma normal porque todos nós somos seres humanos, não importa se somos pretos, brancos ou amarelos. Não importa se temos religião ou não. Se ele fosse da minha sala, eu brigaria pelos direitos dele. |
| **188) Satashi** | Eu o trataria como uma pessoa normal, como meus amigos e outros. Se eu o visse, olharia pra ele como uma pessoa comum. Não vou julgá-lo por sua religião e nem desrespeitar por sua cor e o seu jeito. Não vou discriminar ninguém. Eu tento conhecer cada religião pra poder entender como é cada religião. |
| **189) Sophia** | Eu agiria normalmente pelo simples fato de não ter preconceito algum. E também, se fosse comigo, não iria gostar de ser tratada desse jeito. |
| **190) Tatinha** | Se esse menino da religião do candomblé fosse da minha sala eu trataria como qualquer outra pessoa que tem a sua religião diferente da minha. Trataria ele com respeito, educação, gentileza e seria bem-vindo porque eu respeito as pessoas independente da sua religião. |

As expressões “normal”/“agir normal”/“normalmente” aparecem nas respostas de dez alunos, o que, a nosso ver, cria um efeito de sentido de que ter um membro de religião diferente e que deve ser respeitado é fenômeno natural.

Os alunos utilizam muitos verbos no futuro do pretérito para indicar supostas ações, além de verbos no infinitivo como forma de caracterizar as ações imediatas.

Alice (172) utiliza a expressão concessiva “até porque” e cria um efeito de sentido de reforço à normalidade da sua ação em não ter preconceito. Esse sentido de reforço é criado

também por Charlie (174) ao afirmar que seu “mesmo se eu não gostar da forma do outro pensar, devo ter respeito.”.

Charlie (174) descartou a possibilidade de discriminar um possível aluno do candomblé na sala. Preferiu focar na personalidade e nas características morais do menino.

O estranhamento e o distanciamento da questão estão presentes no discurso da aluna Lauane (180), embora a mesma fale de respeito ao modo de pensar e a crença do aluno.

Maria Gabriela (182), por sua vez, cria um efeito de sentido de praticidade ao desenvolver sua resposta baseando-se na normalidade e na vivência das pessoas como quiserem.

Otelo (184), como Luana (181), cria efeitos de sentido de alteridade ao buscar conhecer a realidade do aluno, sua religiosidade. E compartilha do mesmo posicionamento de Satashi (188) ao buscar interação com o aluno e com a sua história. O efeito de sentido de lidar com as diferenças se comunicando com o aluno discriminado também é um ponto forte nos discursos de Otelo (184) e Satashi (188).

Os efeitos de sentido de alteridade também estão presentes nos discursos de Sophia (189) e Tatinha (190). Enquanto Sophia não gostaria de ser mal trata e, por esse motivo, não maltrataria o menino em sua sala, Tatinha é solidária, interage com a sua história e destaca que o mesmo seria bem-vindo e seria tratado com “respeito, educação e gentileza”.

Compreendemos que Bianca (173) e Garrincha (178), em seus discursos, utilizam verbos no infinitivo para apontar possíveis ações de defesa que devem ser tomadas em relação ao aluno. O emprego do infinitivo, nesse caso, também possui uma função imperativa, o que nos remete a uma ideia de algo que deve ser feito em um tempo não determinado, ou seja, algo que deve ser feito em geral.

Em seu discurso, Luana (181) cria efeitos de indignação ao utilizar o advérbio de tempo e também de negação “nunca”, unindo as duas ideias e interagindo com a história e criando outros efeitos, como alteridade à situação retratada. O ponto de exclamação no fim do discurso é mais uma marca de entonação da indignação da aluna. Por preceder uma frase imperativa, podemos dizer que além da indignação, o efeito de sentido provocado pela exclamação é o de ordem.

Rodrigo (185), embora utilize em seu discurso a vontade de se manifestar de forma legal – embora não saiba ao certo, o que pode ser constatado pelo uso da expressão “ir na ‘denuncia’ denunciar” – tomou um posicionamento diferente da sua turma: voltou-se contra a professora. A hipótese levantada aqui é a de que a professora, para Rodrigo, representa a autoridade da sala de aula e, por esse motivo, deveria ter uma postura de resguardar a segurança e o respeito do aluno da notícia. Como esta postura não foi exercida, Rodrigo se expressou de forma a procurar outros meios de assegurar a segurança do aluno da notícia.

A aluna Samara (186), ao afirmar que “iria chorar junto com ele”, criou um efeito de identidade e solidariedade com o aluno.

Niesta (183) e Sandra (187) relatam em seus discursos posicionamentos tanto na vivência do ato discriminatório quanto a convivência com o aluno em sala de aula.

A primeira não cria identificação com a história – embora seja do mesmo grupo religioso que o menino, aspecto este revelado na terceira aula-encontro. Diante do ato discriminatório, sentiria pena. Na convivência, seria harmonioso e respeitoso, pois o menino é “comum”, “ser humano”.

Sandra (187) partilha da postura de Niesta (183) na convivência com o menino. Porém, diante do ato discriminatório, “brigaria pelos direitos dele”. Utiliza um verbo no pretérito imperfeito para reforçar a ideia de que, diante do acontecimento, tal seria a sua postura.

### II.3.2. O dispositivo-música

Identidades são construídas e reconstruídas constantemente. O que podemos perceber inicialmente na pesquisa é que os alunos em primeiro lugar dão significado ao seu eu e depois, a partir da constante relação com os outros alunos e com os dispositivos, vão se ressignificando e reconstruindo suas relações consigo, com os outros e com o mundo em que vivem.

Assim como os alunos se definiram por si mesmos, em uma construção interna, também percebemos a construção externa das identidades quando atribuem características a outros sujeitos e também recebem atribuições destes.

Gonçalves (2010) nos auxilia a refletir sobre a produção de identidades negras no Brasil nesta etapa da pesquisa. Para a autora (2010) é interessante estudar a formação identitária, visto que os diversos aspectos – históricos, sociais, econômicos e políticos – estão internalizados nos indivíduos e produzem nestes a alienação, a estagnação e a invisibilidade. Como consequência, ainda segundo a autora (2010), temos a perpetuação do racismo e da discriminação, tão nocivos ao desenvolvimento psicológico dos negros.

Quando os alunos foram questionados sobre a dificuldade de dizer “sou negro”, algumas afirmativas surgiram:

| **Na sua opinião, há dificuldade das pessoas dizerem “sou negro”? Por quê?** | |
|---|---|
| **191) Alice** | Porque tem medo de ser zoadas |
| **192) Bianca** | Não acho nada difícil. |
| **193) Charlie** | Sim. Não querem ser acusados pela sociedade por causa do preconceito. |
| **194) Estela** | Todo mundo tem preconceito. Inclusive os negros com eles mesmos. |
| **195) Gabriela** | Porque as pessoas tem muitos preconceitos e discriminam os negros. |

| | |
|---|---|
| **196) Gara** | Eu acho que é o preconceito. |
| **197) Garrincha** | Pela discriminação e pelo passado |
| **198) Ginka** | Porque elas tem medo de assumir que são negras porque só sofrem racismo. |
| **199) Lauane** | Porque no nosso país tem muitas pessoas preconceituosas, eles mesmos as vezes não se aceitam. |
| **200) Luana** | Porque o racismo é muito forte no nosso país. |
| **201) Maria Gabriela** | Porque as pessoas são muito racistas e preconceituosas. |
| **202) Niesta** | A minha opinião é porque eu acho que os negros são pobres e não usam joias. Assim eles são discriminados duas vezes. |
| **203) Otelo** | Porque as pessoas ficam com vergonha de dizer e serem zoadas. |
| **204) Rodrigo** | Por causa do costume das pessoas em ter preconceitos |
| **205) Samara** | Por causa do preconceito |
| **206) Sandra** | As pessoas de hoje em dia são muito racistas. |
| **207) Satashi** | Porque tem medo de serem discriminados. |
| **208) Sophia** | Muitas das pessoas comuns ficam de racismo com as pessoas negras. |
| **209) Tatinha** | Porque as pessoas tem vergonha de dizer “somos negros” pelo fato deles terem sido escravizados. |

Em síntese, as principais dificuldades na visão dos alunos seriam:

| **Na sua opinião, há dificuldade das pessoas dizerem “sou negro”? Por quê?** |
|---|
| • Medo<br>• Medo das “zoações”<br>• Acusações<br>• Preconceito<br>• Discriminação<br>• Passado<br>• Força do racismo no Brasil<br>• Não aceitação da cor<br>• Negros são pobres<br>• Vergonha<br>• Negros foram escravizados. |

Identificamos a predominância de verbos no presente nesta etapa da pesquisa, o que nos indica nas falas dos alunos a compreensão da presença e predominância do racismo no país. Também conseguimos identificar que o racismo, na compreensão dos alunos, está ligado à questão social e que a utilização de “pessoas comuns” é para designar pessoas não-negras.

Também conseguimos perceber que há forte presença dos resquícios da escravidão e o desconhecimento de histórias positivas negras.

Das afirmativas 191 a 209, apenas a aluna Bianca (192) afirmou “não ser difícil” ser negro – a aluna é branca. As expressões mais utilizadas foram “racismo”, 5 vezes; preconceito, 7; e “medo”, 3 vezes, para justificar a não afirmação. Medo de “ser zoado”, de “ser acusado” por causa “do passado” da escravidão e relacionar a negritude à questão social foram outras expressões/afirmações utilizadas para caracterizar a dificuldade em afirmar-se negro.

Podemos relacionar essas afirmativas quando entendemos o racismo, sob a orientação de Gonçalves (2010), imbricado com a subjetividade no caso brasileiro.

A autora (2010) entende a cultura como mediadora da individuação das pessoas. Os indivíduos só desenvolvem sua subjetividade na cultura e através da cultura, se produzindo e produzindo cultura simultaneamente. E como a cultura brasileira está carregada de racismo, um racismo que influencia na autoestima de negros e negras, é importante produzir uma subjetividade da negritude para que as identidades negras sejam estudadas socialmente e individualmente(GONÇALVES, 2010).

O processo de reconstrução identitária é bem mais complexo. Por isso, em nosso entendimento, vemos no discurso das alunas Estela (194) e Lauane (199), por exemplo, a questão de que a não aceitação faz com que negros sejam preconceituosos com negros. Estela destaca que os negros tem preconceitos com eles mesmos e Lauane utiliza a marca “inclusive” para incluir os negros nas discriminações contra negros.

Sobre essas afirmativas, lançamos mão de mais uma reflexão de Gonçalves (2010) acerca da identidade como um processo no qual os indivíduos se constroem a partir de percepções individuais e coletivas, significando, ressignificando e configurando semelhanças e distinções.A grande dificuldade de reconhecer-se negro, conforme a autora (2010), é exatamente a falta de referências positivas para o corpo negro, a falta de um “projeto de identidade incompatível com a biologia do seu corpo” (GONÇALVES, 2010, p. 403).

Nesse sentido, a aula-encontro 3 caminhou em direção a um dos seus objetivos, ou seja, exemplificar personalidades afro-brasileiras de sucesso em suas carreiras e relacioná-las ao grupo social no qual os alunos se inserem e aos seus objetivos futuros. Os discentes, antes de entrarem em contato com personalidades afro-brasileiras com atuações de sucesso em diversos campos de conhecimento, foram perguntados se conheciam personalidades negras bem sucedidas no Brasil. A tabela abaixo demonstra os nomes das personalidades citadas pelos alunos:

| | |
|---|---|
| Pelé | 14 |
| Ronaldinho | 7 |
| Bob Marley | 4 |
| Will Smith | 3 |
| Barack Obama | 2 |
| Thiaguinho | 2 |
| Neguinho da Beija-flor | 2 |
| Nelson Mandela | 2 |
| Lázaro Ramos | 1 |
| Gloria Maria | 1 |
| Tais Araujo | 1 |
| Mumuzinho | 1 |
| Gilberto Gil | 1 |
| Leo Moura | 1 |
| Adriano | 1 |
| Nego do Borel | 1 |
| Joaquim Barbosa | 1 |
| Ronaldo | 1 |

Dos dezenove alunos, quatorze citaram Pelé e sete citaram Ronaldinho Gaúcho, representantes do futebol, considerado uma paixão nacional e o sonho de muitos meninos de comunidades como a de Paciência. Na lista há outras personalidades do esporte, além de personalidades da música, das artes cênicas, do jornalismo e da justiça. Também há quatro personalidades estrangeiras: Bob Marley, Will Smith, Barack Obama e Nelson Mandela.

Quando questionados sobre a presença de personalidades negras estrangeiras, os alunos responderam verbalmente: “Mas eles são reis em qualquer parte do mundo”, “Mandela é o cara” e “Will Smith é muito engraçado”. Niesta afirmou em voz bem alta: “É porque todos esses são muito ricos”. O interessante é que Niesta (202), no primeiro questionamento da aula, respondeu:

| | |
|---|---|
| **202) Niesta** | A minha opinião é porque eu acho que os negros são pobres e não usam joias. Assim eles são discriminados duas vezes. |

O aluno, portanto, atrela o racismo à questão social.

O tema levantado por Niesta (202) é vasto e requer cuidadosa análise. Como este não é o objetivo da dissertação, vamos nos ater a explicar em linhas gerais um possível caminho de interpretação do racismo atrelado às questões sociais.

Desde o séc. XVI, com o advento da Expansão marítima e do estabelecimento de relações econômicas entre os países europeus, africanos e americanos e a instauração em larga escala do regime escravista, da monocultura, do latifúndio e da economia voltada para o mercado exterior da Colônia brasileira, temos um regime conhecido como *plantation* escravista. Para Oliveira (2012),

> *"os escravos eram submetidos ao trabalho árduo, humilhações e castigos corporais, sendo excluídos do convívio social. Vistos tão somente como mercadorias, tanto para os comerciantes do tráfico negreiro, como para os latifundiários exploradores de sua mão de obra. Uma situação de total exploração e subjulgamento que degeneram profundamente as relações sociais brasileiras"* (OLIVEIRA, 2012, p.3).

Baseando-se na perspectiva de Oliveira (2012), podemos refletir sobre o período colonial ser de grande responsabilidade para que as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais afetassem diretamente a população negra e indígena. A questão social, vista como o conjunto dessas desigualdades citadas, pode ser compreendida nos dias atuais, como uma das frações do racismo no Brasil, racismo esse,segundo Schwarcz (1998) inegável, porém nunca confessável – sempre o outro é que é racista.

Esse racismo "mascarado" encontra a face quando está atrelado à questão social, portanto. Essa foi a perspectiva do aluno Niesta.

Dando prosseguimento às análises e à aula-encontro, lancei mão do dispositivo "Nossa Cor", de Sérgio Santos e Paulo César Pinheiro, para conversar sobre outras personalidades afro-brasileiras de grande influência – dispositivo já descrito no capítulo metodológico deste trabalho.

Após ouvirem a música, os alunos foram convidados a falar sobre quais personalidades da música já conheciam. Dessa vez o nome de Pelé foi unânime. Oito alunos afirmaram conhecer Gilberto Gil e dois, Garrincha. Listei as personalidades relatadas na música e pedi aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre as personalidades em casa e que escolhessem as cinco que mais os agradaram. Na semana seguinte, os alunos trouxeram.

| **Escolha as personalidades que mais se identificou na música "Nossa cor" e explique por qual motivo se identificou?** | |
|---|---|
| **210) Alice** | 1) Clementina de Jesus: ele era sambista; 2) Garrincha: jogador de futebol; 3) Donga: cantor de samba; 4) Milton Nascimento: cantor; 5) Gilberto Gil: cantor. |

| | |
|---|---|
| **211) Bianca** | 1) João Candido: um grande militar brasileiro da Marinha; 2) Garrincha: Porque adoro futebol; 3) Grande Otelo: porque ele era um grande ator, comediante e compositor; 4) Donga: porque ele fez um grande samba e tocava muito e era compositor e tocava violão; 5) Milton Santos: porque ele era geógrafo e eu gosto de Geofrafia. |
| **212) Charlie** | 1) Mané Garrincha: um jogador que era um dos melhores do mundo e como eu adoro futebol, gostei; Gilberto Gil: gosto porque é um cantor excelente e faz coisas que também sonho; João Candido: Ele devia ser um cara de coragem para naquela época e da Cor dele ser um militar da Marinha do Brasil; Pixinguinha: porque acho legal a pessoa tocar um instrumento. Ele tocava sax e flauta e também era compositor; Clementina de Jesus: Escolhida porque gosto de mulheres no cenário brasileiro, não só na música, mas na política e etc. |
| **213) Estela** | 1) Grande Otelo: porque ele é compositor e cantor brasileiro e eu amo cantar; 2) Pixinguinha: porque ele era músico e eu amo tocar instrumentos; 3) Milton Nascimento: porque ele era compositor e ator e eu amo atuar – eu até queria ser atriz; 4) Milton Santos: porque ele é narrador de futebol (?). Eu amo ler! (?); 5) Donga: porque ele é sambista e às vezes eu amo samba. |
| **214) Gabriela** | 1) Clementina de Jesus: ela era cantora de samba e eu gosto de samba; 2) ele era violonista e eu quero aprender a tocar violão; 3) Dorival Caymmi: eu adoro pessoas tocando violão; 4) Mané Garrincha: eu gosto muito de futebol; 5) Gilberto Gil: ele é compositor e eu gosto de compositores. |
| **215) Gara** | 1) Mané Garrincha: eu acho legal porque ele era jogador de futebol; 2) Grande Otelo: foi o 2º que mais gostei. Ele era ator e eu gosto muito de novelas; 3) Milton Nascimento: ele é cantor e as suas músicas dele são lindas; 4) Donga: fazia sambas e também cantava; 5) Pixinguinha: porque ele era flautista e porque eu gosto muito de flautas. |
| **216)Garrincha** | 1) Mané Garrincha: foi um dos melhores jogadores de todos os tempos. Só o fim dele que não foi dos melhores. Morreu graças às bebidas alcoólicas. Eu fiquei muito fã dele e assisti a vários vídeos dele. Um grande jogador. Eu também gostei da história do João Candido, militar brasileiro da Marinha e líder do Movimento da Chibata. Pra mim ele é um guerreiro por lutar pelo direito dos negros. |

| | |
|---|---|
| **217) Ginka** | 1) Milton Nascimento: eu curto músicas e também, ele tem próprias músicas; 2) Grande Otelo: eu acho maneiro as pessoas que são atores, comediantes, etc, porque levam humor para as pessoas e entretenimento; 3) João Candido: porque é maneiro ele ser militar brasileiro da Marinha; 4) Gilberto Gil: eu gosto de quem é cantor, compositor e multiinstrumentista; 5) Mané Garrincha: é maneiro jogar futebol e ser famoso, por isso até tem uma homenagem em um estádio de futebol com seu nome. |
| **218) Lauane** | 1) Gilberto Gil: grande músico e artista; 2) Grande Otelo: além de ótimo cantor, um grande comediante; 3) João Candido: ele era médico (?) e ajudava as pessoas com a sua profissão/ 4) Mané Garrincha: eu curto futebol. E ele é um exemplo de superação no mundo do futebol; 5) Clementina de Jesus: eu adoro samba e ela era uma grande sambista. Um ritmo contagiante. |
| **219) Luana** | 1) Clementina de Jesus: eu gosto de samba; 2) Cayimmi: eu adoro cantar. Gostei dele; 3) Mané Garrincha: eu gosto de futebol; 4) Grande Otelo: eu gosto de circo; 5) Pixinguinha: eu gosto dos instrumentos dele. |
| **220) Maria Gabriela** | 1) João Candido: eu gostei porque é médico (?). é um trabalho muito bonito por salvar vidas; 2) Donga: eu gostei porque o samba é uma cultura que eu acho legal; 3) Clementina de Jesus: eu gostei porque a escola pública é uma coisa que eu uso e muitas outras pessoas também (?); 4) Milton Nascimento: eu gostei porque eu amo trilhas sonoras; 5) Milton Santos: eu gostei porque era um narrador de futebol (?). É uma profissão importantes, senão, não entenderíamos muitas coisas. |
| **221) Niesta** | 1) Garrincha: porque ele jogava bola e eu gosto de futebol; 2) Donga: cantor famoso; 3) Milton Santos: professor de Geografia muito famoso no mundo; 4) Caymmi: ele era cantor da Bahia. Cantou a música “Carinhoso”; 5) Clementina de Jesus: cantora brasileira, sambista e conhecida no Brasil. |
| **222) Otelo** | 1) Mané Garrincha: bom jogador; 2) Gilberto Gil: Porque ele era um cantor bom e também era multiinstrumentista; 3) Clementina de Jesus: porque ela era uma boa cantora de samba; 4) João Candido: ele foi um militar muito corajoso e eu queria ser como ele quando crescer; 5) Donga: porque ele foi músico e eu gosto de música. |
| | 1) Gilberto Gil: grande cantor; 2) Garrincha: um dos melhores |

| | |
|---|---|
| **223) Rodrigo** | jogadores que o Brasil já teve; 3) Milton Nascimento: cantor bom. Quero seguir a profissão dele; 4) Milton Santos: um professor de Geografia mais famoso do Brasil; 5) João Candido: Grande herói negro da história. |
| **224) Samara** | 1) Grande Otelo: ator de filmes e ele é um ator de comédia e cantor, escritor e compositor brasileiro; 2) Pixinguinha: Alfredo da Rocha Vianna. Super flautista e saxofonista e compôs “Carinhoso”; 3) Gilberto Gil: político, cantor, compositor, multiinstrumentista, ambientalista e empresário. |
| **225) Sandra** | 1) Donga: um treinador e ex-jogador de futebol brasileiro (?); 2) Pixinguinha: flautista, saxofonista e compositor; 3) Gilberto Gil: foi político, é cantor, compositor e multiinstrumentista; 4) Grande Otelo: foi ator, comediante, cantor, escritor e compositor brasileiro; 5) Dorival Caymmi: foi um cantor, compositor, violonista, pintor e ator brasileiro. |
| **226) Satashi** | 1) Donga: eu acho muito legal negros no samba; 2) Grande Otelo: por ser ator e tentar ser coisas a mais; 3) Gilberto Gil: por ser um ótimo cantor. Gosto muito; 4) Mané Garrincha: por ser um grande jogador do futebol brasileiro; 5) Milton Santos: por ser um geógrafo muito legal. |
| **227) Sophia** | 1) Clementina de Jesus: porque gosto de música e mais ou menos de samba; 2) Donga: porque eu gosto de futebol (confundiu com Dunga); 3) Grande Otelo: adoro filmes e ele era um excelente ator; 4) Dorival Cayimmi: gosto muito de música; 5) Garrincha gosto de futebol. |
| **228) Tatinha** | 1) Gilberto Gil: porque ele parece ser um ótimo homem e muito lutador. E porque também ele canta o meu tipo de música; 2) João Candido: eu gostei porque ele é um bom homem e porque eu admiro muito os militares. É um ótimo trabalho; 3) Clementina de Jesus: eu gostei da Clementina porque ela é uma mulher guerreira, de bom coração; 4) Milton nascimento: ele é um bom homem e trabalhador; 5) Donga: eu gostei porque ele toca samba e eu gosto de samba. Não todos, mas eu gosto. |

Assim ficou a tabela das personalidades com as quais os alunos mais se identificaram na música “Nossa cor”, de Sérgio Santos e Paulo César Pinheiro:

| | |
|---|---|
| Chico-Rei | - |
| Clementina de Jesus | 10 |
| Delegado | - |
| Donga | 11 |
| Dorival Caymmi | 5 |
| Gilberto Gil | 11 |
| Grande Otelo | 10 |
| João Candido | 9 |
| Mané Garrincha | 14 |
| Marcos Suzano | - |
| Mestre André | - |
| Mestre Marçal | - |
| Milton Nascimento (Bituca) | 6 |
| Milton Santos | 6 |
| Naná Vasconcelos | - |
| Nossa Senhora Aparecida | - |
| Pelé | - |
| Pixinguinha | 6 |
| Zumbi | - |

Uma curiosa observação é que o nome do Pelé não é citado uma única vez na pesquisa que os alunos fizeram em casa. As causas não ficaram claras: não posso afirmar se eles interpretaram a pesquisa como a busca pelas personalidades desconhecidas por eles ou se, a partir do conhecimento de outras personalidades, as consideraram à frente do Pelé na identificação – e, por esse motivo, ele não foi escolhido.

Outra observação é que, na pesquisa, alguns equívocos foram cometidos pelos alunos. Por exemplo: Donga virou técnico de futebol – confundido certamente com Dunga – por três vezes;João Candido virou médico por duas vezes e Milton Santos foi confundido com o narrador de futebol homônimo – duas vezes – e com o jogador de futebol Nilton Santos – uma vez. Creio que esses equívocos possam ser relacionados a um macrocontexto no qual o futebol e a televisão tem um peso enorme.

Na nova tabela, Garrincha foi citado quatorze vezes, seguido de Donga e Gilberto Gil, onze vezes, e de Grande Otelo, citado dez vezes.

Neste bloco da pesquisa, pudemos perceber a alteridade, a interação e a relação com a História nos discursos dos alunos.

| ALTERIDADE | INTERAÇÃO COM BAIRRO E ESPAÇO ESCOLA | RELAÇÃO COM A HISTÓRIA |
|---|---|---|
| Todos | | Todos |

Observando as marcas temporais, podemos perceber que foram utilizadosverbos no pretérito para a caracterização das personalidades mortas. Os verbos no presente foram utilizados para indicar as escolhas pessoais pelas personalidades. Para falar das personagens, foram utilizados verbos no passado da enunciação. Para falar de si – construindo a relação de alteridade – os verbos são utilizados no presente da enunciação.

As escolhaspelas 5 personalidades com as quais mais se identificaram na música "Nossa cor" foram justificadas com adjetivos como "grande", "melhores", "excelente", "corajoso", "superação", "famoso", "super lutador", "guerreira", "bom homem", "trabalhador", "mulher guerreira", "conhecido", "bom" e "guerreiro". A expressão "grande" serviu para demonstrar o quanto as personalidades foram marcantes nos campos em que atuaram. Os superlativos absolutos relativos "muito", "super" e grande" apontam para um efeito de sentido de figuras especiais e únicas nas suas áreas de atuação.

O aluno Charlie (212) cria em seu discurso um efeito de sentido de exaltação de gênero ao escolher Clementina de Jesus e justifica sua escolha por gostar de "mulheres no cenário brasileiro, não só na música, mas na política e etc."

A aluna Estela (213) "até queria" ser repórter e provoca o efeito de sentido de lembrança quando justifica a sua vontade ao citar que Milton Nascimento é compositor e ator – é interessante destacar que, em primeiro lugar, as incursões cênicas no cenário contemporâneo de Milton Nascimento são mínimas e que, em segundo lugar, quando perguntada anteriormente sobre qual profissão gostaria de seguir, a aluna respondeu "atriz". O efeito de construção das atribuições identitárias é estabelecido e envolto pelas expressões artísticas.

Um exemplo de identificação imediata ocorre com Garrincha (216) – o que pode ser verificado na escolha do seu codinome.O alunose identifica com a história do jogador e cria o efeito de sentido de admiração ao caracterizá-lo como "um dos melhores", "um grande jogador" e "eu fiquei muito fã dele". E depois utiliza o "só" para designar a única restrição para Garrincha não ser o melhor: "o fim" – relacionando ao uso de bebidas alcoólicas.

Nas falas de todos os alunos (210 a 228) verificamos que, ao mesmo tempo em que relacionam as biografias das personalidades com a História das suas vidas, os alunos se

identificam e estabelecem alteridade – veem os personagens grandiosos e com muita vontade de ser parecidos com eles, ao passo que os escolheram por determinados motivos e relatam os seus motivos pessoais.

### II.3.3. O dispositivo-depoimento

A frase “Não sou descendente de escravos. Sou descendente de seres humanos que foram escravizados”, de Makota Valdina – a biografia da mesma foi discutida no capítulo metodológico deste trabalho – foi um dispositivo pedagógico utilizado durante a aula-encontro 2, que tinha como objetivo construir atribuições identitárias positivas a partir da descoberta da história do bairro de Paciência e dos africanos que habitaram Paciência antes da diáspora.

Os alunos tiveram contato com a citação de Makota Valdina acompanhada de uma foto sua com veste branca característica do candomblé. Não houve comentários sobre a imagem de Makota ligada ao candomblé. Não percebi nem ao menos estranhamento. Acredito que, pelos motivos citados – ausência de comentários/estranhamento – tenha havido pouca influência imagética sobre a resposta dos alunos.

| **Interprete com suas palavras a frase de Makota Valdina: “Não sou descendente de escravos. Sou descendente de seres humanos que foram escravizados”.** | |
|---|---|
| **229) Alice** | Ela é descendente de pessoas que tinham uma vida, não eram coisas |
| **230) Bianca** | Que ela é descendente de pessoas que tinham vidas boas. |
| **231) Charlie** | Que ela não é descendente de pessoas sofridas e sim de pessoas que tinham vidas boas, tinhas suas profissões e foram escravizadas. |
| **232) Estela** | Eu interpreto que escravos não são coisas, são seres humanos que também tem vida comum. |
| **233)Gabriela** | Ela tem a certeza de que é descendente de pessoas boas |
| **234) Gara** | Ela não tem vergonha de ser descendente de negros, pessoas com muito valor. |
| **235) Garrincha** | Ela não tem vergonha de ser descendente de negros |
| **236) Ginka** | Não sou descendente de animais. Sou descendente de pessoas que foram tratadas como animais. |
| **237) Lauane** | Ela quis defender seu povo e é a mais pura verdade. Os descendentes foram escravizados e são seres humanos, não animais. |
| **238) Luana** | Ela não tem medo de ser descendente de negros. E não quer ser chamada de descendente de escravos. |
| **239) Maria Gabriela** | Os seres humanos tratam escravos como coisas, mas eles tem que entender que, antes de serem escravos, eram seres humanos que |

| | |
|---|---|
| | não eram escravos. |
| **240) Niesta** | Não sou descendente de animais. Sou descendente de seres humanos. |
| **241) Otelo** | Escravos e negros não são coisa. São gente e merecem respeito. |
| **242) Rodrigo** | Que ela é descendente de pessoas boas e livres, não de animais. |
| **243) Samara** | Os negros são pessoas que merecem respeito e valor. São humanos e não coisas. |
| **244) Sandra** | Que somos todos iguais, não importa se negros ou brancos, somos todos iguais. |
| **245) Satashi** | Ela não tem preconceito porque sabe que é descendente de negros, não de escravos. |
| **246) Sophia** | Não sei. |
| **247) Tatinha** | Eu tenho origem nos africanos, humanos, e não nos escravos, coisas. |

O quadro abaixo demonstra como os alunos interpretaram a imagem de negros africanos e a imagem de escravos segundo a frase de Makota:

| AFRICANOS/NEGROS | ESCRAVOS |
|---|---|
| • Iguais aos brancos<br>• Ascendentes de Makota<br>• Vidas boas, comuns, sem sofrimento<br>• Com profissões<br>• Vidas de muito valor<br>• Sem vergonha<br>• Honrados, dignos<br>• Respeito<br>• Valor<br>• Livres | • Coisas<br>• Animais<br>• Pessoas sofridas |

O primeiro aspecto interessante para a análise é a utilização da expressão “coisa” para designar a escravidão. Essa expressão aparece nas respostas de seis alunos. Um aspecto curioso e que merece o registro é que a expressão não foi utilizada na frase de Makota e nem durante as aulas-encontro por mim, professora.

Nesse sentido, podemos dialogar com a teoria da coisificação dos escravos, tema de estudo da chamada Escola Paulista, dos anos 1960, que tinha, entre outros representantes, Fernando Henrique Cardoso.

Cardoso (1962) trabalhou durante muito tempo com a "teoria da coisificação" do negro, ou seja, a teoria de que os horrores da escravidão destituíram os negros recém-libertos de competências necessárias para ser bem sucedidos na vida pós-abolição. Isso faria com que os libertos se entendessem como "não-homens", por não compreender que havia uma vida pós-cativeiro aonde não obedeceriam aos desmandos dos seus senhores. Segundo Cardoso (1962) a experiência do cativeiro transformou os negros em sujeitos passivos, dominados ideologicamente pelos seus senhores:

> *"(...) a possibilidade efetiva de os escravos desenvolverem ações coordenadas tendo em vista propósitos seus era muito pequena. Não tinham condições para definir alvos que levassem a destruição do sistema escravista e não dispunham dos meios culturais (de técnicas sociais ou materiais) capazes de permitir a consecução dos propósitos porventura definidos. Está claro que o processo de aniquilamento pela socialização incompleta e deformadora das possibilidades do escravo reagir como pessoa não era expressamente deliberado pelos senhores. Ele resultava, indiretamente, das próprias condições de trabalho, da representação do Escravo como coisa e da aceitação pelos cativos da representação de escravos que lhes era imposta (...)"* (CARDOSO, 1962, p. 159).

Por outro lado, o autor (1990) propõe o rompimento da "coisificação" do escravo, tirando-o do lugar da passividade, da incapacidade e da irracionalidade e trazendo-o para o lugar de ser ativo, que luta por melhores condições de vida. De acordo com/conforme o autor (1990), as visões de liberdade motivavam os negros em situação de escravidão a resistir aos maus tratos impostos e ao regime vigente.

Chalhoub (1990) ocupa-se em analisar de que modo os negros viam e vivenciavam os momentos de cativeiro e seus sonhos e lutas pela liberdade. Para o autor (1990), o momento considerado mais dramático – e mais traumático – era justamente a coisificação a qual os negros eram impostos.

Diferente de Cardoso (1962), que demonstra em todo o seu livro a incapacidade dos negros de produzir valores e tomar ações autônomas, sendo subjugados aos valores senhoriais, o historiador (1990) considera que os negros tinham participação ativa inclusive nos mecanismos de compra e venda de escravos. A compra e venda de escravos como mera mercadoria era, portanto, bastante complexa na visão dos escravos sobre a escravidão.

Os negros também eram ativos nas concepções de relações afetivas, de castigo e cativeiro justo, segundo o autor (1990). Mesmo as lutas pela abolição tinham uma conotação diferente: a conotação da resistência e a tentativa de desmanchar a instituição escravidão na corte no Brasil, "descoisificando" o elemento negro. Assim, os primeiros anos da Republica, ainda segundo Chaloub (1990) foram de perseguições aos negros resistentes em suas moradias – cortiços e favelas –, na capoeira e nos ritmos musicais.

Seguindo as análises, Alice (229), Bianca (230) e Charlie (231) utilizam a expressão “vidas boas” para os homens negros livres, enquanto Estela (232) utiliza a expressão “comum”.

Entende ainda o autor (1990) que o desafio de reconstruir a trajetória negra é um trabalho minucioso e deve ser constantemente contextualizado. Por esse motivo, o mesmo (1990) se debruça sobre a ideia de que, para ser livre, o negro precisava parecer livre. E esse parecer livre não significava, durante o período de escravidão – e mesmo atualmente, quando ainda se luta para o reconhecimento da dívida social com relação à população negra no Brasil – caracterizar-se como pertencente a uma cultura efetivamente negra. Havia certamente uma série de transtornos e desafios. Porém, podemos interpretar as expressões “vidas boas” e “comuns” dos alunos dentro desta visão de liberdade.

O aluno Gara (234) destacou como a afirmativa de Makota contribui para uma imagem positiva dos negros, e Otelo (241) trouxe essa reflexão para os dias atuais.

O efeito de sentido coragem é destacado também ao se assumir negra positivamente. Este efeito é detectado nos depoimentos de Gara (234), Garrincha (235) e Lauane (237).

Quinze alunos responderam à pergunta na 3ª pessoa, dando uma ideia de distanciamento e subjetividade no discurso. Ginka (236), Niesta (240) e Tatinha(247) responderam na 1ª pessoa, trazendo as reflexões de Makota para si. Já a aluna Sandra se incluiu no processo, falando no plural, no coletivo.

A discussão suscitada a partir do dispositivo pedagógico “frase de Makota Valdina” estimulou a reflexão sobre o papel positivo que personalidades negras de sucesso exercem sobre a vida dos alunos.

### II.3.4. O dispositivo-lei

Durante a aula-encontro III, lancei mão do dispositivo-lei 10639/2003, que regulamenta o ensino de História da África, dos africanos e seus descendentes no Brasil, nas escolas públicas e particulares do Brasil, preferencialmente nas disciplinas História, Artes e Literaturas.

Pereira (2013) contribuiu para o debate inicial relacionado aos 13 anos de legislação específica para o ensino de Africanidades visto que compreende que

> *“a lei 10.639/2003 (Art. 26-A) da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – vem, então, cumprir um extraordinário papel. Obrigando a inclusão da História da África e do Negro no Brasil no ensino básico vai suprir o que – desde muito tempo e principalmente através do protagonismo do Movimento Negro Brasileiro – tornou-se uma demanda social. É parte da ampla e irreprimível vontade da maioria do povo brasileiro se conhecer melhor, para ser melhor e construir uma sociedade melhor”* (PEREIRA, 2013, p. 15).

Os alunos, após a apresentação da lei, responderam verbalmente ao questionamento dos porquês de um país como o Brasil criar leis com esse cunho e sancioná-las em 2003. As respostas giraram em torno da expressão “combate à discriminação” por esse motivo, foi

pedido aos alunos que escrevessem “o que fariam para ser um instrumento contra a discriminação racial no Brasil?”

| **O que você poderia fazer para ser instrumento contra a discriminação no Brasil?** | |
|---|---|
| **248) Alice** | Uma campanha contra a discriminação |
| **249) Bianca** | Nada. |
| **250) Charlie** | Ser respeitoso pelo próximo, porque, se cada um fizer a sua parte, aí sim o mundo muda para melhor. |
| **251) Estela** | Tenho que começar por mim a eliminar os racismos do mundo. |
| **252) Gabriela** | Uma campanha contra a discriminação |
| **253) Gara** | Pediria para que as pessoas não discriminem os negros só pela cor. Ou por qualquer outro motivo. |
| **254) Garrincha** | Eu nada. Quem tem que ajudar é o governo. |
| **255) Ginka** | Respeitar mais os negros e ser amigos deles porque eles também são gente. |
| **256) Lauane** | Eu queria ser presidenta do Brasil. Porque quando eu presenciasse algum preconceito, na mesma hora eu tomaria uma atitude e teria prazer em castigar o indivíduo. |
| **257) Luana** | Eu iria colocar um papel dizendo “acabe com a sua discriminação agora”. |
| **258) Maria Gabriela** | Convencer as pessoas a parar de ser preconceituosas. |
| **259) Niesta** | Eu faria uma lei de pena de morte! |
| **260) Otelo** | Falar que todos somos bonitos como somos |
| **261) Rodrigo** | Começar por mim mesmo a tirar as maldades do mundo. |
| **262) Samara** | Matar os racistas. |
| **263) Sandra** | Sei lá. |
| **264) Satashi** | Parar com o meu racismo |
| **265) Sophia** | Trabalhar esse assunto em casa e na escola para que esse assunto acabe. |
| **266) Tatinha** | Mudar sozinha eu acho difícil, mas se eu pudesse, divulgaria tudo no rádio e na TV. |

O quadro abaixo reúne as ações contra a discriminação propostas pelos alunos:

| **AÇÕES CONTRA A DISCRIMINAÇÃO** |
| --- |
| • Campanhas;<br>• Pedir por respeito<br>• Ser respeitoso<br>• Acionar o poder público<br>• Cartazes<br>• Estratégias de convencimento<br>• Criação de leis mais rígidas<br>• Pena de morte<br>• Trabalhar o assunto em casa e na escola<br>• Divulgar para os meios de comunicação |

No quadro podemos perceber a interação dialógica, entendida por Bakhtin (1997) como uma relação repleta de palavras de outras pessoas e, por esse motivo, carregada de valores que, ao serem assimilados, são modificados e reestruturados, em graus de alteridade diferentes.

Essas interações estimularam todos alunos a cumprir o papel informativo e, mais do que isso, de participação ativa na construção das atribuições identitárias positivas. As suas e as dos seus colegas – da escola, do bairro e do país, já que alguns alunos manifestaram o desejo de criar leis e ocupar cargos públicos para modificação das leis.

De acordo com Bakhtin (1997) o dialogismo é o fundamento de toda linguagem. Ao nos relacionarmos com o outro, estabelecemos relações dialógicas, que, como já explicitado no capítulo teórico, estão divididas e interpretadas na alteridade, na interação com o bairro e o espaço escolar e na relação com a História/conhecimento de mundo. Assim, a proposta de análise que segue após a exibição das ações contra a discriminação é a de separar os alunos e seus posicionamentos em grupos: os que realizaram alteridade, os que interagiram com o bairro e o espaço escolar e os que relacionaram a pergunta à História/conhecimento de mundo, além das dúvidas/abstenções.

Segue abaixo a tabela com os nomes e em seguida, as análises.

| | **Alteridade** | **Interação com a escola e o bairro** | **Relação com a história** | **Abstenção/ Dúvida** |
|---|---|---|---|---|
| | Alice , Charlie, Gabriela, Gara, Ginka, Otelo, Rodrigo, Satashi, Sophia, Tatinha | Alice, Charlie, Gabriela, Gara, Luana, Maria Gabriela, Otelo, Rodrigo, Sophia | Alice, Charlie, Gabriela, Garrincha, Ginka, Lauane, Luana, Niesta, Otelo, Rodrigo, Samara, Tatinha | Bianca, Sandra |

Em nossa opinião, o movimento de redescoberta das atribuições identitárias feito pelos alunos é um movimento consigo e com a sua história e também com o movimento e com a história do outro. Esse reconhecer-se é percebido nos discursos de dez alunos que realizaram a alteridade, de dez alunos que realizaram interações com o bairro e com o espaço escolar e de doze alunos que relacionaram o questionamento à História/Conhecimento de mundo.

Dos dezenove alunos, percebemos que a aluna Bianca (249) se absteve da questão ao responder que “nada” faria. Já a aluna Sandra (263), ao responder “sei lá”, criou um efeito de sentido de dúvida. Ambas criaram também um efeito de sentido de impotência frente à discriminação. Mas também pode ser interpretado como uma tomada de posição pelo não fazer, pelo não participar do processo de construção de atribuições identitárias do outro.

Durante a aula-encontro 3, identificamos na alteridade uma via de transformação da visão de “diferença” dentro do espaço escolar, onde a questão do “outro” foi recolocada e realocada, produzindo, portanto, outros enunciados e novos efeitos de sentido.

A alteridade, enquanto capacidade de se ver no outro e de se ver e ser visto no outro, pôde ser identificada no discurso de dez alunos. Desde referências a campanhas contra a discriminação, passando pela condução do respeito para que sejam respeitados, até pedidos carinhosos e reflexões internas. Os alunos Rodrigo (261) e Estela (251), por exemplo, ao se perceberem preconceituosos, escolhem se transformar para depois transformar o outro. E o aluno Otelo (260) destaca que ver beleza no outro é um caminho para findar a discriminação. A aluna Tatinha (266) considera difícil sozinha, mas o olhar respeitoso para o próximo é um caminho longo e possível.

Retomando nossas análises, verificamos interações com o bairro e o espaço escolar no discurso de dez alunos. Gabriela (252) e Alice (248) sugerem campanhas dentro do espaço escolar. Por sua vez, a interação proposta por Charlie (250) e Estela (251) perpassa a questão

comportamental, ou seja, a mudança de comportamento seria exemplo para que outros colegas se modificassem também. A aluna Luana (257) propõe fixar cartazes, e entendemos que a sua estratégia interage com o espaço escolar, visto que a comunidade escolar teria contato visual com o cartaz.

Já a proposta de Maria Gabriela (258) seria um corpo a corpo, enquanto Otelo (260) mantém a estratégia do elogio e da positivação identitária para combater a discriminação. Sophia (265) reforça as interações positivas ao entender que o debate sobre discriminação na escola é fundamental para romper com o círculo vicioso.

Dialogando com nosso aporte teórico (BAKHTIN, 1997), apreendemos a ideia de que os discursos têm efeitos polifônicos, ou seja, dialogam com outros discursos, em concordância ou discordância. Na relação que os doze alunos fazem com a História, trazem seu conhecimento de mundo e outros discursos que embasam esse conhecimento. Sendo assim, podemos perceber na ação/campanha influência nos acontecimentos recentes na história do Brasil, como a utilização de hashtags #somostodosmacacos ou #somostodosmaju para combate à discriminação racial nas redes sociais ações de campanha e influência direta nos discursos dos alunos. A aluna Tatinha (265), por exemplo, propõe uma divulgação dos atos discriminatórios em larga escala nas redes sociais.

Em contrapartida, a fala de Garrincha (254), ao afirmar que nada faria pois “quem tem que ajudar é o governo”, remete à uma visão de que é uma prática comum na sociedade brasileira a de colocar nas mãos das autoridades a competência de acabar com atos que podem – e devem – ser realizados cotidianamente pela sociedade.

Outra aluna que relaciona sua resposta às autoridades é Lauane (256). A aluna, que encara o problema com gravidade e deseja ser a maior representante da nação para combatê-lo, diante do ato da discriminação, a solução seria o castigo, não o esclarecimento. Essa postura é a mesma de Niesta (259), que propõe “pena de morte” aos que discriminam. Ambos respondem a questão em longo prazo e criam um efeito de sentido de rancor e vingança ao levar e resolver a questão por meio da violência. Por sua vez, a aluna Samara (262) propõe “matar os racistas”, criando o mesmo efeito de violência dos outros dois alunos.

O aluno Ginka (255), ao fazer a relação “negro = gente = merece respeito” relaciona a discussão à aula-encontro 2, na semana anterior, que debateu a coisificação do negro escravizado e, principalmente, a desconstrução da ideia de coisificação do negro escravizado.

Os alunos Otelo (260) e Sophia (265) relacionam seus discursos com a História ao estimular a construção de identidades positivas. Enquanto para o primeiro, devemos “falar que somos bonitos como somos”, para a segunda, “trabalhar o assunto em casa” e na escola de forma positiva é a solução para a problemática.

A aula-encontro 3 seguiu na reserva de um espaço para que os alunos registrassem em folha separada o que assimilaram das 3 aulas-encontro e em que mudou – e se mudou – sua a

visão deles sobre a importância de estudar História da África, dos africanos e seus descendentes no Brasil e se os alunos se identificaram – ou não – com a temática na sala de aula.

Os alunos optaram por transmitir o conhecimento adquirido de maneira direta e informal, sem a intenção de persuadir.

| **Agora que você sabe que existe uma lei escolar que obriga a dar aulas de História (10639) e da punição à discriminação racial na Constituição brasileira (artigo 1 e 20), escreva uma redação relatando por que as leis são importantes e em que o ensino de História pode contribuir para a colocação das leis em prática.** | |
|---|---|
| **266) Alice** | Na minha opinião, essa lei mudou a vida de muitos. Acho que agora todos ficam mais seguros com essa lei escolar. Acho essa aula muito importante. |
| **267) Bianca** | Eu acho a lei muito importante para essas pessoas que sofrem racismo e que agora eu conheço a lei, eu posso defendê-las e eu também aprendi a respeitar a religião dos outros mesmo eu sendo evangélica, mas eu acho que essa lei na prática não funciona. |
| **268) Charlie** | As leis são muito importantes para dar um pouco mais de consciência porque, com elas, respeitamos mais as religiões. Aí mais sabemos que não podemos ser preconceituosos e aí, com o tempo, passamos a entender e respeitar todo tipo de crença. |
| **269) Estela** | Eu achei muito legal e importante porque não nada bom você ser discriminado só por causa da sua religião. Porque amanhã ou depois essa pessoa pode ser você. Então pra mim essas leis foram muito boas de existir. |
| **270) Gabriela** | Eu acho importante porque ajuda as pessoas para que nada de ruim aconteça com elas e me ajuda a ter as coisas para não haver injustiças no nosso país. |
| **278) Gara** | Obrigado por dar essas aulas para todos nós. Os alunos precisam saber que o que fizerem tem condenação. |
| **279) Garrincha** | Ajuda a acabar com a discriminação nas ruas, escolas, lojas e etc. as pessoas tem que aprender que antes dos escravos viverem o Brasil, eles eram reis, rainhas, príncipes, princesas e etc. |
| **280) Ginka** | Essas leis são importantes porque todos nós podemos aprender sobre História dos Africanos e também as pessoas que fazem discriminação racial com alguém seja punido e na minha vida não mudou nada. |

| | |
|---|---|
| **281) Lauane** | As leis são muito importantes porque aprendi que, com elas, posso ajudar outras pessoas a superar os seus preconceitos e que devo aprender todas as religiões para poder respeitá-las. |
| **282) Luana** | . Nossa, isso mudou completamente a minha vida. Obrigada por isso, professora. Parabéns! |
| **283) Maria Gabriela** | Eu acho muito legal essa lei e ao mesmo tempo, muito importante a a partir do momento em que criaram esta lei porque muitas pessoas sofreram sendo discriminadas e por ter sofrido racismo, muitas pessoas se sentem tristes, sozinhas, angustiadas, quando algum tipo de discriminação ou de abusos sexuais. Por isso eu acho muito legal e importante pra mim e para todos os seres humanos. |
| **284) Niesta** | Eu acho que sim porque na África todos são negros. Por isso não tem tanto racismo mas eu acho que também tem racismo na áfrica. Por isso algumas pessoas também se sentem discriminadas na África. |
| **285) Otelo** | Essas leis são importantes para que a gente saiba a religião do outro. Não discriminar a cor do outro, respeitar porque existe punições severas. Não podemos desrespeitar ninguém. |
| **286) Rodrigo** | Eu só sei que gosto muito mais da África. Porque todos lá são negros e também não tem preconceito e também tem as marcas e culturas que eu gosto muito mais da África. |
| **287) Samara** | As leis são importantes para respeitá-las e o próximo vem discrimina-lo nem ofendê-lo. As leis não precisariam existir se a gente já se respeitasse. Ninguém quer ser zoado em casa e nas escolas, se não houvesse a lei seria muito pior. Se não tivesse lei, todos seriam discriminados. Isso não tem nada a ver. |
| **288) Sandra** | Eu gostei muito de saber que tem as leis. Minha pele não é negra, mas a minha raiz é. E foi muito bom saber que minha raiz é linda e tem muita cultura boa. Amei as aulas! |
| **289) Satashi** | Minha vida mudou muito. Agora não zombo tanto dos meus colegas e nem sou zoado tanto como era. Agora eu tenho maior consciência dos fatos e sei que as punições. E que se existem com os outros, existe comigo. |
| **290) Sophia** | Achei isso muito legal e muito importante na vida dos africanos, ajuda no aprendizado da gente em entender que há uma história muito legal do lado de lá. |
| **291) Tatinha** | Na minha opinião eu acho que essas leis são muito importantes porque fez algumas pessoas raciocinarem e parar de discriminar as pessoas |

| | |
|---|---|
| | negras. Porque eu imagino que uma pessoa discriminada deve doer muito e mudou a minha vida porque eu sei mais ainda que devo respeitas e tratar a todos iguais, sem discriminar ninguém. Porque eu não gostaria de ser tratada assim e por isso não devo tratar as pessoas. Não devo tratar ninguém assim, porque sou negra e nem mesmo aos negros, como eu, devo tratar assim, afinal, somos todos seres humanos, não importa a cor. |

Alice (266), por exemplo, utilizou verbos no presente para indicar que as leis escolares mudaram a vida dos outros e trouxeram segurança a estas vidas, mas não percebe que a própria vida tenha sido por elas modificada. Já Bianca (267) criou em seu discurso um efeito de solidariedade (267). Para falar de mudanças imediatas, utilizou verbos no presente e, para designar ações a ser tomadas, utiliza verbos no infinitivo. A hipótese é a de que a aluna construiu a sua fala em cima de relações de alteridade, interações e relações com a História.

Charlie (268) fala no plural, indicando a presença e a importância de modificar o quadro das atribuições identitárias na coletividade, aliando conhecimento e prática.

Estela (269) e Gabriela (27) repensam as questões da Justiça Brasileira ao promoverem reflexões internas e externas, individuais e coletivas, estabelecendo assim relações de alteridade.

Gara (271) utiliza um recurso ainda não utilizado pelos alunos neste trabalho: fala com o enunciatário diretamente: a professora-pesquisadora. Cria, com isso, um efeito de diretividade para afirmar a importância – e reafirmar a punitividade.

Encontramos na análise posições como a de Garrincha (272), que relaciona a lei à História e à importância de aprender para não discriminar. O aluno cria um efeito de sentido de destaque ao reforço da autoestima e da importância de conhecer histórias positivas para afirmação das atribuições identitárias negras. Ginka (273) corrobora com Garrincha, e, embore utilize uma conotação verbal de diretividade e coletividade, ao mesmo tempo afirma que “nada aprendeu”.

Nas falas de Lauane (274) e Maria Gabriela (276) identificamos a retomada de pontos específicos das aulas-encontro. Essa retomada cria um efeito de sentido de conhecimento de mundo adquirido. É interessante destacar que Maria Gabriela (276) levanta outra questão: a do abuso sexual – não debatido nas aulas-encontro. A hipótese que levantamos é a de que o sentido empregado é o de comparar o sentimento de quem sofre racismo com quem sofre abuso sexual – tristeza, solidão e angústia.

Niesta (277) e Rodrigo (279) estabelecem relações entre o conhecimento adquirido e a História da África. Entretanto, os alunos apreenderam de forma equivocada a ideia de que na África só há negros.

Otelo (278) demonstra interesse, estabelecendo alteridade e interação com o conhecimento adquirido. Samara (280) utiliza a expressão coloquial “zoado” para designar a discriminação sofrida em larga escala pela ausência – muitas vezes prática – da lei. A aluna utiliza os verbos no infinitivo para designar ação e comparação. A expressão coloquial “não tem nada a ver” cria o efeito de sentido de que a discriminação é ultrapassada e as leis existem para que sejam cumpridas e respeitadas.

Sandra (281) se aprofunda na questão e articula conhecimento adquirido, principalmente no que tange à multiculturalidade. Apreende a ideia de que estimular a identidade como um conjunto de atribuições positivas melhora a relação entre os grupos étnico-raciais no Brasil.

Satashi (282) estabelece em seu discurso as relações dialógicas em síntese. Fala de identidade, alteridade, interação e relação com a História. Utiliza as expressões “zombo” para falar de si, e “zoado”, para falar dos outros.

Sophia (283) utiliza a expressão “lado de lá” para falar da África. Estabelece uma relação positiva com o continente e com a História.

Tatinha (284) fala em 1ª pessoa. Constrói suas atribuições identitárias negras positivas se afirmando negra – no primeiro contato, se autodefiniu como “café com leite”. Sintetiza em sua fala as três aulas-encontro. Estabelece relações dialógicas, de alteridade, de interação e relaciona seu conhecimento à História.

A partir do discurso dos 19 alunos podemos perceber que, há 13 anos de uma legislação específica sobre o ensino de Africanidades, que marca fundamentalmente a história do combate ao racismo e a democratização do ensino, entendemos que essas leis são de fato um suporte para a problematização e contribui para a superação da visão eurocêntrica tão presente em nosso currículo escolar. E esse suporte foi reconhecido pelos alunos durante as aulas-encontro. Todavia, ainda que a alteridade, as interações e a relação com a História sejam perceptíveis, identificamos desconhecimento e da resistência, na forma de abstenções, contradições e dúvidas nas respostas pelos alunos.

De qualquer forma, as aulas-encontro avançaram no que tange à possibilidade de informação e deram passo importante para vencer o preconceito de fato e fazer a incorporação de um legado africano – e da inclusão da África como um tema de estudo e de busca de uma sociedade racialmente igualitária.

Cada aluno que vivenciou o ensino de Africanidades “pelo lado de dentro”, se percebeu negro/percebeu os negros/negritude de formas variadas. Em sua maioria positivas.

Os alunos em suas afirmativas reconheceram que as leis vieram para saldar uma dívida histórica com a população negra do Brasil que não se via retratada de forma positiva. Porém, o que podemos observar é que não se trata de simplesmente trocar perspectivas, ou seja, de passar de uma visão eurocêntrica para uma visão afrocêntrica: a proposta a partir das aulas-

encontro foi a de que se construísse um trabalho de inclusão de temas e histórias dos povos africanos, para que se a História escolar seja reinventada a partir de uma visão crítica e intercultural e de, principalmente, analisar a contribuição dos povos africanos, indígenas e europeus sob uma perspectiva de igualdade.

Com Santos (2013), apreendemos a afirmativa de que as leis nos auxiliam a rever esses conceitos e rever as estratégias de formação e informação dos nossos alunos "porque a sociedade como um todo, os alunos de diferentes raças e cores, seus pais, seus irmãos, seus amigos e seus futuros filhos se beneficiarão se tivermos oportunidade de explorar a diversidade e desafiar o racismo" (SOUSA, 2013, p.55)

Os preconceitos e mal entendidos acerca de Africanidades vêm sendo paulatinamente eliminados à medida que as lacunas são supridas com investimentos em formação complementar. Contudo, as perspectivas de abordagem são diversas e muitas vezes surgem divergências sobre qual conteúdo priorizar. Por isso a reflexão e sugestão dessa dissertação para a articulação do ensino com o currículo já existente com o conhecimento vivenciado e adquirido anteriormente pelo aluno.

Gostaríamos de finalizar as nossas análises lançando mão de mais um relato de Chimamanda Adichie.

A escritora nigeriana, em suas lembranças infantis, resgatou a história de Fide, um menino com poucos recursos, morador de vila paupérrima e a quem a mãe de Adichie se referia como pobre. Sua pobreza era a única história que Adichie conhecia sobre Fide. Única até visitar a família do menino:

> *"Então, um sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles"* (ADICHIE, 2012, 03:42.)

A reflexão, a surpresa, a autenticidade e o estarrecimento foram efeitos de sentido encontrados da primeira à terceira aula-encontro. Na primeira aula, ao serem questionados sobre o que significa identidade, os alunos responderam:

| **Você sabe o que significa identidade?** | |
|---|---|
| **292) Alice** | Não |
| **293) Bianca** | Não. |
| **294) Charlie** | Aquele documento verdinho que saímos com cara esquisita |
| **295) Estela** | Um modo de identificar as pessoas |
| **296) Gabriela** | Não |
| **297) Gara** | Documento que registra a sua história e aonde você vive. |
| **298) Garrincha** | Não |

| | |
|---|---|
| **299) Ginka** | Sim, é o que você é |
| **300) Lauane** | Não |
| **301) Luana** | Não |
| **302) Maria Gabriela** | Um modo de identificar as coisas |
| **303) Niesta** | Documento. (se eu fosse preso, tem como o cara ver quem eu sou) |
| **304) Otelo** | Não |
| **305) Rodrigo** | Não |
| **306) Samara** | Não |
| **307) Sandra** | O que nós somos |
| **308) Satashi** | Sim. É o que você é. |
| **309) Sophia** | Não |
| **310) Tatinha** | Minha origem, de onde eu vim |

Observamos que 10 alunos não souberam responder o que significa identidade. 3 alunos, Charlie, Niesta (303) e Gara (297) basearam suas respostas em documentos de identificação. Charlie (294) se distancia do documento, utilizando o pronome demonstrativo "aquele" e completa de forma irônica e divertida ao afirmar que este documento "verdinho" – provavelmente se referindo ao documento antigo expedido pelo Instituto Felix Pacheco (IFP) – que saímos com "cara esquisita" – provavelmente se referindo às fotos 3x4.

Gara (297), por sua vez, entende identidade como documento de localização, de registro, de espaço. Já Niesta (303) amplia a informação sobre identidade enquanto documento que o privaria – ou auxiliaria na identificação – caso fosse preso.

A informação de Niesta corrobora com pesquisas como a da Anistia Internacional. No ano de 2015 a Anistia apontou que, dos 56 mil homicídios ocorridos no Brasil, mais de 50% das vítimas eram jovem e 77% eram negros, o que prova o extermínio da juventude negra e a apreensão de pais e jovens como Niesta.[12]

Os outros 5 alunos, Estela (295), Ginka (299), Maria Gabriela (302), Sandra (307) e Tatinha (310) compreendem a identidade como uma possibilidade de mostrar quem são, como uma construção, como reveladora das raízes, da origem.

Ao longo do trabalho, pudemos perceber que essas concepções de identidade foram se modificando durante as aulas subsequentes. A reflexão de que somos frutos e raízes de uma reflexão sobre as atribuições identitárias positivas pautada na dialogia fez com que o conceito de identidade se ampliasse em todos nós, participantes da pesquisa. As novas atribuições foram repensadas ao passo em que foram repensadas as participações nos espaços de

[12]Para saber mais, visitar https://anistia.org.br/imprensa/na-midia/exterminio-da-juventude-negra/

convivência – família, escola e bairro – e em contato com os dispositivos pedagógicos, que funcionaram como estímulo – e exemplo – de uma nova forma de construir e reconstruir o espaço.

A "vulnerabilidade", alertada por Adichie e explicitada neste capítulo, de se conhecer apenas uma versão da história, foi menos intensa na medida em que esses aspectos e papeis de atores diretos, principais, foram ocupados pelos alunos e por mim, professora-pesquisadora.

E é interessante observar a diferença de respostas dos alunos na primeira aula-encontro e na terceira aula-encontro – tomei a liberdade de colocar como os pais identificaram os seus filhos em cores, no ato da matrícula para ilustrar a diferença. Mas a afirmação dos pais não será objeto de análise.

| **Qual a cor da sua pele?** | | | |
|---|---|---|---|
| | **Aula I** | **Aula III** | **Definição dos Pais no ato da Matrícula** |
| **311) Alice** | Mulata | Negra | Branca. |
| **312) Bianca** | Parda. | Parda | Parda |
| **313) Charlie** | Branco. | Branco | Branco |
| **314) Estela** | Branca. | Branca | Branca |
| **315) Gabriela** | Parda | Parda | Não declarado. |
| **316) Gara** | Branco. | Branco | Branco |
| **317) Garrincha** | Mulato | Negro | Pardo |
| **318) Ginka** | Moreno | Pardo | Pardo |
| **319) Lauane** | Branca | Branca | Não declarado |
| **320) Luana** | Meio branca | Branca | Branca. |
| **321) Mª Gabriela** | Morena | Parda | Parda |
| **322) Niesta** | Negro. | Negro | Pardo |
| **323) Otelo** | Moreno | Pardo | Pardo |
| **324) Rodrigo** | Pardo. | Pardo | Pardo |
| **325) Samara** | Morena | Parda | Parda |
| **326) Sandra** | Amarela | Parda | Parda |
| **327) Satashi** | Branco | Branco | Pardo |
| **328) Sophia** | Branca | Branca | Branca |
| **329) Tatinha** | Café com leite | Negra | Não declarada |

Gomes (1996) nos auxilia a entender essa diferenciação. A autora investigou em seu trabalho como as relações raciais – imersas na alteridade – funcionam no contexto escolar e de que forma influenciam na construção da identidade das mulheres negras, alunas e professoras.

Ainda segundo Gomes (1996), é preciso entender a escola e as práticas que ocorrem na escola não ocorrem somente como uma reprodução do sistema econômico vigente, mas como um espaço de diálogo, interações, críticas, construções e reconstruções identitárias:

> *"Não podemos negar que o número de educadores e educadoras atentos a essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém a grande maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista sócio-econômico. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos/as dentro do ambiente escolar não são apenas aqueles pertinentes à questão de classe social. São também raciais e de gênero. Reconhecemos que avançamos ao tomar consciência da resistência presente dentro da escola, mas esta não se reduz somente à luta da classe trabalhadora. É também a luta das mulheres e da comunidade negra"*(GOMES,1996, p. 69)

Pudemos verificar ao longo da pesquisa perpetuações de práticas racistas e discriminatórias no cotidiano escolar. Porém verificamos também, através das afirmativas 311-329 que as atribuições identitárias positivas se fizeram mais nítidas ao longo das exposições, reflexões, embates e direcionamentos das aulas-encontro.

Na primeira aula-encontro, os alunos utilizaram para definir a cor de sua pele "negro", "branco", "pardo", "moreno", "meio branco", "mulato", "amarelo" e "café com leite". Após a terceira aula-encontro foram novamente perguntados e só houve 3 tipos de respostas: "negro", "pardo" ou branco".

Essa mudança de postura certamente se deve ao fato de que, durante as aulas-encontro, uma "nova história" foi apresentada aos alunos. Uma história positiva, bem distante da história primitiva apresentada por Gomes (1996):

> *"A suposta primitividade da cultura negra também pode ser encontrada no cotidiano e nas práticas escolares. Ainda assistimos às festas escolares, principalmente na comemoração do dia do folclore, números em que os/as alunos/as representam a contribuição das "três raças formadoras", enfatizando a cultura europeia como a matriz e a índia e a negra como meros adendos, ou seja, algumas "contribuições" nos costumes, no vestuário, nas crenças. Nega-se, portanto, a riqueza de processos socioculturais tão importantes e que são constituintes da formação da sociedade brasileira"* (GOMES, 1996, p. 71)

As reflexões sobre a importância da discussão étnico-racial no espaço escolar, o aprendizado, a apreensão e a compreensão da história do bairro de Paciência e o contato com personalidades negras de sucesso são os ingredientes para uma educação positiva, baseada na dialogia e na alteridade.

> *"Falar em relações raciais e de gênero, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que perpassam o cotidiano*

> *escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social. (...) Os movimentos sociais, a luta da comunidade negra e das mulheres exigem da escola o posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam na superação do racismo e da discriminação racial e de gênero"* (GOMES, 1996, p. 78).

A construção das atribuições positivas passa pelo reconhecimento da cor da pele, o reconhecimento da raiz de uma história que possui nos dias atuais todos os recursos para ser reescrita, reeditada e reinventada.

Nas brincadeiras infantis, o "café com leite" é aquele no qual as represálias da perda ou do erro não podem decair. É aquele que está iniciando nas brincadeiras ou é o mais novo do grupo. O que brinca de "mentirinha".

Neste trabalho as brincadeiras, memórias infantis e juvenis relatadas por mim, pelos alunos ou por Adichie, não podem e nem devem ser consideradas por esse viés. A discriminação existente não é de brincadeira. E as ações de combate à discriminação, na escola e na vida, não podem ser "de mentirinha".

Como nas brincadeiras, a "café com leite" deste trabalho insistiu para crescer e brincar entre os "marmanjos". E, com o esforço, o aprendizado, o esclarecimento e a coragem natural, ao afirmar-se negra, cresceu.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Verificamos a partir da nossa análise desse grupo de textos que as falas dos alunos se constituem a partir dessas relações dialógicas e materializam determinadas marcas de alteridade, interação com o bairro e o espaço escolar e a relação com a História.

Trazer “a voz”, mas principalmente “dar ouvidos” – palavras da co-orientadora Pamella que ecoaram por todo o trabalho – a jovens estudantes negros, oriundos de camadas populares, é uma ação importante desta pesquisa.

Diretamente de Paciência, essas vozes certamente ultrapassarão os muros da biblioteca desta instituição e conquistarão outros espaços.

Replicar essas falas, ressignificar essas falas, acreditar que essas falas e sentidos conquistaram e conquistarão, por meio das ações futuras dessa pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, novos espaços, são o que de melhor alcançou este trabalho.

Entretanto, o espaço diretamente afetado pela minha ação de professora-pesquisadora neste momento foi a própria escola, a sala de aula. Esse assumir o lugar é o essencial.

Da sala de aula fiz o meu espaço de pesquisa. Mais do que isso, o ato de fazer dos alunos sujeitos de investigação e especialmente ouvi-los minuciosamente, lançando mão de dispositivos de pesquisa e ferramentas analíticas adequadas, todo esse processo nos leva a pensar que pesquisas dessa natureza contribuem para ressignificar o conceito de aula – e o de escola. Pois potencializam a escola, os alunos e seus professores.

Pensar em aulas-encontro como as idealizadas e descritas neste trabalho é pensar e contribuir para um rico debate, incluindo a acepção bakhtiana da necessidade de pensarmos uma estrutura composicional, no seu estilo, no seu tema e, é claro, em sua função social. As aulas-encontro foram pensadas e tratadas como lugar de pesquisa, lugar de construção de conhecimentos pela interação entre as pessoas e entre os discursos, de recuperar elementos de memória. E, ao ressignificar a aula, são necessariamente revistos os nossos papeis.

As interações dialógicas na dinâmica dos encontros contribuíram para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de que forma os alunos constroem as suas atribuições identitárias negras positivas e como essa construção é coletiva.

Verificamos também que a abordagem escolar da religiosidade é uma necessidade. Embora as escolas públicas sejam laicas, a principal dificuldade de abordagem da História da África e dos afro-brasileiros está no boicote à religiosidade afro-brasileira.

Ainda assim, houve quebra de resistência na aula-encontro 1 e os resultados foram muito interessantes. Os alunos participaram, refletiram, interagiram, construíram conhecimento e me estimularam – professora e pesquisadora – a descobrir que há de fato, novas abordagens sobre o tema. Mais do que isso, houve o estimulo e o encorajamento na procura dessas novas abordagens.

Verificamos no processo o estabelecimento da alteridade e da relação com a História visto que as novas referências de personalidades afro-brasileiras funcionaram como significantes positivos de origem e referência e, ao mesmo tempo, de novos projetos de futuro que principiam a recuperação dos traços identitários negros nos alunos. Enquanto dispositivo metodológico de pesquisa, a música “Nossa cor” contribuiu para realizar uma abordagem histórica da diversidade e do diálogo intercultural, estabelecendo interações constantes entre os alunos, suas atribuições identitárias e sua história.

A busca pelo saber e fazer histórico sem que esse saber e fazer não seja pejorativo foi um aspecto interessante a ser compreendido nessa análise.

Foi possível perceber também a relevância de uma construção pedagógica que vise uma educação cada vez mais voltada para a superação do discurso racista, de desigualdade e de antidemocracia.

É importante destacar que alguns frutos já foram colhidos após as aulas-encontro. Os alunos da turma 1702 passaram a produzir nos murais de sua sala de aula a série “Ubuntu”, um mural em que eles entrevistam os moradores negros de destaque da região e também biografias de personalidades negras.

Por fim, essa dissertação é ainda um projeto que está contribuindo para que eu entenda o meu compromisso enquanto professora de História negra, diante das dificuldades de construção de uma História que dá ouvidos a todos os elementos que constroem o nosso país e que são silenciados. Porque vozes, eles já tem. Nós já temos.

Sei que os limites entre o saber, o fazer, o construir e o ser são muito extensos. Há muitas possibilidades de investigação da temática e muitos recursos disponíveis. Sei também que esse é o primeiro de muitos trabalhos em História que utilizarão a AD observando a fala discente.

E é por esses motivos que posso afirmar que a pesquisa não se esgota aqui. E por esses motivos também posso afirmar que a pesquisa me fez repensar muito mais do que a minha prática pedagógica. Fez-me repensar a minha posição cidadã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABREU, M.; SOIHET, R. & GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura Política e Leituras do Passado: Historiografia e Ensino de História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, FAPERJ, 2007.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única.** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY. Acessado em 11-03-2016.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ARAUJO, Ubiratan Castro de. **Entrevista com Makota Valdina.** Revista Palmares. Disponível em http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i75.pdf . Acessado em 18-12-2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso.** 2 edição.São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1999.

BARRETO, Krícia Helena. **A co-construção do humor como macro-estratégia de envolvimento em um talk show**. 2012. 128p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BAUDELAIRE, Charles. **Pequenos poemas em prosa.** São Paulo: Record, 2006.

BENTES, L. **Apresentação.** In PRADO, Ricardo Rezende F., PRADO, Adonia A. & GALVÃO, Edna Maria G. **Privação da liberdade ou atentado à dignidade – escravidão contemporânea.** São Paulo: MAUAD, 2013.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Branquitude e poder – a questão das cotas para negros.** An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, 24(2), 247-273, 2002.

BLOMMAERT, J. *Contexto é/como crítica*. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Situar a lingua(gem).** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BIITENCOURT, M. & CORREA, S. **Entrevista com o historiador Valdemir Donizette Zamparoni.** MÉTIS: história & cultura – v. 10, n. 19, p. 257-265, jan./jun. 2011

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise de discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA.**http://www.seppir.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf

BRIGAGÃO, J. I. M. et.al. *Como fazemos para trabalhar com a dialogia: a pesquisa com grupos.* In: SPINK, M. J. P. **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas.**Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2014. pp. 73-96.

CANO, Ignacio & DUARTE, Thais. **No sapatinho: evolução das milícias no Rio de Janeiro (2008-2011).** Rio de Janeiro: LAV, 2012.

CAPELLI, R. **Religiões de matriz africana**. Cadernos PENESB, Niterói, Ed.UFF, n.12, 2010, p. 325-368.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** V.2: o poder da identidade. 5ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de*. AOperação históricaIn* LE GOFF, Jacques. & NORA, Pierre. **História: Novos Problemas.** Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. (p. 17-48).

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** São Paulo: Unesp, 1982.

_____. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CESAIRE, A. **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

CHALHOUB, S. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Warley da.*A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In* PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: UFRJ/Pallas, 2013.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

FERRAZ. Maria Claúdia de Oliveira Reis. *Por que estudar a África na escola?* In: OLIVEIRA, Cristiane Gomes de et AL (orgs). **Escola, Culturas e diferenças: experiências e desafios na educação básica.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011. p. 25-40.

OLIVEIRA, Renata de Souza. **O negro na realidade sócioeconômica brasileira: um estudo da participação do negro no mercado de trabalho.** Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/Publicacoes/Jovens_Pesquisadores/04/3.4.12.pdf Acesso em: 09/12/2015.

FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz?** São Paulo: Versus, 2014.

FELIPE, Delton A.; TERUYA, Teresa K. **Ensino da História e Cultura Africana em salas de aula brasileiras.** Seminário de Pesquisa do PPE. Paraná: UEM, 2010.

FERRETI, S. **Sincretismo e religião na festa do Divino**. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 11, volume 18(2): 105-122 (2007).

_____ .**Repensando o sincretismo**: estudo sobre a casa de minas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: ClaraLuz, 2007.

FIORIN, J. L. **Aconstrução da identidade nacional brasileira**.Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v.1, n.1, 2009, pp.115-126.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa. *O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In* PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: UFRJ/Pallas, 2013.

GIORGI, Maria C. **Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?** (Dissertação de Mestrado em Letras) – Universidade do estado do rio de janeiro – Departamento de Letras. Rio de janeiro: UERJ, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu: raça e gênero, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GONÇALVES, Maria das Graças Gonçalves. Subjetividade e negritude. Cadernos Penesb – Revista Social do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Niterói: Ed.UFF, n.12, 2010.

GRAHAN, M. **Diário de uma viagem ao Brasil.** Trad. e notas de Américo Jacob Lacombe. São Paulo: Nacional, 1956 (1990)

HALL, Stuart. **Raça, o significante flutuante.** Z Cultural: ano VIII, 03, 2013.

_____. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KALY, Alain Pascal. *O ensino da História da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In* PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro, UFRJ/Pallas, 2013.

LIMA, M. **A África na Sala de Aula.** Nossa História, ano 1, n° 4, fevereiro de 2004.

_____. Fazendo **soar os tambores: O ensino de História da África e dos Africanos no Brasil**. PENESB n. 5. Niterói: EdUFF, 2004.

LOPES, Nei. **Dicionário Literário Afro-brasileiro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

_____. **História e Cultura Africana e afro-brasileira.** São Paulo: Barsa-Planeta, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Novastendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes: 1989.

MANSUR, André. **O Velho Oeste Carioca.** Rio de Janeiro: Ibis, 2014.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música: canção popular e conhecimento histórico.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=42&lid=5556 Acessado em 23-04-2015.

MUNANGA, K. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.** São Paulo: USP, 2012.

_____. Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994, p.177-187.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Redidiscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.**BH : Autenteica, 2004.

_____. (org) **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC. Secad, 2008.

NAPOLITANO, Marco. **História e música.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVA, A. A **história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006).** HISTÓRIA. São Paulo, 28 (2), 2009.

OLIVA, Anderson de O. O ensino da História africana. A presença da África nos manuais escolares brasileiros e portugueses. In: PANTOJA, Selma (org.). **Identidades, Memórias e História em Terras Africanas.** Brasília: LGE; Luanda, Nzila, 2006.

OLIVA, Anderson de O. Tese de Doutorado. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações Ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico**. Programa de Pós-Graduação em História. UNB, 2007;

OLIVA, Anderson R.**A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421 – 461.

PACHECO, José. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos.** São Paulo: Papirus, 2009.

PAIVA, Angela Randolpho & BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e a favela.** Rio de Janeiro: PUC/Pallas, 2009.

PASSOS, Pâmella S. ***Lan Hous*ena favela: cultura e práticas sociais em Acari e no Santa Marta.** Orientador: Adriana Facina Gurgel do Amaral. Tese (Doutorado em Historia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Por que estudar a História da África?** Rio de Janeiro: Petrobrás, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: UFRJ/Pallas, 2013.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2004.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. *Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno*. IN: DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

ROMÃO, Rosalia. **Entre a sinceridade e a exploração: por uma análise do espiritismo em "Religiões no Rio", de João do Rio.** Monografia de conclusão do curso de História: IFCS/UFRJ. Orientador: Marcos Luiz Bretas da Fonseca. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2004. 117f.

SANSONE, L. **ESTADOS UNIDOS E BRASIL NO GANTOIS: O poder e a origem transnacional dos Estudos Afro-brasileiros.** *Tradução de Fabio Baqueiro*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 27, n° 79 junho/2012.

SANTOS, Lorene dos. *Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In* PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: UFRJ/Pallas, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz**. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais.***Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 130-131.

SILVA, C. e CANTO, V. **Mulheres negras brasileiras construindo identidades negras positivas: um caminho para a consolidação da cidadania?** Boletim Gênero, Raça e Etnia– Ed. 17 e 18 – Fevereiro/ Março de 2011. http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001665.pdf (acessado em 27-12-2015)

SOUZA-E-SILVA, M.C., BRAIT, B. **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: AEROPLANO, 2009.

SOUZA, Jussara Oliveira de. **A colcha em retalhos: A(s) África(s) e sua(s) representação (ões) nos livros didáticos de História.** XVII Simpósio Nacional de História. Florianópolis: SNH, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades.** Revista do Professor, Porto Alegre: p.29-30, out./dez.2013.

ZALUAR, Alba; CONCEIÇÃO, Isabel Siqueira. **Favela sob o controle das milícias no Rio de Janeiro: que paz?** São Paulo em Perspectiva, v. 21, n. 2, p. 89-101, jul./dez. 2007

ZARTH, Paulo Afonso. *O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí*. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et AL (orgs). **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH-RS/EST/Exclamação!, 2010.

# ANEXOS

## TRANSCRIÇÕES – ALUNOS

### I. TRAÇOS

| Quantos anos você tem? | |
|---|---|
| **Alice** | 12 |
| **Bianca** | 12 |
| **Charlie** | 12 |
| **Estela** | 12 |
| **Gabriela** | 13 |
| **Gara** | 12 |
| **Garrincha** | 12 |
| **Ginka** | 12 |
| **Lauane** | 15 |
| **Luana** | 15 |
| **Maria Gabriela** | 12 |
| **Niesta** | 12 |
| **Otelo** | 12 |
| **Rodrigo** | 12 |
| **Samara** | 12 |
| **Sandra** | 13 |
| **Satashi** | 12 |
| **Sophia** | 12 |
| **Tatinha** | 12 |

| Qual a cor da sua pele? | | | |
|---|---|---|---|
| | **Aula I** | **Aula III** | **Definição dos Pais no ato da Matrícula** |
| **Alice** | Mulata | Negra | Branca. |
| **Bianca** | Parda. | Parda | Parda |
| **Charlie** | Branco. | Branco | Branco |
| **Estela** | Branca. | Branca | Branca |
| **Gabriela** | Parda | Parda | Não declarado. |
| **Gara** | Branco. | Branco | Branco |
| **Garrincha** | Mulato | Negro | Pardo |
| **Ginka** | Moreno | Pardo | Pardo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Lauane** | Branca | Branca | Não declarado |
| **Luana** | Meio branca | Branca | Branca. |
| **Maria Gabriela** | Morena | Parda | Parda |
| **Niesta** | Negro. | Negro | Pardo |
| **Otelo** | Moreno | Pardo | Pardo |
| **Rodrigo** | Pardo. | Pardo | Pardo |
| **Samara** | Morena | Parda | Parda |
| **Sandra** | Amarela | Parda | Parda |
| **Satashi** | Branco | Branco | Pardo |
| **Sophia** | Branca | Branca | Branca |
| **Tatinha** | Café com leite | Negra | Não declarada |

| **Qual a sua religião?** | |
|---|---|
| **Alice** | Evangélica |
| **Bianca** | Evangélica. |
| **Charlie** | Católico |
| **Estela** | Evangélica |
| **Gabriela** | Evangélica |
| **Gara** | Católico |
| **Garrincha** | Não tenho |
| **Ginka** | Católico |
| **Lauane** | Cristã |
| **Luana** | Evangélica |
| **Maria Gabriela** | Cristã |
| **Niesta** | Nenhuma **(durante as aulas revelou ser da umbanda)** |
| **Otelo** | Evangélico |
| **Rodrigo** | Evangélico |
| **Samara** | Evangélica |
| **Sandra** | Evangélica |
| **Satashi** | Não tenho |
| **Sophia** | Nenhuma |
| **Tatinha** | Não tenho religião. |

| **Quantas pessoas moram na sua casa?** |
|---|

| | |
|---|---|
| **Alice** | 5 |
| **Bianca** | 3 |
| **Charlie** | 5 |
| **Estela** | 4 |
| **Gabriela** | 3 |
| **Gara** | 4 |
| **Garrincha** | 5 |
| **Ginka** | 4 |
| **Lauane** | 5 |
| **Luana** | 4 |
| **Maria Gabriela** | 4 |
| **Niesta** | 5 |
| **Otelo** | 6 |
| **Rodrigo** | 5 |
| **Samara** | 5 |
| **Sandra** | 5 |
| **Satashi** | 8 |
| **Sophia** | 4 |
| **Tatinha** | 6 |

| **Você sabe o que significa identidade?** | |
|---|---|
| **Alice** | Não |
| **Bianca** | Não. |
| **Charlie** | Aquele documento verdinho que saímos com cara esquisita |
| **Estela** | Um modo de identificar as pessoas |
| **Gabriela** | Não |
| **Gara** | Documento que registra a sua história e aonde você vive. |
| **Garrincha** | Não |
| **Ginka** | Sim, é o que você é |
| **Lauane** | Não |
| **Luana** | Não |
| **Maria Gabriela** | Um modo de identificar as coisas |
| **Niesta** | Documento. (se eu fosse preso, tem como o cara ver quem eu sou) |
| **Otelo** | Não |

| | |
|---|---|
| **Rodrigo** | Não |
| **Samara** | Não |
| **Sandra** | O que nós somos |
| **Satashi** | Sim. É o que você é. |
| **Sophia** | Não |
| **Tatinha** | Minha origem, de onde eu vim |

| **Qual a profissão dos seus pais?** | |
|---|---|
| **Alice** | Minha mãe é secretária e meu pai é chefe de obras |
| **Bianca** | Pai – porteiro; mãe – trabalha com festas. |
| **Charlie** | Meu pai é motorista e minha mãe é artesã |
| **Estela** | Meu pai é dono de um bar e minha mãe é costureira. |
| **Gabriela** | Minha mãe está desempregada (pais separados) |
| **Gara** | Meu pai conserta ônibus e minha mãe trabalha na creche |
| **Garrincha** | Meu pai constrói peças para trem. (mãe falecida) |
| **Ginka** | Meus pais são comerciantes |
| **Lauane** | Pai engenheiro e mãe dona de casa |
| **Luana** | Minha mãe é manicure (pai falecido) |
| **Maria Gabriela** | Meu pai é ferrador de cavalos e minha mãe é explicadora. |
| **Niesta** | Minha mãe é manicure. (não moro com meu pai) (pais separados) |
| **Otelo** | Engenheiro da marinha (pais separados – guarda do pai) |
| **Rodrigo** | Minha mãe é agente comunitária (pai desconhecido) |
| **Samara** | Meu pai é pedreiro e minha mãe é ajudante do meu pai. |
| **Sandra** | Minha mãe é empregada doméstica e meu pai é chefe de pedreiro |
| **Satashi** | Minha mãe é atendente. (pais separados) |
| **Sophia** | Minha mãe é costureira (pai desconhecido) |
| **Tatinha** | Minha mãe trabalha com limpeza e meu pai é eletricista e cozinheiro. |

| **E você, qual profissão gostaria de seguir?** | |
|---|---|
| **Alice** | Enfermeira |
| **Bianca** | Modelo. |
| **Charlie** | Jogador de futebol |
| **Estela** | Repórter |
| **Gabriela** | Advogada |
| **Gara** | Técnico de informática |

| | |
|---|---|
| **Garrincha** | Engenheiro |
| **Ginka** | Advogado |
| **Lauane** | Engenheira ou arquiteta |
| **Luana** | Não sei |
| **Maria Gabriela** | Veterinária |
| **Niesta** | Jogador de futebol |
| **Otelo** | Bombeiro |
| **Rodrigo** | Engenheiro da Petrobrás |
| **Samara** | Médica |
| **Sandra** | Cabelereira |
| **Satashi** | Não sei |
| **Sophia** | Arquiteta |
| **Tatinha** | Atriz |

| **Sua família faz uso de alguma bolsa (Bolsa Família, escola, etc.)?** | |
|---|---|
| **Alice** | Não |
| **Bianca** | Não. |
| **Charlie** | Não. |
| **Estela** | Sim, Bolsa família. |
| **Gabriela** | Sim |
| **Gara** | Sim. |
| **Garrincha** | Não |
| **Ginka** | Não |
| **Lauane** | Sim |
| **Luana** | Não |
| **Maria Gabriela** | Não |
| **Niesta** | Não sei, acho que sim. |
| **Otelo** | Não |
| **Rodrigo** | Não sei. |
| **Samara** | Sim, Bolsa Família |
| **Sandra** | Sim |
| **Satashi** | Sim |
| **Sophia** | Não |
| **Tatinha** | Sim. |

| Você precisa de algum transporte público para vir à escola? | |
|---|---|
| **Alice** | Não |
| **Bianca** | Não. |
| **Charlie** | Não. |
| **Estela** | Sim, ônibus da liberdade |
| **Gabriela** | Não |
| **Gara** | Não. |
| **Garrincha** | Não |
| **Ginka** | Não |
| **Lauane** | Não |
| **Luana** | Sim, ônibus da liberdade |
| **Maria Gabriela** | Sim, ônibus da liberdade |
| **Niesta** | Não. |
| **Otelo** | Não |
| **Rodrigo** | Sim. Ônibus da Liberdade. |
| **Samara** | Não |
| **Sandra** | Sim |
| **Satashi** | Não |
| **Sophia** | Não |
| **Tatinha** | Não. |

| Na sua casa há recursos eletrônicos? (TV, computador, internet) | |
|---|---|
| **Alice** | Tem internet. |
| **Bianca** | Tem TV, computador e internet. |
| **Charlie** | Sim. |
| **Estela** | Tenho todos, menos internet. |
| **Gabriela** | Tenho computador, TV e celular |
| **Gara** | Sim. |
| **Garrincha** | Sim |
| **Ginka** | Sim, TV e celular |
| **Lauane** | Não tenho internet. |
| **Luana** | Sim |
| **Maria Gabriela** | Sim |
| **Niesta** | Sim. |

| | |
|---|---|
| **Otelo** | Não tenho internet |
| **Rodrigo** | Tenho celular e tablete |
| **Samara** | Não tenho internet nem computador |
| **Sandra** | Tenho todos menos internet |
| **Satashi** | Sim |
| **Sophia** | Sim |
| **Tatinha** | Não tenho internet. |

## II. ESPAÇO ESCOLAR

| **Para ter uma escola de excelência, quais devem ser os passos mais importantes?** | |
|---|---|
| **Alice** | Quando as pessoas chegarem, falar com todo mundo, respeito com todos, isso que tinha que ter em uma escola. |
| **Bianca** | Mais respeito e mais educação. |
| **Charlie** | Respeito ao próximo. |
| **Estela** | As pessoas tem que se respeitar para serem respeitadas. |
| **Gabriela** | Inspetores, diretores, professores e alunos legais. |
| **Gara** | Um conviver com o outro. |
| **Garrincha** | Inspetores |
| **Ginka** | Um conviver com o outro |
| **Lauane** | Respeito, compreensão, união, opinião e conversas. |
| **Luana** | Monitores nos corredores, câmeras nas salas, recreio e menos alunos nas salas. |
| **Maria Gabriela** | Amadurecimento, comportamento, personalidade e caráter. |
| **Niesta** | Respeitar para não se achar melhor do que os outros. |
| **Otelo** | Respeito a todos |
| **Rodrigo** | Respeito ao próximo |
| **Samara** | Amadurecimento, sem palavrões, etc. |
| **Sandra** | Não sei |
| **Satashi** | Ordem, respeito, paz, alegria e principalmente união. |
| **Sophia** | Respeito e educação. |
| **Tatinha** | Diálogo |

| **Conte-me algo bom e algo ruim que já aconteceu na escola?** | |
|---|---|
| **Alice** | Uma coisa boa são as festas. As ruins, o banheiro sujo e fedido. |
| **Bianca** | Boa: a festa junina do ano passado. Ruim: o banheiro sem papel higiênico, |

| | |
|---|---|
| | cheiro ruim e sem sacola nas lixeiras. |
| **Charlie** | Boa: a escola agora tem ar condicionado. Ruim: é que alguns funcionários podem dar informações aos alunos quando bem entendem. |
| **Estela** | Uma coisa boa é que eu adoro a minha sala. A ruim é que eu quase caí da escada e todos riram de mim |
| **Gabriela** | Não tem coisa ruim |
| **Gara** | Não aconteceu nada comigo |
| **Garrincha** | Novas amizades e nada de ruim |
| **Ginka** | A boa é você acabar o trabalho e ser liberado mais cedo. A ruim... nenhuma aconteceu comigo. |
| **Lauane** | A ruim é que uma vez meu irmão apanhou. A boa é que, sempre que preciso conversar, na Secretaria me atendem. |
| **Luana** | Eu gosto de tudo na escola, mas uma coisa ruim foi quando um aluno colocou um apelido em mim na sala e eu tenho esse apelido até hoje. |
| **Maria Gabriela** | A boa é as amizades. A ruim foi a minha melhor amiga ter saído da escola. |
| **Niesta** | Boa: uma caneta que ganhei de um colega. Ruim: ninguém me escolher para o futebol. |
| **Otelo** | Boa: quando eu fui ao cinema pela primeira vez. Ruim: quando sofri acidente de carro. |
| **Rodrigo** | A ruim é que não temos recreio. A boa é que temos ar condicionado. |
| **Samara** | Uma coisa boa foi que a escola já melhorou muito. Uma coisa ruim foi eu ter rasgado a calça na aula de Educação Física. |
| **Sandra** | Muitas ruins. Boa, nenhuma |
| **Satashi** | Boa: os amigos; ruim: a desordem. |
| **Sophia** | A festa junina do ano passado foi bem legal. |
| **Tatinha** | Uma coisa boa que aconteceu foi eu ter feito alguns amigos e principalmente a minha melhor amiga Brenda. A ruim é que nessa escola ninguém gosta de mim e nem quer sentar ao meu lado, a não ser que eu peça. |

| **Há discriminação na escola? Você já viu ou presenciou algum caso desses? Conte-me.** | |
|---|---|
| **Alice** | Sim, eu já ouvi muitas vezes e acho isso ridículo. |
| **Bianca** | Eu sei que tem, mas nunca vi nada. |
| **Charlie** | Existe sim, mas não aqueles pesados. Existem as brincadeiras para provocar o riso, mas nada muito sério. |

| | |
|---|---|
| **Estela** | Não. |
| **Gabriela** | Não |
| **Gara** | Sim. Não. |
| **Garrincha** | Sim, um garoto chamou o outro de “macaco”. |
| **Ginka** | Sim. Não. |
| **Lauane** | Minha amiga é sempre zoada na escola por ser negra. |
| **Luana** | Sim. Uma vez, na Sala de Leitura, uma menina bateu na outra porque ela era roqueira. |
| **Maria Gabriela** | Sim. Não. |
| **Niesta** | Sim. Não sei. |
| **Otelo** | Não |
| **Rodrigo** | Eu já vi um menino chamando o outro de macaco. |
| **Samara** | Sim, eu já vi um menino da sala chamar a outra de gorda e de jabulani. |
| **Sandra** | Eu já ouvi, mas não quero repetir. Todos nós somos gente, branco ou preto, magro ou gordo. |
| **Satashi** | Sim, eu passo sempre por causa do meu tamanho. |
| **Sophia** | Sim. Não. |
| **Tatinha** | Sim, na escola tem de tudo isso. Sim, eu já vivi sim, porque eu sofro preconceito e discriminação. Todos me criticam, todos fingem que se assustam quando eu entro em qualquer lugar, todos falam que eu sou feia, todos falam que eu tenho o cabelo duro e feio porque todas as meninas tem cabelo liso e eu não. Ninguém gosta de mim porque eu sou quieta, calada e só tiro notas boas e por isso dizem que eu sou nerd ou quando tento me aproximar, se afastam. Quando encosto em alguém, falam “eca” e limpam a mão. |

| **Na sua opinião, como as pessoas que são discriminadas se sentem?** | |
|---|---|
| **Alice** | Elas se sentem péssimas, ridicularizadas e tristes |
| **Bianca** | Se sentem mal, ficam tristes |
| **Charlie** | Elas se sentem tristes, humilhadas e chateadas. |
| **Estela** | Muito mal |
| **Gabriela** | Se sentem sofridas |
| **Gara** | Se sentem humilhadas, chateadas. |
| **Garrincha** | Mal, excluído da sociedade. |
| **Ginka** | Se sentem muito humilhadas |

| | |
|---|---|
| **Lauane** | Se sentem tristes, mal, magoadas... |
| **Luana** | Envergonhadas, com raiva. |
| **Maria Gabriela** | Muito triste, sozinha e solitária. |
| **Niesta** | Ruins, tristes. |
| **Otelo** | Se sentem mal |
| **Rodrigo** | Se sentem humilhadas |
| **Samara** | Elas se sentem excluídas, feias. Não se sentem aceitas. |
| **Sandra** | Se sentem mal, excluídos, tudo de ruim. |
| **Satashi** | Muito mal, né? Muito desmotivadas. |
| **Sophia** | Elas se sentem mal. |
| **Tatinha** | Eu me sinto triste. Então elas devem se sentir tristes também. Elas acham que não podem ficar nessa escola, porque aqui não é o seu lugar, se sentem deslocadas, sem rumo, sem futuro, que ela nunca vai conseguir ter um namorado um dia. É como quando você gosta muito de alguém e essa pessoa não corresponde e ainda por cima ri de você. |

| **Você já se sentiu assim na escola?** | |
|---|---|
| **Alice** | Não |
| **Bianca** | Não. |
| **Charlie** | Não. |
| **Estela** | Nunca na minha vida. |
| **Gabriela** | Nunca |
| **Gara** | Não. |
| **Garrincha** | Não |
| **Ginka** | Não |
| **Lauane** | Sim, machuca muito. |
| **Luana** | Sim |
| **Maria Gabriela** | Não. |
| **Niesta** | Sim, não foi muito bom |
| **Otelo** | Sim, é muito ruim |
| **Rodrigo** | Sim, é muito ruim. |
| **Samara** | Não. |
| **Sandra** | Não. |
| **Satashi** | Sim, me sinto sempre. |

| | |
|---|---|
| **Sophia** | Não |
| **Tatinha** | Sim, quando alguém me chama de ‘nerd’, feia ou ri de mim. |

| **O que pode ser feito para que situações como essas não mais aconteçam?** | |
|---|---|
| **Alice** | Acho que seria muito legal ter uma palestra na escola. |
| **Bianca** | Passar um monte de filmes falando sobre racismo. |
| **Charlie** | Pessoas que conversem com os alunos para saberem quem fez e porque fez. Poderia haver um psicólogo. |
| **Estela** | Expulsar as pessoas que fazem isso da escola porque é muita maldade. |
| **Gabriela** | Respeito, educação, etc. |
| **Gara** | Respeitar os outros. |
| **Garrincha** | Novas regras. |
| **Ginka** | Respeitar os outros |
| **Lauane** | Tem que ter mais respeito na escola e mais união. |
| **Luana** | A diretora pode contratar mais monitores. |
| **Maria Gabriela** | Um grande protesto. |
| **Niesta** | Não ter vergonha de denunciar, pedir ajuda |
| **Otelo** | Tem que ter pessoas que conversem com os alunnos para saber quem fez e por que. |
| **Rodrigo** | Tem que ter mais Guarda Municipal |
| **Samara** | A escola deve esquecer essas pessoas. |
| **Sandra** | Não sei, porque as vezes ate o professor faz “bule” (bullyng) |
| **Satashi** | Não sei. |
| **Sophia** | Um filme contra o racismo |
| **Tatinha** | A escola primeiro deveria chamar os pais dessas pessoas na escola e ter uma conversa séria e dizer que se isso acontecer de novo a escola denunciará eles e quem pagará pelo preço serão os pais. |

| **E você, o que pode fazer para transformar essa situação?** | |
|---|---|
| **Alice** | Falar com os meus amigos para não fazer isso. |
| **Bianca** | Nada. |
| **Charlie** | Não fazer com ninguém. |
| **Estela** | Ajudar as pessoas a não sofrer isso nem na escola nem em lugar nenhum. |
| **Gabriela** | Acabar com o preconceito, etc. |

| | |
|---|---|
| **Gara** | Falar com os amigos para respeitar os outros. |
| **Garrincha** | Eu nada. Quem tem que fazer é a prefeitura. |
| **Ginka** | Conversar com os amigos para não discriminar os outros |
| **Lauane** | Posso me dispor a ajudar. |
| **Luana** | Eu não sei direito. Mas se eu fosse a diretora, mudaria tudo. |
| **Maria Gabriela** | A diferença |
| **Niesta** | Ajudar a todas as pessoas |
| **Otelo** | Não faço isso com ninguém. Tento sempre ajudar as pessoas |
| **Rodrigo** | Eu sempre defendo as pessoas que estão sendo humilhadas. |
| **Samara** | Acalmar as pessoas que sofreram na pele. |
| **Sandra** | Eu não sei porque pra mim não importa se a pessoa é branca, mulata, preta, pálida, amarela ou qualquer cor ou se é gorda ou magra. O que importa é a amizade da pessoa. |
| **Satashi** | Conversar com a diretora e falar com a minha mãe. |
| **Sophia** | Nada. |
| **Tatinha** | O primeiro passo já estou fazendo: aceitar quem eu realmente sou e não esconder quem eu sou. |

## III. O BAIRRO DE PACIÊNCIA

| **O nome do seu bairro é Paciência. Sabe por que ele se chama assim?** | |
|---|---|
| **Alice** | Não |
| **Bianca** | Não. |
| **Charlie** | Não. |
| **Estela** | Não |
| **Gabriela** | Não |
| **Gara** | Não. |
| **Garrincha** | Não |
| **Ginka** | Não |
| **Lauane** | Não |
| **Luana** | Não |
| **Maria Gabriela** | Não |
| **Niesta** | Sim |
| **Otelo** | Não |

| | |
|---|---|
| **Rodrigo** | Sim |
| **Samara** | Não |
| **Sandra** | Não |
| **Satashi** | Não |
| **Sophia** | Não |
| **Tatinha** | Sim. |

| **Se sua resposta for positiva, conte a história do bairro. Se for negativa, seja criativo: invente uma história para o bairro ser Paciência.** | |
|---|---|
| **Alice** | Paciência é um lugar muito bom, uma terra aonde todos que vinham, viravam pacientes. |
| **Bianca** | Cada um tem o bairro que merece. |
| **Charlie** | Um certo dia um sheik árabe, que era uma pessoa muito paciente, comprou um pedaço de terra e construiu uma pequena casa. Em volta, foi construindo um bairro sempre com muita paciência. E isso durou mais de 90 anos! |
| **Estela** | Antigamente, havia muito engarrafamento. Então, tinham que ter paciência. As pessoas falavam: “calma, tem que ter muita paciência” |
| **Gabriela** | Era uma vez um bairro que não tinha nome. As pessoas que moravam nesse bairro decidiram então colocar o nome dele de Paciência. Fim. |
| **Gara** | Tiveram que ter muita paciência para construir esse bairro |
| **Garrincha** | O bairro foi criado e pronto |
| **Ginka** | Para lidar com muita gente, é preciso paciência. |
| **Lauane** | Paciência é um bairro que, quando perguntam e respondo que moro em Paciência, todos acham engraçado, sabe? Até zoam, brincam falando: “Tenha santa Paciência”. Mas eu gosto demais de Paciência. Fim. |
| **Luana** | Era uma vez um lugar chamado Paciência. Ele tem esse nome porque é muito calmo. |
| **Maria Gabriela** | Há muito tempo atrás, havia aqui um grande parque que maltratava animais. Então tiveram que fechar esse parque. Mas até fechar esse parque, tiveram que ter muita paciência. |
| **Niesta** | Por causa de D. Pedro |
| **Otelo** | Paciência era um lugar que tinha que ter muita paciência para chegar. |
| **Rodrigo** | Porque Pedro foi para Santa Cruz e parou aqui e os escravos falaram “tenha paciência” |
| **Samara** | O nome do meu bairro é Paciência porque eu vim morar aqui, há 2 anos. E |

| | |
|---|---|
| | sou muito paciente. |
| **Sandra** | De Paciência eu não sei nada |
| **Satashi** | Era uma vez um lugar cheio de gente que precisava ter paciência. Fim. |
| **Sophia** | Antigamente as pessoas que moravam aqui eram muito pacientes. |
| **Tatinha** | Por causa do imperador D. Pedro I. |

| **Quais as partes boas do bairro que você mora?** | |
|---|---|
| **Alice** | Praça do 7 e suas lanchonetes |
| **Bianca** | As pessoas simpáticas, que tem a consciência de que não devem jogar lixo na rua. |
| **Charlie** | Aqui todo mundo se conhece, então é legal porque você vai na rua e fala com muitas pessoas. Tem diversidade de personalidades que fazem desse lugar um lugar especial para quem mora |
| **Estela** | Sítios |
| **Gabriela** | Praça do 7 |
| **Gara** | Legal |
| **Garrincha** | Muitas |
| **Ginka** | Quando chove não alaga a minha rua |
| **Lauane** | A Praça do 7 e as lojas de roupas que eu gosto de ir e comprar as coisas. |
| **Luana** | Meninos, casas, buracos para se esconder. |
| **Maria Gabriela** | Os sítios |
| **Niesta** | Praça do 7 e muitos pagodes. |
| **Otelo** | Mulheres |
| **Rodrigo** | Praça do 7 |
| **Samara** | Os amigos, o carinho... |
| **Sandra** | Nenhuma |
| **Satashi** | Não tem coisas boas. |
| **Sophia** | Praça do 7 |
| **Tatinha** | Praça do 7 e comércio perto de casa. |

| **Quais as partes ruins do bairro que você mora?** | |
|---|---|
| **Alice** | Algumas ruas não tem asfalto. |
| **Bianca** | As pessoas tacam lixo nas ruas e o posto de saúde é muito cheio. |
| **Charlie** | São muitas, mas eu vou citar a que considero pior: é a máfia que controla o bairro. Eu não vejo parte boa, porque tem gente que fala |

| | |
|---|---|
| | de segurança. Eu discordo. Alem do mais, segurança é o governo que tem que dar, exercer essa prioridade na vida das pessoas. E também você não pode sonhar com seu próprio negócio que você tem que dar dinheiro para eles. É como se voltássemos no tempo e virássemos escravos dos mais poderosos. |
| **Estela** | Ruas |
| **Gabriela** | Tudo o que vem do Cesarinho |
| **Gara** | Quando chove alarga a rua |
| **Garrincha** | Muitas |
| **Ginka** | Tiroteio |
| **Lauane** | Não tem hospital |
| **Luana** | Buracos, lama, matos e casas abandonadas. |
| **Maria Gabriela** | As ruas |
| **Niesta** | Não sei dizer. |
| **Otelo** | Homens |
| **Rodrigo** | Lixão. |
| **Samara** | Muitos fofoqueiros e pessoas que se metem na minha vida |
| **Sandra** | Todas |
| **Satashi** | Passam muitos carros e os bares tocam músicas muito altas. |
| **Sophia** | Lixo na rua |
| **Tatinha** | Não tem bancos, nem correios e a condução é muito ruim. |
| | |

| **Como era a vida dos africanos antes de serem escravizados no Brasil (e em Paciência)?** | |
|---|---|
| **Alice** | Elas sofriam muito pois eram escravizadas. |
| **Bianca** | Muito ruim. |
| **Charlie** | Era de poucas qualidades, mas com certeza muito melhores do que quando vieram para cá. |
| **Estela** | Horrível demais |
| **Gabriela** | Eles sofriam muito. Já eram escravizados. |
| **Gara** | Bem ruim. Eles deviam trabalhar muito lá. Mas aqui é pior porque escravo não recebe nada, só trabalha. |
| **Garrincha** | Harmoniosa. |
| **Ginka** | Muito ruim porque eles eram maltratados. |

| | |
|---|---|
| **Lauane** | Muito ruim, sofrida e triste. |
| **Luana** | Eram sem cor e viviam trabalhando |
| **Maria Gabriela** | Simplesmente uma vida feliz. |
| **Niesta** | Viver? Eu acho que era muito ruim. |
| **Otelo** | Péssima |
| **Rodrigo** | Simplesmente horrível |
| **Samara** | Eram pobres. |
| **Sandra** | Muito atribulada. |
| **Satashi** | Sim, viviam muito mal |
| **Sophia** | Bem ruim |
| **Tatinha** | Professora, eles deviam ser muito machucados, com sede, com fome, deviam comer muito mal. Deviam estar sempre cansados. |

**APÓS A AULA SOBRE HISTÓRIA DE PACIÊNCIA**

| **Agora que você já conhece a história, narre com as suas palavras a história de Paciência.** | |
|---|---|
| **Alice** | É porque D. Pedro tinha uma amante em Santa Cruz. E como demorava muito pra chegar, os escravos diziam para ele ter paciência. |
| **Bianca** | D. Pedro tinha uma amante em Santa Cruz e ele vinha de São Cristovão e aí, quando ele chegava, os escravos diziam para ele ter paciência. |
| **Charlie** | É que D. Pedro tinha uma amante em Santa Cruz e ele morava em São Cristovão e quando chegava na fazenda que tinha aqui, os escravos diziam para ele ter paciência que ele já já chegaria na casa da sua amante. |
| **Estela** | No Brasil morava a família real. Essa família tinha uma casa de verão em Santa Cruz. D. Pedro, dessa família, tinha mulher e filhos, mas ele também tinha amante. Ele encontrava a amante em santa cruz e pra chegar até Santa Cruz, haja paciência. Os escravos que falavam para ele ter paciência. |
| **Gabriela** | Aqui era uma grande fazenda. Quando D. Pedro chegava aqui, os escravos pediam para que ele tivesse paciência. |
| **Gara** | O Imperador era apaixonado por uma mulher e sempre se encontrava com ela por aqui. Tinha que ter mesmo muita paciência. |
| **Garrincha** | O Imperador era apaixonado por uma mulher e a encontrava por aqui. Como ela demorava muito, ele tinha que ter paciência. |
| **Ginka** | Num dia um cara foi visitar a filha em santa Cruz, mas era muito longe de onde ele morava. Ele não era paciente, por isso ele quase não ia porque não tinha paciência. |

| | |
|---|---|
| **Lauane** | D. Pedro tinha uma casa de férias em Santa Cruz. Por isso vinha a cavalo e ficava nervoso para chegar até aqui. Aí os escravos pediam para ele ter paciência. Por isso o bairro se chama Paciência. |
| **Luana** | Paciencia era uma fazenda aonde D. Pedro trazia as princesas para passar férias. Eles moravam em São Cristovão. D. Pedro é muito pegador, só que ele já era casado e tinha uma amante que gostava de encontrar em Santa Cruz. Por isso o nome paciência surgiu, porque tinha que ter paciência pra chegar. |
| **Maria Gabriela** | A Família Real morava em São Cristovão, mas tinha uma casa em Santa Cruz. Quando o Imperador queria encontrar sua amante, ia para santa Cruz e no caminho reclamava paciência. |
| **Niesta** | É que D. Pedro tinha uma amante em Paciência. Aí ele vinha de São Cristovão até paciência. |
| **Otelo** | Os escravos tinham que selar o cavalo de D. Pedro, que vinha de São Cristovão para encontrar a sua amante em Santa Cruz. Ele devia gostar muito dela, porque não queria esperar muito. Ai os escravos pediam paciência. |
| **Rodrigo** | D. Pedro saía de São Cristovão para Santa Cruz para encontrar sua amante. Seus cavalos descansavam em Paciência e os escravos pediam paciência para ele. |
| **Samara** | Não gostei da história verdadeira. Preferia que ele não tivesse amante. Não gostei de ter que ter paciência para encontrar uma mulher. |
| **Sandra** | D. Pedro era muito galinha e vinha encontrar a amante aqui. |
| **Satashi** | Paciencia era uma grande fazer que D. Pedro gostava de passar. |
| **Sophia** | D. Pedro era muito pegador e tinha que esconder as amantes aqui, bem longe da esposa. Então tinha que ter paciência pra chegar até aqui nessa fazenda. |
| **Tatinha** | A história da fundação de Paciência começou quando o rei D. Pedro estava indo encontrar-se com sua amante quando ele estava impaciente, seus escravos pediam para que ele se acalmasse e tivesse paciência, daí surgiu o nome Paciência. |

| **Foi importante saber que os negros que vieram escravizados para Paciência tinham histórias felizes e de sucesso na África? Por quê?** | |
|---|---|
| **Alice** | Sim. Porque tem histórias felizes. E mesmo os que não tinham, tinham liberdade e poderiam mudar de vida. |
| **Bianca** | Sim. Porque eles tinham vidas muito melhores que escrevem nos livros. |

| | |
|---|---|
| **Charlie** | Sim. Agora eu sei que eles poderiam ter vidas bem melhores do que as que tiveram. |
| **Estela** | Sim. Porque os africanos eram reis, príncipes e também tinha rainhas e princesas. E todos eram muito felizes. |
| **Gabriela** | Sim. Que como eles tiveram vidas melhores no passado, nós também podemos ter vidas melhores.. |
| **Gara** | Sim. Todos tinham seus trabalhos e seus familiares. |
| **Garrincha** | Não, todos tinham seus trabalhos e sua família. |
| **Ginka** | Sim, porque a gente agora sabe que eles não sofriam tanto antes da escravidão. |
| **Lauane** | Sim. Porque os negros conquistaram os seus objetivos e tinham vidas felizes na África. |
| **Luana** | Sim. Eu fiquei feliz em saber das histórias felizes. Vou procurar saber mais. |
| **Maria Gabriela** | Sim. Porque elas eram princesas, rainhas e viviam muito felizes. |
| **Niesta** | Sim. Porque eu aprendi que todos tem uma vida melhor do que eu achei que tivessem. |
| **Otelo** | Sim. Muito. Eu gostei muito de saber que não é nada daquilo que a gente sempre Le nos livros. |
| **Rodrigo** | Sim, foi muito legal. |
| **Samara** | Sim. Os africanos tem uma vida muito parecida com a nossa e já tinham antes. Tem ricos e pobres, feios e bonitos e muita liberdade. |
| **Sandra** | Eles sofreram muito bullying e eu acho isso uma barbaridade. Eu achei importante porque, mesmo sendo negros, eram pessoas de sucesso. |
| **Satashi** | Sim, porque somos descendentes de negros. |
| **Sophia** | Sim. Porque é muito legal saber que eles tinham sucesso antes de serem escravizados. |
| **Tatinha** | Sim. Porque eu descobri um pouco mais da minha origem e identidade. |

## IV. OS DISPOSITIVOS

### A) O TEXTO JORNALÍSTICO: O MENINO E AS CONTAS DO CANDOMBLÉ

| **O que você faria se fosse da sala do aluno perseguido por usar guias de candomblé?** | |
|---|---|
| **Alice** | Eu agiria normalmente, até porque eu não tenho preconceito com ninguém. Cada um com a sua religião... |

| | |
|---|---|
| **Bianca** | Iria defender porque isso é errado. |
| **Charlie** | Eu não posso afirmar que agiria bem porque é só quando você vive o momento. Se ele fosse ou se tivesse na minha sala um menino do candomblé, seria respeitoso, porque mesmo se eu não gostar da forma do outro pensar, devo ter respeito. Mas não sou obrigado a ser amigo. Depende da personalidade da pessoa. |
| **Estela** | Eu ficaria na minha |
| **Gabriela** | Eu agiria normal. Seria esquisito, mas não o trataria mal por causa da religião dele. Até porque a gente não pode ter preconceito. Temos que respeitar a religião de todos. |
| **Gara** | Eu não sei. Cada um tem as suas responsabilidades. Se ele quis discriminar amigos, não é culpa minha. |
| **Garrincha** | Eu o defenderia. Não se pode ter preconceito. |
| **Ginka** | Eu agiria de uma forma normal porque a gente não deve discriminar uma pessoa só porque ela é de uma religião diferente então é assim que eu agiria. |
| **Lauane** | Eu agiria normalmente, porque mesmo e que nossa religião não seja a mesma, devemos respeitar todas as religiões que existem e eu acho que todo mundo tem um modo de pensar e cada um tem sua crença. Por isso devemos respeitar os outros. |
| **Luana** | Eu falaria com a diretora ou falaria com a minha mãe pra ela falar com o Conselho Tutelar ou ela iria na polícia. Porque isso não pode ser feito nunca! |
| **Maria Gabriela** | Eu agiria normal. Pra começar, ele é um ser humano como eu. Se fosse por mim não haveria preconceito. As pessoas só tem que entender que cada um escolhe a religião que quer seguir. Independente de qual seja não deve haver preconceito. |
| **Niesta** | Eu agiria normalmente com o garoto e não discriminaria o garoto. Eu ajudaria e o trataria como um amigo comum pois ele é um ser humano. Se ele fosse discriminado na minha frente, eu sentiria muita pena. |
| **Otelo** | Eu agiria normalmente, iria tratar como a todos os outros, mas teria dúvidas sobre a religião dele. Iria perguntar como é ser dessa religião, se ele gosta de ser do Candomblé, etc. resumindo, eu seria amigo dele, iria ajudar ele quando ele precisasse e o que eu pudesse fazer por ele. |
| **Rodrigo** | Primeiramente iria na denuncia denunciar a professora por puro preconceito! E eu iria fazer um protesto para a professora ser expulsa. |
| **Samara** | É muito triste saber desta história. Eu iria chorar junto com ele e depois |

| | |
|---|---|
| | pediria ajuda. |
| **Sandra** | Eu agiria de forma normal porque todos nós somos seres humanos, não importa se somos pretos, brancos ou amarelos. Não importa se temos religião ou não. Se ele fosse da minha sala, eu brigaria pelos direitos dele. |
| **Satashi** | Eu o trataria como uma pessoa normal, como meus amigos e outros. Se eu o visse, olharia pra ele como uma pessoa comum. Não vou julgá-lo por sua religião e nem desrespeitar por sua cor e o seu jeito. Não vou discriminar ninguém. Eu tento conhecer cada religião pra poder entender como é cada religião. |
| **Sophia** | Eu agiria normalmente pelo simples fato de não ter preconceito algum. E também, se fosse comigo, não iria gostar de ser tratada desse jeito. |
| **Tatinha** | Se esse menino da religião do candomblé fosse da minha sala eu trataria como qualquer outra pessoa que tem a sua religião diferente da minha. Trataria ele com respeito, educação, gentileza e seria bem-vindo porque eu respeito as pessoas independente da sua religião. |

**B) A FRASE DE MAKOTA VALDINA**

| **Interprete com suas palavras a frase de Makota Valdina: "Não sou descendente de escravos. Sou descendente de seres humanos que foram escravizados".** | |
|---|---|
| **Alice** | Ela é descendente de pessoas que tinham uma vida, não eram coisas |
| **Bianca** | Que ela é descendente de pessoas que tinham vidas boas. |
| **Charlie** | Que ela não é descendente de pessoas sofridas e sim de pessoas que tinham vidas boas, tinhas suas profissões e foram escravizadas. |
| **Estela** | Eu interpreto que escravos não são coisas, são seres humanos que também tem vida comum. |
| **Gabriela** | Ela tem a certeza de que é descendente de pessoas boas |
| **Gara** | Ela não tem vergonha de ser descendente de negros, pessoas com muito valor. |
| **Garrincha** | Ela não tem vergonha de ser descendente de negros |
| **Ginka** | Não sou descendentes de animais. Sou descendente de pessoas que foram tratadas como animais. |
| **Lauane** | Ela quis defender seu povo e é a mais pura verdade. Os descendentes foram escravizados e são seres humanos, não animais. |
| **Luana** | Ela não tem medo de ser descendente de negros. E não quer ser chamada de descendente de escravos. |
| **Maria** | Os seres humanos tratam escravos como coisas, mas eles tem que |

| | |
|---|---|
| **Gabriela** | entender que, antes de serem escravos, eram seres humanos que não eram escravos. |
| **Niesta** | Não sou descendente de animais. Sou descendente de seres humanos. |
| **Otelo** | Escravos e negros não são coisa. São gente e merecem respeito. |
| **Rodrigo** | Que ela é descendente de pessoas boas e livres, não de animais. |
| **Samara** | Os negros são pessoas que merecem respeito e valor. São humanos e não coisas. |
| **Sandra** | Que somos todos iguais, não importa se negros ou brancos, somos todos iguais. |
| **Satashi** | Ela não tem preconceito porque sabe que é descendente de negros, não de escravos. |
| **Sophia** | Não sei. |
| **Tatinha** | Eu tenho origem nos africanos, humanos, e não nos escravos, coisas. |

**C) NOSSA COR (MÚSICA)**

| **Na sua opinião, há dificuldade das pessoas dizerem "sou negro"? Por quê?** | |
|---|---|
| **Alice** | Porque tem medo de ser zoadas |
| **Bianca** | Não acho nada difícil. |
| **Charlie** | Sim. Não querem ser acusados pela sociedade por causa do preconceito. |
| **Estela** | Todo mundo tem preconceito. Inclusive os negros com eles mesmos. |
| **Gabriela** | Porque as pessoas tem muitos preconceitos e discriminam os negros. |
| **Gara** | Eu acho que é o preconceito. |
| **Garrincha** | Pela discriminação e pelo passado |
| **Ginka** | Porque elas tem medo de assumir que são negras porque só sofrem racismo. |
| **Lauane** | Porque no nosso país tem muitas pessoas preconceituosas, eles mesmos as vezes não se aceitam. |
| **Luana** | Porque o racismo é muito forte no nosso país. |
| **Maria Gabriela** | Porque as pessoas são muito racistas e preconceituosas. |
| **Niesta** | A minha opinião é porque eu acho que os negros são pobres e não usam joias. Assim eles são discriminados duas vezes. |
| **Otelo** | Porque as pessoas ficam com vergonha de dizer e serem zoadas. |
| **Rodrigo** | Por causa do costume das pessoas em ter preconceitos |
| **Samara** | Por causa do preconceito |
| **Sandra** | As pessoas de hoje em dia são muito racistas. |

| | |
|---|---|
| **Satashi** | Porque tem medo de serem discriminados. |
| **Sophia** | Muitas das pessoas comuns ficam de racismo com as pessoas negras. |
| **Tatinha** | Porque as pessoas tem vergonha de dizer “somos negros” pelo fato deles terem sido escravizados. |

| **O que você poderia fazer para ser instrumento contra a discriminação no Brasil?** | |
|---|---|
| **Alice** | Uma campanha contra a discriminação |
| **Bianca** | Nada. |
| **Charlie** | Ser respeitoso pelo próximo, porque, se cada um fizer a sua parte, aí sim o mundo muda para melhor. |
| **Estela** | Tenho que começar por mim a eliminar os racismos do mundo. |
| **Gabriela** | Uma campanha contra a discriminação |
| **Gara** | Pediria para que as pessoas não discriminem os negros só pela cor. Ou por qualquer outro motivo. |
| **Garrincha** | Eu nada. Quem tem que ajudar é o governo. |
| **Ginka** | Respeitar mais os negros e ser amigos deles porque eles também são gente. |
| **Lauane** | Eu queria ser presidenta do Brasil. Porque quando eu presenciasse algum preconceito, na mesma hora eu tomaria uma atitude e teria prazer em castigar o indivíduo. |
| **Luana** | Eu iria colocar um papel dizendo “acabe com a sua discriminação agora”. |
| **Maria Gabriela** | Convencer as pessoas a parar de ser preconceituosas. |
| **Niesta** | Eu faria uma lei de pena de morte! |
| **Otelo** | Falar que todos somos bonitos como somos |
| **Rodrigo** | Começar por mim mesmo a tirar as maldades do mundo. |
| **Samara** | Matar os racistas. |
| **Sandra** | Sei lá. |
| **Satashi** | Parar com o meu racismo |
| **Sophia** | Trabalhar esse assunto em casa e na escola para que esse assunto acabe. |
| **Tatinha** | Mudar sozinha eu acho difícil, mas se eu pudesse, divulgaria tudo no rádio e na TV. |

| **Há negros bem sucedidos no Brasil? Cite.** |
|---|

| | |
|---|---|
| **Alice** | Sim, Pelé e Ronaldinho |
| **Bianca** | Sim, mas não sei os nomes. |
| **Charlie** | Sim. O Pelé. Eu gosto muito do Will Smith, mas ele não é do Brasil. |
| **Estela** | Sim. Pelé, Obama, Bob Marley, Will Smith. |
| **Gabriela** | Sim. Pelé, Ronaldinho e Thiaguinho |
| **Gara** | Sim. Ronaldo, Ronaldinho e Pelé. |
| **Garrincha** | Sim. Pelé. |
| **Ginka** | Sim. Pelé, Ronaldinho e Nelson Mandela |
| **Lauane** | Sim. Pelé, Lázaro Ramos, Gloria Maria, Tais Araujo e Bob "Waly". |
| **Luana** | Sim, Pelé e Bob Marley. Só esses que eu sei. |
| **Maria Gabriela** | Sim. Pelé, Thiaguinho, Mumuzinho. No mundo, Obama e Bob Marley. |
| **Niesta** | Sim. Pelé, Ronaldinho Gaúcho, Gilberto Gil, Neguinho da Beija-flor e Leonardo Moura. |
| **Otelo** | Sim. Ronaldinho Gaúcho, Adriano, Nego do Borel e Joaquim Barbosa |
| **Rodrigo** | Sim. No Brasil e no mundo. Pelé, Will Smith, Neguinho da Beija-flor. |
| **Samara** | Sim. Pelé. |
| **Sandra** | Não sei, não lembro de ninguém nesse momento |
| **Satashi** | Sim, Pelé. |
| **Sophia** | Sim. Há muitos negros sucedidos no Brasil e no mundo inteiro. |
| **Tatinha** | Sim. Joaquim Barbosa, Ronaldinho Gaúcho. Aprendi e gosto do Mandela também. |

| **Escolha as personalidades que mais se identificou na música "Nossa cor" e explique por qual motivo se identificou?** | |
|---|---|
| **Alice** | 1) Clementina de Jesus: ele era sambista; 2) Garrincha: jogador de futebol; 3) Donga: cantor de samba; 4) Milton Nascimento: cantor; 5) Gilberto Gil: cantor. |
| **Bianca** | 1) João Candido: um grande militar brasileiro da Marinha; 2) Garrincha: Porque adoro futebol; 3) Grande Otelo: porque ele era um grande ator, comediante e compositor; 4) Donga: porque ele fez um grande samba e tocava muito e era compositor e tocava violão; 5) Milton Santos: porque ele era geógrafo e eu gosto de Geofrafia. |
| **Charlie** | 1) Mané Garrincha: um jogador que era um dos melhores do mundo e como eu adoro futebol, gostei; Gilberto Gil: gosto porque é um cantor excelente e faz coisas que também sonho; João Candido: Ele devia ser um |

| | |
|---|---|
| | cara de coragem para naquela época e da Cor dele ser um militar da Marinha do Brasil; Pixinguinha: porque acho legal a pessoa tocar um instrumento. Ele tocava sax e flauta e também era compositor; Clementina de Jesus: Escolhida porque gosto de mulheres no cenário brasileiro, não só na música, mas na política e etc. |
| **Estela** | 1) Grande Otelo: porque ele é compositor e cantor brasileiro e eu amo cantar; 2) Pixinguinha: porque ele era músico e eu amo tocar instrumentos; 3) Milton Nascimento: porque ele era compositor e ator e eu amo atuar – eu até queria ser atriz; 4) Milton Santos: porque ele é narrador de futebol (?). Eu amo ler! (?); 5) Donga: porque ele é sambista e às vezes eu amo samba. |
| **Gabriela** | 1) Clementina de Jesus: ela era cantora de samba e eu gosto de samba; 2) ele era violonista e eu quero aprender a tocar violão; 3) Dorival Caymmi: eu adoro pessoas tocando violão; 4) Mané Garrincha: eu gosto muito de futebol; 5) Gilberto Gil: ele é compositor e eu gosto de compositores. |
| **Gara** | 1) Mané Garrincha: eu acho legal porque ele era jogador de futebol; 2) Grande Otelo: foi o 2º que mais gostei. Ele era ator e eu gosto muito de novelas; 3) Milton Nascimento: ele é cantor e as suas músicas dele são lindas; 4) Donga: fazia sambas e também cantava; 5) Pixinguinha: porque ele era flautista e porque eu gosto muito de flautas. |
| **Garrincha** | 1) Mané Garrincha: foi um dos melhores jogadores de todos os tempos. Só o fim dele que não foi dos melhores. Morreu graças às bebidas alcoólicas. Eu fiquei muito fã dele e assisti a vários vídeos dele. Um grande jogador. Eu também gostei da história do João Candido, militar brasileiro da Marinha e líder do Movimento da Chibata. Pra mim ele é um guerreiro por lutar pelo direito dos negros. |
| **Ginka** | 1) Milton Nascimento: eu curto músicas e também, ele tem próprias músicas; 2) Grande Otelo: eu acho maneiro as pessoas que são atores, comediantes, etc, porque levam humor para as pessoas e entretenimento; 3) João Candido: porque é maneiro ele ser militar brasileiro da Marinha; 4) Gilberto Gil: eu gosto de quem é cantor, compositor e multiinstrumentista; 5) Mané Garrincha: é maneiro jogar futebol e ser famoso, por isso até tem uma homenagem em um estádio de futebol com seu nome. |
| **Lauane** | 1) Gilberto Gil: grande músico e artista; 2) Grande Otelo: além de ótimo cantor, um grande comediante; 3) João Candido: ele era médico (?) e ajudava as pessoas com a sua profissão/ 4) Mané Garrincha: eu curto futebol. E ele é um exemplo de superação no mundo do futebol; 5) |

| | |
|---|---|
| | Clementina de Jesus: eu adoro samba e ela era uma grande sambista. Um ritmo contagiante. |
| **Luana** | 1) Clementina de Jesus: eu gosto de samba; 2) Cayimmi: eu adoro cantar. Gostei dele; 3) Mané Garrincha: eu gosto de futebol; 4) Grande Otelo: eu gosto de circo; 5) Pixinguinha: eu gosto dos instrumentos dele. |
| **Maria Gabriela** | 1) João Candido: eu gostei porque é médico (?). é um trabalho muito bonito por salvar vidas; 2) Donga: eu gostei porque o samba é uma cultura que eu acho legal; 3) Clementina de Jesus: eu gostei porque a escola pública é uma coisa que eu uso e muitas outras pessoas também (?); 4) Milton Nascimento: eu gostei porque eu amo trilhas sonoras; 5) Milton Santos: eu gostei porque era um narrador de futebol (?). É uma profissão importantes, senão, não entenderíamos muitas coisas. |
| **Niesta** | 1) Garrincha: porque ele jogava bola e eu gosto de futebol; 2) Donga: cantor famoso; 3) Milton Santos: professor de Geografia muito famoso no mundo; 4) Caymmi: ele era cantor da Bahia. Cantou a música “Carinhoso”; 5) Clementina de Jesus: cantora brasileira, sambista e conhecida no Brasil. |
| **Otelo** | 1) Mané Garrincha: bom jogador; 2) Gilberto Gil: Porque ele era um cantor bom e também era multiinstrumentista; 3) Clementina de Jesus: porque ela era uma boa cantora de samba; 4) João Candido: ele foi um militar muito corajoso e eu queria ser como ele quando crescer; 5) Donga: porque ele foi músico e eu gosto de música. |
| **Rodrigo** | 1) Gilberto Gil: grande cantor; 2) Garrincha: um dos melhores jogadores que o Brasil já teve; 3) Milton Nascimento: cantor bom. Quero seguir a profissão dele; 4) Milton Santos: um professor de Geografia mais famoso do Brasil; 5) João Candido: Grande herói negro da história. |
| **Samara** | 1) Grande Otelo: ator de filmes e ele é um ator de comédia e cantor, escritor e compositor brasileiro; 2) Pixinguinha: Alfredo da Rocha Vianna. Super flautista e saxofonista e compôs “Carinhoso”; 3) Gilberto Gil: político, cantor, compositor, multiinstrumentista, ambientalista e empresário. |
| **Sandra** | 1) Donga: um treinador e ex-jogador de futebol brasileiro (?); 2) Pixinguinha: flautista, saxofonista e compositor; 3) Gilberto Gil: foi político, é cantor, compositor e multiinstrumentista; 4) Grande Otelo: foi ator, comediante, cantor, escritor e compositor brasileiro; 5) Dorival Caymmi: foi um cantor, compositor, violonista, pintor e ator brasileiro. |
| **Satashi** | 1) Donga: eu acho muito legal negros no samba; 2) Grande Otelo: por ser ator e tentar ser coisas a mais; 3) Gilberto Gil: por ser um ótimo cantor. Gosto muito; 4) Mané Garrincha: por ser um grande jogador do futebol |

| | |
|---|---|
| | brasileiro; 5) Milton Santos: por ser um geógrafo muito legal. |
| **Sophia** | 1) Clementina de Jesus: porque gosto de música e mais ou menos de samba; 2) Donga: porque eu gosto de futebol (confundiu com Dunga); 3) Grande Otelo: adoro filmes e ele era um excelente ator; 4) Dorival Cayimmi: gosto muito de música; 5) Garrincha gosto de futebol. |
| **Tatinha** | 1) Gilberto Gil: porque ele parece ser um ótimo homem e muito lutador. E porque também ele canta o meu tipo de música; 2) João Candido: eu gostei porque ele é um bom homem e porque eu admiro muito os militares. É um ótimo trabalho; 3) Clementina de Jesus: eu gostei da Clementina porque ela é uma mulher guerreira, de bom coração; 4) Milton nascimento: ele é um bom homem e trabalhador; 5) Donga: eu gostei porque ele toca samba e eu gosto de samba. Não todos, mas eu gosto. |

**D) A LEI E OS DESDOBRAMENTOS**

| **Agora que você sabe que existe uma lei escolar que obriga a dar aulas de História (10639) e da punição à discriminação racial na Constituição brasileira (artigo 1 e 20), escreva uma redação relatando por que as leis são importantes e em que o ensino de História pode contribuir para a colocação das leis em prática.** | |
|---|---|
| **Alice** | Na minha opinião, essa lei mudou a vida de muitos. Acho que agora todos ficam mais seguros com essa lei escolar. Acho essa aula muito importante. |
| **Bianca** | Eu acho a lei muito importante para essas pessoas que sofrem racismo e que agora eu conheço a lei, eu posso defendê-las e eu também aprendi a respeitar a religião dos outros mesmo eu sendo evangélica, mas eu acho que essa lei na prática não funciona. |
| **Charlie** | As leis são muito importantes para dar um pouco mais de consciência porque, com elas, respeitamos mais as religiões. Aí mais sabemos que não podemos ser preconceituosos e aí, com o tempo, passamos a entender e respeitar todo tipo de crença. |
| **Estela** | Eu achei muito legal e importante porque não nada bom você ser discriminado só por causa da sua religião. Porque amanhã ou depois essa pessoa pode ser você. Então pra mim essas leis foram muito boas de existir. |
| **Gabriela** | Eu acho importante porque ajuda as pessoas para que nada de ruim |

| | |
|---|---|
| | aconteça com elas e me ajuda a ter as coisas para não haver injustiças no nosso país. |
| **Gara** | Obrigado por dar essas aulas para todos nós. Os alunos precisam saber que o que fizerem tem condenação. |
| **Garrincha** | Ajuda a acabar com a discriminação nas ruas, escolas, lojas e etc. as pessoas tem que aprender que antes dos escravos viverem o Brasil, eles eram reis, rainhas, príncipes, princesas e etc. |
| **Ginka** | Essas leis são importantes porque todos nós podemos aprender sobre História dos Africanos e também as pessoas que fazem discriminação racial com alguém seja punido e na minha vida não mudou nada. |
| **Lauane** | As leis são muito importantes porque aprendi que, com elas, posso ajudar outras pessoas a superar os seus preconceitos e que devo aprender todas as religiões para poder respeitá-las. |
| **Luana** | . Nossa, isso mudou completamente a minha vida. Obrigada por isso, professora. Parabéns! |
| **Maria Gabriela** | Eu acho muito legal essa lei e ao mesmo tempo, muito importante a a partir do momento em que criaram esta lei porque muitas pessoas sofreram sendo discriminadas e por ter sofrido racismo, muitas pessoas se sentem tristes, sozinhas, angustiadas, quando algum tipo de discriminação ou de abusos sexuais. Por isso eu acho muito legal e importante pra mim e para todos os seres humanos. |
| **Niesta** | Eu acho que sim porque na África todos são negros. Por isso não tem tanto racismo mas eu acho que também tem racismo na áfrica. Por isso algumas pessoas também se sentem discriminadas na África. |
| **Otelo** | Essas leis são importantes para que a gente saiba a religião do outro. Não discriminar a cor do outro, respeitar porque existe punições severas. Não podemos desrespeitar ninguém. |
| **Rodrigo** | Eu só sei que gosto muito mais da África. Porque todos lá são negros e também não tem preconceito e também tem as marcas e culturas que eu gosto muito mais da África. |
| **Samara** | As leis são importantes para respeitá-las e o próximo vem discrimina-lo nem ofendê-lo. As leis não precisariam existir se a gente já se respeitasse. Ninguém quer ser zoado em casa e nas escolas, se não houvesse a lei seria muito pior. Se não tivesse lei, todos seriam discriminados. Isso não tem nada a ver. |
| **Sandra** | Eu gostei muito de saber que tem as leis. Minha pele não é negra, mas a minha raiz é. E foi muito bom saber que minha raiz é linda e tem muita |

| | |
|---|---|
| | cultura boa. Amei as aulas! |
| **Satashi** | Minha vida mudou muito. Agora não zombo tanto dos meus colegas e nem sou zoado tanto como era. Agora eu tenho maior consciência dos fatos e sei que as punições. E que se existem com os outros, existe comigo. |
| **Sophia** | Achei isso muito legal e muito importante na vida dos africanos, ajuda no aprendizado da gente em entender que há uma história muito legal do lado de lá. |
| **Tatinha** | Na minha opinião eu acho que essas leis são muito importantes porque fez algumas pessoas raciocinarem e parar de discriminar as pessoas negras. Porque eu imagino que uma pessoa discriminada deve doer muito e mudou a minha vida porque eu sei mais ainda que devo respeitar e tratar a todos iguais, sem discriminar ninguém. Porque eu não gostaria de ser tratada assim e por isso não devo tratar as pessoas. Não devo tratar ninguém assim, porque sou negra e nem mesmo aos negros, como eu, devo tratar assim, afinal, somos todos seres humanos, não importa a cor. |