CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

OLHAR PARA O PASSADO E RESSIGNIFICAR O PRESENTE: PRÁTICAS E MATERIAIS ANTIRRACISTAS EM LINGUA INGLESA

Julia dos Santos Moraes

Dissertação 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

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciana de Mesquita Silva

Rio de Janeiro

Junho de 2023

OLHAR PARA O PASSADO E RESSIGNIFICAR O PRESENTE: PRÁTICAS E MATERIAIS ANTIRRACISTAS EM LINGUA INGLESA

Dissertação 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.

Julia dos Santos Moraes

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Luciana de Mesquita Silva (CEFET/RJ) (orientadora)

_____

Professora Dra. Janaína da Silva Cardoso (UERJ)

_____

Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ)

SUPLENTES

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Sonia Beatriz dos Santos (UERJ)

Rio de Janeiro

Junho de 2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M828 Moraes, Julia dos Santos
Olhar para o passado e ressignificar o presente: práticas e materiais antirracistas em língua inglesa / Julia dos Santos Moraes. – 2023.
154f . : il. (algumas color.) , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.
Bibliografia : f. 149-154.
Orientadora: Luciana de Mesquita Silva.

1. Relações étnicorraciais e educação. 2. Língua inglesa – materiais e práticas antirracistas. 3. Racismo. I. Silva, Luciana de Mesquita (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes CRB-7 5281

DEDICATÓRIA

Para a minha mãe, Maria Célia dos Santos Moraes, meu maior exemplo de generosidade, ética e cuidado.

Para meu pai, Hélio Faria Moraes (*in memoriam*), em reconhecimento aos ensinamentos de orgulho e persistência.

A minha filha, Naila Moraes de Brito, menina preta confiante e com um futuro brilhante pela frente.

AGRADECIMENTOS

Aos meus saudosos avós maternos e paternos, respectivamente: Elza dos Santos Sobrinho, José dos Santos Sobrinho, Maria Rita Moraes e Hercílio Moraes, ancestralidade viva com quem tive o privilégio de conviver, ouvir e reconstituir algumas de nossas histórias individuais e coletivas.

A todo o meu quilombo. Eu sou porque vocês são. Amo vocês! Helinho, Luena, Neto, Wanda, Bete, Rosa, Sebastiana, Marina, Bigu, Antônio, Gilson, Clarisse, Guilherme, Joanna, Arthur, Nanci, Zaion, Dandara, Tânia e Luis. A minha irmã Flávia, companheira de uma vida, e à minha mãe Maria Célia e tias Nicinha, Sueli e Lúcia, que não deixam a nossa história cair no esquecimento. Toda a minha gratidão!

Ao meu querido Jadir Anunciação de Brito, com quem compartilho a educação e o amor de nosso legado maior, nossa filha.

Às crianças, Naila, Luisa e Bernardo. O que seria da escrita desta dissertação sem a energia vital de vocês?

À minha orientadora Luciana Mesquita da Silva, cujo cuidado na orientação fez toda a diferença. Obrigada pela compreensão e paciência nestes dois anos de pesquisa marcada pela COVID-19.

Agradeço às minhas amigas, professoras militantes do chão da escola, Fabiana Lima, Janete Ribeiro e Marta Muniz Bento com quem divido e compartilho todas as alegrias e lutas do magistério. Um agradecimento especial à maravilhosa Ângela Ramos, que dedicou seu pouco tempo a leitura deste trabalho e que contribuiu com dicas valiosas. Obrigada, amiga!

A Katia Costa Santos, amiga de longa data e referência intelectual fundamental.

A todos/as minhas/meus colegas e parceiras/os, professoras/es de projetos das várias escolas pelas quais passei, especialmente Levi Puri Vieira, Sandra Bragatto, Rael Fizson, Isabele Brito, Diogo de Andrade, Viviane Sena e Guilherme Robson. Sigamos sempre na luta!! Meus agradecimentos a Marcelo Dev e Inês Miller, professores/as de

inglês da minha adolescência e do início da minha vida adulta que já naquela época foram exemplo de criatividade e amor ao magistério.

A todos os chãos de escola básica em que atuei em vinte anos de magistério, dentro dos quais troquei e colhi experiências ímpares para a minha formação.

Aos professores/as do PPRER-CEFET/RJ pela oportunidade de participar, ouvir e compartilhar tantas reflexões essenciais para a nossa ressignificação enquanto país de maioria negra e parda. Um agradecimento especial à professora e coordenadora do curso, Talita Oliveira, sempre muito zelosa e disponível, bem como à equipe de secretaria atuando online para resolver as mais diversas questões.

À minha mais nova amiga professora, Thayná Soares. Companheira de orientação, com quem dividi as aflições da jornada acadêmica, mas, sobretudo, muitos risos e alegrias na caminhada.

Meus agradecimentos à Dani Bruno, Carina Hufnagel e Monica Iaromila que ao longo dos anos e na pandemia, me ajudaram a cuidar do meu físico e mental.

Às intelectuais negras que nos abriram caminhos e mentes: Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, bell hooks, e Azoilda Loretto da Trindade, que também nos deixou um legado de irmandade e afeto.

Aos/as alunos/as. A quem depositamos todas as esperanças e certezas de que o futuro do mundo será imensamente melhor. Eu tenho fé nesta rapaziada!

E, finalmente, à minha ancestralidade que sempre me acompanha e me orienta. As senhoras de uma vida inteira. Salve Nanã Buruque! Salve Vovó Cabinda!

RESUMO

Olhar para o passado e ressignificar o presente: práticas e materiais antirracistas em língua inglesa

Esta pesquisa nasce de um exercício premente de trazer para a disciplina que leciono na rede municipal do Rio de Janeiro, o ensino da língua inglesa, uma perspectiva de visibilização e valorização do conhecimento e saberes de povos negros e indígenas. A hipótese levantada nesta pesquisa é a de que a elaboração de sequências didáticas, e de um material crítico em língua inglesa, incidirá em uma maior capacidade de reflexão sobre diversidade racial por parte dos/das estudantes. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi descrever e analisar estas práticas e materiais. Este estudo partiu de uma revisão bibliográfica, historiográfica, que ressaltou nomes como Kabengele Munanga, Stuart Hall, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Nilma Lino Gomes, Silvio Almeida e outras/os pensadores/as cujos trabalhos expõem o racismo como peça fundamental de organização social, econômica e política do Brasil. Consequentemente, este trabalho evidenciará o impacto de uma lógica supremacista branca organizadora do sistema educacional brasileiro, como apontado por pensadores como Jerry Dávila e Marcelo Paixão, que interfere no acesso das populações negras à escolarização e que promove a invisibilização de suas histórias e de seus conhecimentos ao privilegiarem currículos hegemônicos para a formação destas populações. Foi evidenciado ao longo deste estudo, como a língua inglesa, com um histórico de projeto colonizador e imperialista, segundo autores/as como Gabriel Nascimento, Aparecida Maria de Jesus e Luiz Paulo da Moita Lopes, pode tornar-se, a partir de uma perspectiva de ensino decolonial, a língua da globalização no acesso a informações acerca de outras culturas e saberes. Valendo-me das premissas da autoetnografia, parto de uma análise memorialística como forma de olhar para um passado agora mediado pelo rompimento com a colonialidade dos materiais e práticas então disponíveis, e que agora, no presente, busco ressignificá-las em diálogo com os conceitos atuais de promoção de uma educação antirracista. Ao instituir um movimento contra-hegemônico no que diz respeito ao ensino da disciplina de língua inglesa, esta pesquisa apresenta e desenvolve quatro pilares metodológicos nos quais a literatura, a arte/multimídia, a multidisciplinariedade e o protagonismo dos/as estudantes se constituíram como base para todo o processo pedagógico desenvolvido. Por fim, os resultados desta pesquisa baseiam-se nos relatos e nos materiais didáticos elaborados para a disciplina em questão.

Palavras-chave: educação; materiais e práticas antirracistas; língua inglesa; reparação.

ABSTRACT

Looking at the Past and Re-signifying the Present: Antiracist Practices and Teaching Material in English

This research is born out of a pressing exercise to bring into a discipline I teach in the municipal education system in Rio de Janeiro, the English language, a perspective of vizibility and valorization of the knowledge and wisdom of black and indigenous peoples. The hypothesis raised in this research is that the elaboration of didactic sequences, and of a critical material in English, will result in a greater capacity for reflection about racial diversity on the part of students. Thus, the general objective of this research was to describe and analyze these practices and materials. This study started from a bibliographical, historiographical review, which highlighted names such as Kabengele Munanga, Stuart Hall, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Nilma Lino Gomes, Silvio Almeida, and other thinkers whose works expose racism as a fundamental part of social, economic and political organization in Brazil. Consequently, this work will show the impact of a white supremacist logic that organizes the Brazilian educational system, as pointed out by thinkers such as Jerry Dávila and Marcelo Paixão, which interferes with the access of black populations to schooling and which promotes the invisibilization of their histories and knowledge by favoring hegemonic curricula when schooling these populations. It was evidenced throughout this study, how the English language, with a history of a colonizing and imperialist project, according to authors such as Gabriel Nascimento, Aparecida Maria de Jesus and Luiz Paulo da Moita Lopes, can become, from a decolonial teaching perspective, the language of globalization in accessing information about other cultures and knowledge. Following the premises of autoethnography, I depart from a memorial analysis as a way of looking at a past mediated now by a critical disengagement with the coloniality of the materials and practices available then, which now, in the present day, I seek to re-signify in dialogue with the current concepts used to promote an antiracist education. By establishing a counter-hegemonic movement with regard to the teaching of the English language, this research presents and develops four methodological pillars in which literature, art/multimedia, multidisciplinarity and the protagonism of students constituted the basis for the whole pedagogical process developed in this work. Finally, the results of this research are based on reports and teaching materials prepared for the discipline in question.

Keywords: education; antiracist materials and practices; English language; reparation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro *The Invisible Princess* 65
Figura 2 – Pôster do filme *Hairspray*.....66
Figura 3 – Cena do filme *Hairspray*.....66
Figura 4 – Pôster do filme *Bringing Down the House* 69
Figura 5 – Pôster do filme *The Help* 69
Figura 6 – Capa do livro *The Other Side*.....72
Figura 7 – Capa do livro *Desmond and the Very Mean Word* 72
Figura 8 – Capa do livro *Snowy Day*.....75
Figura 9 – Fotos que inspiraram Ezra Keats na criação do personagem Peter.....76
Figura 10 – *Planting the Trees of Kenya – The Story of Wangari Maathai*.....77
Figuras 11, 12 e 13 – Trabalhos produzidos sobre Wangari Maathai 79
Figura 14 – Pôster do desenho animado *Jabu's Jungle*.....79
Figuras 15 – Imagem do episódio *The Mighty Walls of Benin*.....80
Figuras 16 – Imagem do episódio *The Ancient Manuscripts of Timbuktu in Mali* 81
Figuras 17 e 18 – Trabalhos produzidos pelos alunos sobre a série *Bino and Fino*.....81
Figura 19 – Capa do livro *Raven, A Trickster Tale From the Pacific Northwest* 82
Figura 20 – Móbiles feitos pelos/as alunos/as de seus animais sagrados.....83
Figura 21 – Capa do livro *Mufaro's Beautiful Daughters*.....85
Figura 22 – Linha do tempo autobiográfica às cegas 99
Figura 23 – Linha do tempo autoral 100
Figura 24 – Pôster do filme *Taking Root – The Vision of Wangari Maathai*.....100
Figura 25 – Primeira página da ficha de compreensão e interpretação do filme.....101
Figura 26 – Segunda página da ficha de compreensão e interpretação do filme.....102
Figuras 27 e 28 – Mural provocativo sobre racismo 103
Figuras 29 – Galeria de cientistas negros/as.....103
Figura 30 – Slides sobre reportagem sobre cabelos crespos e racismo 105
Figura 31 – Compreensão e interpretação da atividade de cabelos crespos 106
Figuras 32 – Avaliação do oitavo ano/ primeiro bimestre de 2022.....107
Figura 33 – Pôster da animação *Raven Steals the Light*.....108

Figura 34 – Avaliação do oitavo ano / segundo bimestre de 2022.....109
Figura 35 – Exercício elaborado para dialogar com a proposta do livro.....117
Figuras 36, 37, 38 e 39 – Wangari Maathai desenhada às cegas pelos alunos.....122
Figuras 40 – Pôster feito depois de os/as estudantes conhecerem Wangari Maathai....124
Figura 41 – Relatos dos alunos no debate em aula sobre as questões raciais.....127
Figura 42 – Atividade do livro *Way to English – Oitavo ano*.....129
Figura 43 – Compreensão e interpretação sobre *Mufaro's Beautiful Daughters,* primeira página 135
Figura 44 – ompreensão e interpretação de *Mufaro's Beautiful Daughters*, primeiras duas páginas.....136
Figura 45 – Atividade da ficha *Mufaro's Beautiful Daughters*.....141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de livros infantis, filmes e desenhos animados utilizados pela pesquisadora ao longo do magistério.....63
Tabela 2 – Oitavo ano, 2021, de agosto à primeira quinzena de setembro 111
Tabela 3 – Oitavo ano, da segunda quinzena de setembro a novembro.....111
Tabela 4 – Oitavo ano, 2021, dezembro.....111
Tabela 5 – Nono ano, 2021, de agosto à primeira quinzena de setembro 112
Tabela 6 – Nono ano, 2021, da segunda quinzena de setembro a novembro.....112
Tabela 7 – Nono ano, 2021, dezembro.....113
Tabela 8 – Tabela para interpretação de dados / sequência didática 1 121
Tabela 9 - Resposta aos exercícios do livro *Way to English*, (cf. figura 42).....129
Tabela 10 – Respostas coletadas em exercício do livro de inglês (cf. figura 42).....130
Tabela 11 – Respostas coletadas em avaliação do oitavo ano.....134
Tabela 12 – Opiniões dos/as alunos/as sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*.....137
Tabela 13 – Respostas a perguntas sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*, Turma F 138
Tabela 14 – Respostas a perguntas sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*, Turma G 138
Tabela 15 – Respostas a perguntas sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*, Turma H 138
Tabela 16 – Comentários sobre o conto *Mufaro's Beautiful Daughters*.....139
Tabela 17 – Mais comentários sobre o conto *Mufaro's Beautiful Daughters*.....140

SUMÁRIO

Introdução: "A mulher negra que vi de perto" 13

1 – Racismo e educação 22

1.1 - Raça, racismo, cultura, poder e nação 23

1.2 – Ensino colonizador e suas bases hegemônicas ideológicas 29

1.3 - Pelo acesso à escolarização e saberes: resistências contra a ausência de leis e os currículos hegemônicos 38

1.4 – Reflexões sobre o ensino de inglês no Brasil 42

2 - Construindo caminhos emancipatórios 51

2.1 - Um olhar para a minha prática 51

2.2 - Por uma educação antirracista 54

2.3 - Letramentos em perspectiva 59

3 – Dialogando com o passado e pavimentando o presente 63

3.1 – Narrativas do passado 64

3.2 – Reconhecendo o território-escola e estudantes 87

3.3 – Os pilares da pesquisa 89

3.4 – Os instrumentos de pesquisa 92

3.5 – Transgredir em tempos de retrocesso e pandemia 93

4 – Ressignificando o presente 98

4.1 – Reelaborando as sequências didáticas 98

4.2 – As sequências didáticas 110

4.2.1 – Sequência didática 1 113

4.2.2 - Sequência didática 2 114

4.2.3 - Sequência didática 3 116

4.1.4 - Sequência didática 4 118

4.2.5. Sequência didática 5 120

Considerações finais 144

Referências 149

Introdução: “A mulher negra que vi de perto”

Introduzo esta minha pesquisa com o título de um livro da professora Nilma Lino Gomes que, para mim, foi um chamado pessoal nesta busca de me entender enquanto mulher preta em um país estruturalmente racista. O livro *A mulher negra que vi de perto* (1995) me revelou verdades, me acolheu e foi resposta para o entendimento das dinâmicas raciais no Brasil que até então eu desconhecia. Fruto de uma pesquisa com professoras pretas no início da década de 90, a obra é uma conversa didática sobre aspectos de nossa história coletiva que, na época, aos 21 anos de idade, me abriram os olhos para a falácia da democracia racial, para as oportunistas políticas de embranquecimento e para as necessárias ações afirmativas. Hoje, 26 anos depois, suas páginas amareladas ainda conversam comigo e, quando as releio, vejo o quanto avançamos e, ao mesmo tempo, o quanto ainda temos que avançar.... Paradoxal? Sim, esta luta é cotidiana, de modo que as próximas gerações possam cada vez mais vislumbrar um mundo mais justo e igualitário.

O acesso à educação foi, com certeza, um dos elementos primordiais para que hoje eu seja uma mulher negra, mãe e professora em uma situação de relativo privilégio, se compararmos com a maioria das famílias pretas e pardas. Faço parte de uma segunda geração da família com ensino superior, histórias de muita luta, mas em que houve uma primeira oportunidade e condições mínimas de sobrevivência. Meu avô materno foi o primeiro professor da família, preparando crianças no quintal da sua casa para ingressar no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, inclusive sua filha, minha mãe, que viria também a ser professora de História da rede municipal. A irmã de meu avô, tia Elza, seguiu o mesmo caminho e foi professora e diretora de uma escola municipal em Vigário Geral por quarenta anos. Histórias pontuais, mas que não se repetiram para outros familiares, uma vez que a falta de oportunidades e acesso à educação para pessoas negras sempre foi a regra.

Entendendo que o pensamento social/racista brasileiro tem como espelho as teorias racistas que já eram presentes na Europa e que, no final do século XIX, o projeto construído pelas elites políticas e intelectuais do país era o embranquecimento da nação, podemos chegar à conclusão de que os/as pouquíssimos/as sujeitos/as negros/as que conseguiram furar este bloqueio não apenas tiveram uma história de luta e resistência,

mas, principalmente, de rara oportunidade. De alguma forma, as histórias destes meus familiares sempre aguçaram meu interesse pela área da educação. E essa sempre foi um elemento muito valorizado na família e sinônimo de ferramenta contra o racismo e a desigualdade social. O problema, porém, é que esta mesma educação foi manipulada para atender aos interesses racistas de quem sempre esteve no poder, negando oportunidades para a grande maioria da população.

Muitos de nós fomos excessivamente nutridos por uma educação, branca e patriarcal, que apagou e continua apagando os saberes pretos e indígenas: na mídia televisiva. A maioria das pessoas da minha geração, por exemplo, assistiu a muitas séries enlatadas estadunidenses, *Sessão da Tarde* com filmes hollywoodianos dos anos 1950 e 1960 e novelas nacionais com um Brasil nórdico. Já no chão "formal" de educação, o da escola, lemos muitas Ruth Rocha, Ana Maria Machado e a série Vagalume (1973) − uma coleção de livros brasileiros voltados para o público infantojuvenil − cujo livro mais famoso é O escaravelho do diabo, de Lúcia Machado de Almeida. Histórias de autores/as brancos/as com protagonismos brancos que dominavam o repertório das escolas, ou seja, impunham uma vida escolar inteira sem ler nada ou quase nada protagonizado por populações negras e indígenas. Quando havia uma referência às nossas vivências era, geralmente, nas aulas de História, com o olhar do colonizador, um olhar folclórico sobre nossos saberes.

Lembrar daquele contexto e de como eu era vista no Ensino Fundamental II, uma referência de nomes do cinema e cultura de várias épocas, hoje em dia me faz rir, porque eu, menina negra, era valorizada justamente por ter muitas referências culturais brancas. Ao olhar para este passado, percebo todas as estratégias agarradas pelo meu núcleo familiar no que diz respeito a sobreviver e ascender dentro de uma lógica de capital cultural[1]. Na casa dos meus avós maternos, tive acesso a livros (Monteiro Lobato), revistas de jornaleiros (Maravilhas do mundo; Astros de Hollywood), enciclopédias (Delta Larousse) do que era considerado cultura do cânone, ou seja, uma cultura branca. A minha leitura aqui não é de condenação, até porque a pluralidade e a multiculturalidade são essenciais para o nosso processo evolutivo humano, porém era essa a cultura

[1] Convencido de que o capital econômico não era o único tipo de capital mobilizado pelos sujeitos para reproduzir privilégios e distinção social, Bourdieu (2005) apostou na ideia de que a cultura é um bem simbólico a partir do qual quanto mais se tem, maiores são as condições de sua acumulação.

dominante – mesmo em uma casa em que se escutava também muito samba na vitrola e em que se experenciava a umbanda como religião.

O intelectual e psiquiatra Frantz Fanon afirma que a alienação do negro é socialmente construída para sustentar um sistema econômico: "A civilização branca, a cultura europeia impuseram ao negro um desvio existencial" (FANON, 2008, p. 30). Em seus estudos sobre o negro e a linguagem, discorre sobre a relação do negro antilhano com a França, uma vez que, em contato com esta nação europeia, aliena-se de sua própria identidade para poder ser aceito e ascender socialmente: "Todo povo colonizado − isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural − toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana" (FANON, 2008, p. 34).

Não preciso dizer que, durante muito tempo vivi, como tantas/os outras/os negros/as brasileiros/as, sob um manto colonial em que os saberes do povo negro eram completamente ignorados. De alguma forma, mesmo tendo acesso a discos de samba, só fui ter interesse por eles bem mais tarde, pois passei boa parte da minha adolescência escutando música estrangeira. E o que a escola teria a ver com isto? A meu ver, tudo! Poderia dizer que tudo relacionado às minhas heranças ancestrais era negado neste espaço, que no meu universo infantojuvenil era primordial. Não podia falar da religião da minha avó e de sua entidade, pois estudava em um colégio católico da zona sul do Rio de Janeiro, no entanto, compartilhava, sem medo, as trilhas sonoras estrangeiras das novelas e de tantas outras produções massificadas da emissora de TV que até hoje dita o padrão cultural da elite. Há um episódio que me marcou muito na época em que, aos sete anos de idade, cantarolei a música "Sarará crioulo", composta por Macau e interpretada por Sandra de Sá para duas colegas brancas da mesma idade. Estas mostraram todo o seu escárnio por uma música que fazia parte do repertório da minha casa: ouvíamos muito rádio na década de 1980 e nossas preferências sempre foram MPB e os pops suingados da *soul music*. Esses são alguns exemplos que mostram o quanto que estes outros saberes ficavam e ainda ficam fora da escola.

Em 1992, quando concluí o Ensino Médio, a escolha do meu curso foi realmente um sonho adolescente de potência: ser secretária executiva em uma empresa multinacional, falar inglês e viajar pelo mundo – tal escolha me levou à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), única universidade do Rio de Janeiro a oferecer o curso de Secretariado Executivo Bilíngue (Português/Inglês). Era óbvio que

precisaria pagar por este sonho, pois se tratava de uma universidade particular em que, novamente, não havia expectativas de estar com outros/as jovens negros e negras, mas, contrariando todas as previsões e estatísticas, foi neste espaço embranquecido que conheci outros jovens que, como eu, faziam parte dos 3% de negros e negras existentes no cenário universitário da época. Foi trabalhando na própria universidade que tive a oportunidade de conhecer funcionários e funcionárias pretos e pretas que também estudavam e faziam jornadas triplas de estudos e trabalhos fora da universidade – uma realidade bem diferente da classe média e da elite de discentes da instituição. Nesse período, atuei também em um projeto do Departamento de Teologia, na Rocinha, ministrando aulas de inglês e português para as crianças da comunidade. Pela primeira vez, entrei em uma favela, experiência que me tirou da bolha e me fez refletir ainda mais sobre a questão racial e social. Neste cenário, me aproximei muito timidamente do movimento negro da década de 1990, o que foi um divisor de águas em relação ao processo de entender minha negritude. Foi neste período que adquiri um exemplar de *A mulher negra que vi de perto* (1995), da professora Nilma Lino Gomes. Comecei, assim, a refletir sobre questões que até então eram normalizadas em minha existência.

Diante do que tenho apresentado aqui, o caminho pelo magistério parecia um caminho natural, mas – devido a escolhas prematuras aos 17 anos – preferi seguir uma carreira na área de secretariado. Durante os anos de 1996 a 2001 trabalhei em uma fundação educacional, de grande porte, e em um banco internacional. Foram experiências importantes que acabaram me colocando, de novo, na trilha do magistério. Não se tratava apenas de uma insatisfação pelo trabalho burocrático em que tinha me inserido, sem exercício da minha liberdade e da minha criatividade, mas também um período de profunda reflexão sobre poder. No banco, assisti às privatizações e circulação do capital nas mãos da mesma elite branca de séculos e, na fundação, trabalhei com pesquisas que cada vez mais reafirmavam nosso fosso educacional, a desigualdade latente e pulsante.

No ano de 2001, pedi demissão do banco e cursei mais dois anos de Licenciatura Plena em Português/Inglês na PUC-Rio. O retorno para terminar a licenciatura foi também uma decisão política. Ao reingressar, uma surpresa: na universidade, via alunos/as pretos/as oriundos/as do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) circulando no campus. Mesmo vivenciando pouco a atmosfera daquele reingresso, pois naquele momento trabalhava intensamente em cursos de inglês, via o resultado positivo de uma política pública naquela universidade, mas, ao mesmo tempo, percebia como

nossos corpos pretos incomodavam. Pela primeira vez na minha vida, fiz uma disciplina na PUC-Rio em que várias colegas eram mulheres pretas como eu. Cursar esta disciplina foi uma experiência incrível, e nem preciso dizer que, em uma turma onde a maioria era de alunos/as brancos/as, todas as alunas negras se juntaram em um grupo só. A matéria cursada era sobre avaliação educacional e, como tive uma experiência prévia no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, na Fundação Cesgranrio, nosso material de pesquisa foi muito farto. Lembro-me de como nos esforçávamos para conceber e apresentar um trabalho "brilhante", como se quiséssemos – e queríamos – demonstrar nosso valor naquele território embranquecido e nem um pouco acolhedor.

Após concluir a licenciatura, foram alguns anos lecionando inglês em cursos de idiomas. Durante esse período, fui voluntária em um pré-vestibular comunitário voltado para adolescentes que vislumbravam a entrada na universidade. No ano de 2010, saiu o concurso para Professor I de Língua Inglesa e finalmente pude realizar meu sonho: dar aulas para crianças/adolescentes em escolas do município do Rio de Janeiro.

"Deve ser difícil dar aula de inglês, eles mal sabem português!" / "Qual o sentido de aprender inglês? Dá qualquer coisa!" / "Estes professores de inglês são muito alienados." / "Por que todo professor de inglês não consegue controlar a turma, as aulas são sempre essa gritaria?". Durante os anos que venho lecionando inglês no município do Rio de Janeiro, fui atravessada diversas vezes por falas que representam muito uma visão exclusivista da língua, como instrumento de dominação e pertencente à elite; conferindo um não-lugar assimilado pelos estudantes, que acabam não querendo se aproximar deste contexto, uma vez que não se acham merecedores de tal ou suficientemente inteligentes. Fora isto, temos também questões de âmbito político, econômico e social que envolvem o ensino da língua estrangeira dentro de um sistema capitalista de sociedade. A visão de ensino da língua inglesa como dominadora e imperialista ainda ocupa os imaginários. Entendo, sim, que ela assumiu e continua assumindo este papel, porém ela pode ser contemplada sob uma outra perspectiva, e tudo vai depender do contexto educacional e do educador que a coloca em prática. Meu encanto com a língua inglesa deveu-se, primeiramente, pelas imagens positivas que a cultura pop oferecia de meu ídolo preto, Michael Jackson, e da representatividade preta – escassa, mas presente – nos livros internacionais do curso de inglês – o que, para mim, era muito, se comparado com o contexto brasileiro. No mais, fui aquela criança que teve o curso de inglês bancado com sacrifício, como garantia de sucesso incondicional para um futuro sempre melhor – afinal,

o racismo de cada dia tinha que ser combatido através da educação, sendo melhor que todos, superando os nossos "algozes", a famosa excelência que muitos de nós tínhamos que alcançar, mas que na prática era quase impossível. Seguindo esta premissa, a minha permanência no curso de inglês, assim de como muitos estudantes pretos e pretas, sempre foi muito dolorosa, com uma autoimagem depreciativa, dificuldade em me expressar e até duas reprovações. Tudo mudou no dia em que me revoltei, saí e voltei a estudar em um contexto totalmente diferente, no qual tive um professor preto e empoderado, que foi inspiração para mim.

Diante do que foi exposto, reitero algumas inquietações:

- A escola, enquanto instituição, sempre reproduziu padrões e papéis sociais, perpetuando concepções e valores, fabricando sujeitos com corpos e identidades definidos, seguindo uma lógica patriarcal, cristã, europeia, cis-heteronormativa e branca. Mesmo com o advento da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Africana e Afro-brasileira no currículo da educação básica, e da Lei 11.645/2008, que inclui o ensino da História e Cultura Indígena, muitas escolas e professores continuam deixando o conteúdo de lado, não o incluindo no projeto político-pedagógico da escola.

- A instituição, geralmente, apresenta em sua estrutura curricular elementos que reforçam várias desigualdades (raça, gênero, classe e sexualidade) e tem, no livro didático, e, atualmente, nas apostilas, ferramentas limitantes de leitura de mundo, pois alguns materiais ainda têm uma abordagem eurocêntrica.

É inquestionável que houve muitos avanços: a quantidade de pesquisas, projetos, políticas públicas e instâncias que, dentro da estrutura burocrática, começam a fomentar questões que procuram ressignificar a nossa história. Destaco, neste cenário, as professoras e professores, sobretudo da nova geração, que têm tensionado espaços educacionais para uma ressignificação deste território chamado escola: são muitos profissionais que acabam trabalhando sozinhos ou em poucas parcerias, e eu me incluo nesses. Mas será que estas iniciativas dão conta de enfrentar uma política colonial de mais de 300 anos? Precisamos de uma quebra de paradigmas e trabalhar sob uma perspectiva mais holística de educação, principalmente no Ensino Fundamental II, em que o saber fragmentado é cada vez mais valorizado na rede.

Esta pesquisa nasce da necessidade de trazer para a disciplina que leciono na rede municipal do Rio de Janeiro, o inglês, uma perspectiva dialógica interdisciplinar de visibilização e valorização do conhecimento e saberes de povos negros e indígenas, desmantelando o racismo, a meritocracia e a democracia racial no imaginário de nossa população. Trazer à tona essas narrativas é também dialogar com as narrativas dos próprios/as alunos/as. Entendo que trabalhar dentro de uma formação para a cidadania seja trabalhar também dentro de uma perspectiva em que se quer dialogar, conhecer, pesquisar, contar e ser empático com nossas histórias coletivas e individuais.

Será que a ausência de práticas e materiais antirracistas no ensino de língua inglesa contribui com o racismo nas relações étnico-raciais na escola? Como contribuir para uma discussão antirracista na disciplina de língua inglesa? Essas são as inquietações principais e perguntas de pesquisa.

A hipótese que levanto nesta dissertação é que a elaboração de sequências didáticas e de um material crítico de língua inglesa produzirá uma maior capacidade crítica de reflexão sobre racismo e diversidade racial por parte de alunas e alunos. A sequência didática "é um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe" (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 93). Assim, pretendo, nesta pesquisa, elaborar tais sequências, produzindo e analisando materiais didáticos como instrumento de formação de uma consciência étnico-racial dos sujeitos que compõem os grupos escolares com os quais eu trabalho. E que estas experiências possam ser críticas e reflexivas e que contribuam para uma ressignificação do nosso estar no mundo (alunos/professores/escola).

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é descrever e analisar práticas e materiais por mim desenvolvidos, como professora de língua inglesa, em turmas do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal no Rio de Janeiro. Como objetivos específicos da pesquisa, por meio destas práticas e materiais, busco fomentar a discussão sobre racismo e a positivação de identidades negras e indígenas multiculturais. Para tanto, é necessário que as sequências didáticas orientem e organizem a prática, e que os materiais produzidos e desenvolvidos para elas sejam instrumentos que realmente instiguem à reflexão, ao questionamento, à interatividade e às novas formas de acesso ao conteúdo.

No primeiro capítulo, trarei uma breve reflexão histórica sobre como nossa sociedade e, principalmente, a escola, ainda está atravessada por uma história colonial que impediu que novas linguagens fossem criadas e que novas configurações de poder e de conhecimento emergissem. Neste sentido, dialogarei com os conceitos de raça, racismo, nação, identidade, democracia racial, etnicidade e branquitude nas obras das/os intelectuais Kabengele Munanga (2009; 2020), Stuart Hall (1997; 2003), Lélia Gonzalez (1980), Grada Kilomba (2019), Nilma Lino Gomes (2017) e Silvio Almeida (2018). Farei uma reflexão sobre como as teorias racistas colocadas em prática no século XIX ditaram a organização social, econômica e política do país (DÁVILA, 2005; PAIXÃO, 2014) e como foram instrumentalizadas para atender a um sistema educacional elaborado para manter o status quo, interditando o acesso das populações negras à escolarização. Na sequência, a linha histórica será retomada pelo olhar das leis educacionais implementadas para atender aos interesses das elites e à luta dos movimentos negros e sociais na garantia dos seus direitos através das mais variadas ações afirmativas. Serão trazidas questões específicas da língua inglesa, objeto dessa pesquisa dentro do contexto educacional, apresentando o ensino de inglês no Brasil e seu histórico de projeto colonizador e como instrumento de privilégios (NASCIMENTO, 2019). Dialogarei também com Moita Lopes (2000) sobre as questões político-ideológicas que regem o ensino da língua inglesa na escola pública e no mundo contemporâneo. Para finalizar, serão apresentados, brevemente, dados sobre os currículos de educação básica, com o objetivo de observar se contemplam ou não as questões étnico-raciais e se há uma ausência destes conteúdos de maneira mais explícita e sistemática na área de língua inglesa.

No segundo capítulo, versarei sobre a escolha de trabalhar nesta pesquisa com uma autoetnografia (ADAMS et al., 2017), uma vez que ela tem como base as minhas memórias, vivências e perspectivas enquanto mulher, mãe e professora negra que, durante a sua vida no magistério, questionou a hegemonia branca nos materiais didáticos e nas práticas de ensino presentes nas instituições de língua e escolas por onde passou enquanto aluna e professora. Neste capítulo, trarei os conceitos de educação antirracista nos estudos de Aparecida de Jesus Ferreira (2006; 2017), bell hooks (2013), Paulo Freire (2008) e Gloria Ladson-Billings (2006), além do conceito de letramento racial a partir das reflexões de Brian Street (2014), Ana Lúcia Silva Souza (2011), Kalantzis et al. (2020) e outros/as. Serão trazidas reflexões que fazem parte de uma prática de educação crítica

que busca a libertação dos sujeitos, que os empoderam na luta pelos seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs.

Começarei o terceiro capítulo contando e apresentando o meu fazer intuitivo pedagógico em busca de alternativas de educação em que o protagonismo preto se fez presente nos três territórios educacionais pelos quais eu transitei e transito atualmente: curso de idiomas, escola particular e escola pública. Estas experiências estarão em diálogo com Nilma Lino Gomes e o seu *Movimento negro educador* (2017), trazendo uma reflexão de como os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos da comunidade negra por ação do movimento negro interferiram e interferem social, cultural e politicamente de maneira positiva no país por meio das políticas de ações afirmativas instituídas. Apresentarei, assim, práticas que procuraram contemplar epistemologias de populações cujos saberes não eram/são reconhecidos como tais até então. As relações estabelecidas entre educadores e educandos nestas práticas também serão analisadas à luz dos conceitos de afeto e cognição, de Lev Vygotski (2008), e de afetividade, da intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade (2014). E, finalmente, evidenciarei neste capítulo o movimento contra-hegemônico por mim realizado no que diz respeito às aulas ministradas de modo a ressignificá-las pelos conhecimentos adquiridos no mestrado em questão. Para isto, apresento e desenvolvo quatro pilares de pesquisa: literatura, protagonismo, arte e multimídia e multidisciplinaridade − referências para todo o processo pedagógico.

No quarto capítulo, introduzirei as sequências didáticas utilizadas na pesquisa durante o período de agosto de 2021 a dezembro de 2022, na escola municipal em que trabalho, bem como todo o processo de elaboração dessas sequências. O objetivo é proporcionar aos/às estudantes, para além da experiência de conhecer uma história, o contato com saberes multiculturais, com reflexões críticas sobre racismo e diversidade racial. Finalizarei o capítulo com a análise dos dados coletados, trazendo para o diálogo considerações sobre branquitude (DIANGELO, 2020), interseccionalidade (COLLINS, 1990; 2020) e pensamento crítico (KALANTZIS et al. 2020) com relação às interações ocorridas com os materiais.

O quinto e último capítulo será constituído pelas considerações finais, em que apresento as minhas conclusões sobre os objetivos da pesquisa alcançados e a repercussão do projeto com as crianças e a comunidade escolar.

1 – Racismo e educação

Nós, brasileiros e brasileiras, fazemos parte de uma sociedade instituída por um sujeito branco, cis, hetero, europeu, que concebeu o conceito de raça e seus consequentes discursos como dispositivo de poder, controle, dominação, apropriação cultural e lucro sob as existências análogas ao seu reflexo, ou seja, uma sociedade forjada na colonialidade. Segundo Aníbal Quijano (2005), com a expansão do colonialismo europeu, elaborou-se uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e de raça que legitima ideias e práticas alinhadas à crença de superioridade e inferioridade entre dominantes e dominados, ou seja, europeus e não-europeus. A esta perspectiva damos o nome de colonialidade.

Quando pensamos no sistema de ensino brasileiro, moldado dentro de uma realidade colonial, vemos um apagamento da herança social de todo um povo preto e, consequentemente, uma lacuna de seus saberes e conhecimentos que, até pouco tempo, não teriam sequer a possibilidade de se constituírem como legado para as próximas gerações. No trecho destacado abaixo, o intelectual congolês Kabengele Munanga (2009), ao falar das relações raciais na colonialidade, nos apresenta uma das dinâmicas destes apagamentos e ausências:

> Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou. (MUNANGA, 2009, p. 32)

Como o território desta pesquisa é o chão escolar ainda muito colonizado, precisamos delinear alguns conceitos básicos que nos ajudarão a entender como esta hegemonia cultural branca se constituiu, institucionalizou e ainda sustenta as relações étnico-raciais no Brasil.

1.1 - Raça, racismo, cultura, poder e nação

Segundo o professor de Direito e filósofo Silvio Almeida (2019), a noção de raça que classifica o ser humano em várias categorias é um fenômeno da modernidade. As circunstâncias históricas de meados do século XVI, em que há uma expansão econômica mercantilista burguesa e a "descoberta" de novos mundos pelos europeus, foram terrenos férteis para que a ideia de raça começasse a ganhar um sentido específico: o europeu como o homem universal e todos os outros povos e culturas como menos evoluídos (ALMEIDA, 2019).

Kabengele Munanga, em seu livro *Negritude: usos e sentidos* (2009), nos explica que a dominação colonial na África é consequência de um imperialismo de mercado, que se apropria não somente da terra, mas dos seus recursos e dos seres que vivem nela, e de um imperialismo histórico, que cria um "homem não-histórico, sem referências nos documentos escritos" (MUNANGA, 2009, p. 30). As pseudojustificativas dadas pelo colonizador para todo o processo de expropriação da terra, dos recursos e do homem começam pelas missões colonizadoras que tinham como objetivo tirar os negros da condição de "selvagens". Durante o século XV, século da expansão da Europa Ocidental, os brancos ocidentais em contato com os negros africanos retomam as histórias dos antigos greco-romanos que descrevem os povos negros do norte da África como populações parecidas com "animais selvagens", pois uma vez submetidos às condições extremas de temperatura, tornavam-se bárbaros e selvagens. Durante os séculos XV, XVI e XVII, as descrições que dominavam os escritos sobre as populações africanas eram de uma África habitada por "gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto" (MUNANGA, 2009, p. 25). Em contato com populações física e culturalmente diferentes de si, o branco europeu já mostrava o seu desprezo pelos negros africanos e uma cobiça pela riqueza destes territórios. Para escravizar, era preciso dar apenas um pequeno passo.

Apesar de a escravidão ser uma prática antiga na história da humanidade, a escravidão nas Américas teve um enredo bastante diferente, uma vez que foi o sustentáculo para o desenvolvimento do sistema econômico capitalista mundial (MUNANGA, 2008). Para isto, contou também com a estratégia ideológica de que

aqueles seres humanos não eram humanos, mas cargas, mercadorias: milhões morriam na travessia e eram vendidos para colônias para servirem de força de trabalho. Os traficantes, os senhores de engenho portugueses, todos lucravam com a comercialização dos produtos tropicais disponíveis nas Américas, o que promoveu a Europa por 300 anos como líder das riquezas e dos mercados e, no caso do Brasil, uma "sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais [...] uma formada por homens livres e a outra por homens e mulheres escravizados" (MUNANGA, 2008, p. 26). Munanga prossegue:

> A escravidão como modo de exploração só pode existir se constituir uma classe distinta de indivíduos com um mesmo estatuto social. Essa classe distinta, dita escrava, deve se renovar de forma contínua e institucional, de tal modo que as funções a ela destinadas possam ser garantidas de maneira permanente e que as relações de exploração e a classe exploradora (dos senhores) que delas se beneficiam possam também se reconstituir regular e continuamente. (MUNANGA, 2008, p. 26)

Reconhecido como o fundamento filosófico das grandes revoluções (inglesa, americana, francesa) que reorganizaram o mundo – de sociedades feudais para sociedades capitalistas – o Iluminismo nos séculos XVII e XVIII traz o homem universal, os direitos universais, a razão universal, a "civilização" para outros lugares do mundo que os ocidentais julgam primitivos por não conhecerem "os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado" (ALMEIDA, 2018, p. 21). Assim, no século XVIII, são os filósofos iluministas, com sua visão universal de homem, que acabam por consolidar a noção depreciativa sobre o negro já em curso, trazendo teorias de raça associadas à biologia, distinguindo o sujeito negro como selvagem (MUNANGA, 2009). Voltaire, por exemplo, classifica os brasileiros – indígenas – em uma etapa de desenvolvimento inicial na escala evolutiva, encontrados em estado natural, sem leis, sem governos, sem conhecimento das divindades; já os negros africanos estariam em um nível um pouco mais alto, contudo se constituiriam como seres organizados em sociedades instáveis e contempladores do céu sem compromissos científicos. No último grau de desenvolvimento estariam os brancos, conhecedores da racionalidade, da astronomia, seres realmente superiores.

Podemos perceber nestas narrativas que os autores já trazem para a reflexão o conceito de racismo: um racismo que não apenas inferioriza o negro, mas também aquele que se estrutura a partir da própria experiência colonial, pois o colonizador se esforça em justificar e manter "tanto pela palavra quanto pela conduta, o lugar e o destino do

colonizado" (MUNANGA, 2009, p. 30). O discurso pseudocientífico justifica-se quando o colonizador põe em evidência as diferenças entre ele e o colonizado, valorizando-as em seu proveito, afirmando que são definitivas e absolutas (MUNANGA, 2009). Segundo Hall (2003, p. 69), "raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. [...] Esse efeito de naturalização parece transformar a diferença racial em fato fixo" (HALL, 2003, p. 69). O conceito de raça primeiramente utilizado para definir classes de animais foi utilizado também na Segunda Guerra Mundial pelo nazismo para justificar a supremacia dos brancos alemães frente aos judeus, negros, ciganos ou qualquer outro grupo que não fosse ariano.

Infelizmente, até hoje, o pensamento tóxico biológico sobrevive. Quando criança, me intrigava o fato de minha prima ser a única nadadora negra profissional dos clubes pelos quais passava, pois era comum dizer que pessoas negras não eram geneticamente "capazes" de se tornarem atletas desse esporte. Ela tornou-se nadadora porque ao longo da infância teve condições e oportunidades para aprender a nadar – um esporte geralmente associado a uma elite – e para frequentar clubes. O fato de ser campeã estadual da modalidade peito se devia a ela possuir também aptidão e talento para aquele esporte. Assistimos, em pleno século XXI, às percepções biológicas de menos valia do corpo preto que, no final das contas, pautam as barbaridades cotidianas que vão desde o trabalho escravo de senhoras pretas por uma vida inteira até o extermínio de um motoboy no porta-malas de uma viatura da polícia sergipana[2].

Voltando para a questão histórica, refletindo em termos de Brasil, o término da escravidão não provocou nenhuma alteração democrática no seio da sociedade brasileira. A elite senhorial nada perdeu e os negros recém-emancipados não tiveram acesso aos meios de produção. No capítulo 7 do seu livro *A lenda da modernidade encantada* (2014), o professor e economista Marcelo Paixão dialoga com o sociólogo Florestan Fernandes sobre o impacto do processo de modernização do Brasil nas relações raciais −2principalmente na cidade de São Paulo. Negros/as recém-emancipados/as de uma hora para a outra se viram responsáveis por se sustentarem economicamente e

[2] "A morte de Genivaldo de Jesus Santos após uma abordagem da Polícia Rodoviária Federal no município de Umbaúba (SE), no dia 25 de maio, provocou a indignação por parte da família e de moradores da cidade. Durante a ocorrência, ele foi imobilizado por policiais e colocado dentro do porta-malas de uma viatura, onde inalou fumaça [...] Os agentes da Polícia Rodoviária Federal envolvidos na abordagem que terminou na morte de Genivaldo de Jesus Santos, de 38 anos, admitiram que fizeram uso de spray de pimenta e gás lacrimogêneo, de acordo com o boletim divulgado pela PRF nesta quinta-feira (26)." (O GLOBO, 2022).

psicologicamente em uma economia competitiva (PAIXÃO, 2014). A inserção neste cenário era muito difícil, pois nas lavouras e fábricas as posições mais altas ou intermediárias estavam à disposição de "elementos da camada dominante ou estrangeiros ou descendentes de estrangeiros em ascensão" (PAIXÃO, 2014, p. 323). Poucos/as negros/as conseguiram furar esta barreira, lhes sobrando subocupações, trabalhos rudes que não os ajudariam a melhorar suas condições de vida. Podemos concluir que esta instabilidade sempre foi pensada estrategicamente de modo a não permitir que houvesse mobilização social. No trecho abaixo, Florestan Fernandes (1978) faz uma análise dos problemas reais nesse momento em questão:

> De fato o desemprego, alcoolismo, abandono de menor, dos velhos e dos dependentes, a mendicância, a vagabundagem, a prostituição, as doenças e a criminalidade constituem problemas sociais de inegável importância na história cultural desta população. Ainda hoje ela se faz sentir, tanto estrutural quanto dinamicamente, na cadeia de fatores e de efeitos interdependentes que contribuem, de forma incessante, para desorganizar a vida social do negro e do mulato. (FERNANDES, 1978, p. 153).

Nas primeiras décadas do século XX, havia no Brasil uma preocupação com o controle desta população de ex-escravizados, que estava em um processo intenso de proletarização. Para um país que queria deixar de lado o seu passado agrário e fazer parte da sociedade moderna, negros/as e pardos/as representavam um atraso à modernidade – diferentemente dos imigrantes europeus, estrategicamente incentivados a vir para o Brasil, contribuindo também para o branqueamento da sociedade. As elites brasileiras, seguindo o pensamento europeu, adotaram a crença racista de que os brancos eram superiores e as pessoas negras ou de origem inter-racial eram degeneradas pois "a brancura encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade" (DÁVILA, 2005, p. 25). Essas mesmas elites, por volta da segunda década do século XX, entendendo que uma grande parte da população brasileira era não-branca, trazem o conceito de "degeneração" como uma condição adquirida. Assim, a população preta poderia remediar sua situação uma vez que melhorasse sua saúde, nível de educação e cultura. Os intelectuais da época assumiram um papel fundamental para difundir a concepção de mundo que atendia aos interesses das classes proprietárias dominantes, leia-se branca e rica. Durante as décadas de 1920, 1930 e 1940, profissionais de diversas áreas ficariam seduzidos por uma nova ciência que poderia promover um embranquecimento de um povo, em sua imensa maioria formado por negros e pardos. A eugenia foi entendida como uma ciência que versava sobre teorias acerca de raça, hereditariedade, cultura e

influência do meio ambiente, visando "aprimorar" traços hereditários de uma determinada população. Ela consistiu em dois tipos: uma que eliminava por meio da esterilização ou do genocídio a população indesejada – praticada em diversos graus na Alemanha nazista, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos; e a segunda forma, que agia no âmbito da saúde, higiene pública, psicologia e cultura geral com o objetivo de adequar determinada população a certos padrões. O segundo modelo foi praticado aqui no Brasil (DÁVILA, 2005).

Conforme o artigo "Os intelectuais eugenistas. Da abundância de nomes a escassez de investigação (1917-1937)" (2012), de Ricardo Santos, a Liga Brasileira de Higiene Mental foi uma das mais expressivas instituições no campo psiquiátrico. Dirigida por psiquiatras, a liga – fundada no ano de 1923 – foi responsável nas décadas de 1920 e 1930 pela formulação de um projeto ampliado de intervenção social cujos objetivos principais eram promover a higiene mental da população, leia-se preta e parda, articular um projeto preventivo de sociedade e impedir que as doenças mentais se propagassem pelas gerações futuras. Através dos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, estes intelectuais brancos criaram uma fonte documental de artigos, resenhas, discursos e propagandas para convencer a população do valor de ideias eugênicas e hegemônicas que incluíam a formação de "um povo educado, higiênico e forte" (SANTOS, 2012, p. 6).

O que seriam estas políticas? Que doenças mentais seriam essas? Nada mais eram do que a situação de extrema penúria pela qual a maioria da população negra passava, desde a falta de acesso a condições melhores de saúde – de fato a saúde desta população carecia de cuidados por conta da total ausência de políticas públicas que a atendesse. Tais doenças eram utilizadas para justificar o isolamento, uma estratégia utilizada pela elite branca de livrar-se de corpos pretos por meio de total controle social: as políticas públicas que na verdade encarcerariam pseudodoentes em manicômios, leia-se pretos; que incentivariam o matrimônio entre pessoas "saudáveis", leia-se brancas; que ofereceriam melhores oportunidades de estudo para crianças aptas, leia-se brancas, e assim por diante, como veremos com maiores detalhes na próxima seção.

Apesar de o governo Vargas ter iniciado em 1932 políticas, a princípio inclusivas, como o voto feminino e o voto secreto e ter garantido direitos trabalhistas e a defesa dos recursos naturais do país, ele caracteriza-se, principalmente a partir de 1937, por um regime autoritário, inspirado nos regimes fascistas europeus como os de Hitler e Mussolini. Surge, assim, o Estado Novo. Neste período, há um movimento de intelectuais

brasileiros que buscam uma “nova identidade nacional” desatrelada daquela de país atrasado. Decidem, assim, estudar a cultura popular para reinterpretá-la. O governo quer passar uma identidade de povo civilizado e ordeiro.

Para o intelectual Stuart Hall (1997), a ideia da nação como uma identidade cultural unificada está ultrapassada. Conforme o autor, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 1997, p. 55). Logo, as culturas nacionais – instituições culturais, símbolos e representações – fazem parte do mundo moderno e constroem identidades ao produzir sentidos sobre nação: “Estes sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memória que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 1997, p. 55). Tudo é construído de forma discursiva, ou seja, a raça é socialmente construída. Percebe-se, neste movimento nacionalista, a tentativa de se narrar uma nação que precisa superar o período escravagista. O Brasil via a Europa como grande modelo civilizatório, e passa a acreditar em si e colocar em prática um projeto de resgate dos valores e culturas nacionais. Os intelectuais se uniam para fomentar uma ideia de união e de identidade nacional que não existe, tratando-se, na verdade, de comunidades imaginadas (ANDERSON, 1983). Minha reflexão aqui é de que sejam comunidades brancocentradas, produzidas por esse grupo de pessoas.

Parafraseando Hall, então, quais são as representações que dominam as identificações e definem as identidades do que seria “ser negro” na cultura educacional nacional? Que estratégias foram utilizadas para fortalecer o senso comum de nossas pretensas identidades? Como as histórias sobre os povos indígenas e negros são narradas na literatura, nos livros didáticos, nas apostilas, enfim, nos materiais utilizados na escola? Nas próximas seções continuarei a refletir, a partir de uma perspectiva histórica, sobre como o racismo é uma estrutura de onde se originam os discursos de colonialidade ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

1.2 – Ensino colonizador e suas bases hegemônicas ideológicas

Nesta seção, veremos como a educação brasileira é decorrente de uma práxis colonial e racista. Serão destacados conceitos e fatos históricos que contribuem para uma linha de raciocínio que apresenta a ideologia do branqueamento, o etnocentrismo[3] e o mito da democracia racial como conceitos fundantes para se entender como o racismo é plantado no imaginário social, mais precisamente na realidade escolar.

Primeiramente farei breves recortes históricos no Brasil Império (1822 – 1889), Primeira República (1889 – 1945) e Estado Novo (1937 – 1945), período fundamental em minha análise, pois as bases fundantes para todo um processo em que o conceito de raça organizou a sociedade brasileira começam neste espaço de tempo. Começo a análise a partir do século XX, em que a eugenia e os padrões raciais influenciaram um novo sistema educacional baseado nas teses europeias de racismo científico do final do século XIX. Tais teses difundiam a superioridade e a inferioridade das raças e postulavam como valores universais os valores de uma elite branca: "O etnocentrismo é marcante na sociedade brasileira e particularmente na escola. Há valores tidos como universais sem questionar até que ponto são valores do grupo social étnico dominante" (GOMES, 1995, p. 57).

Na sociedade escravocrata, a população negra foi institucionalmente impedida de estudar. Em 1854, apesar de a reforma de Couto Ferraz (Decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854) instituir "a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte" (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68), não seriam admitidas nas escolas públicas crianças com moléstias contagiosas e nem escravizadas: adquirir técnicas elementares da escrita e da leitura era quase impossível. Vemos aí, novamente, um dos princípios de um racismo institucional que se institui através de "regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão dos negros e/ou mulheres" (ALMEIDA, 2018, p. 31).

[3] "O etnocentrismo consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro" (GOMES, 1995, p. 56).

Somente no final do Império a educação de negros começou a ser uma preocupação, não por questões humanitárias, mas porque o governo entendia que elevar o nível educacional da população era melhorar também as relações de trabalho. Enquanto o censo demográfico realizado em 1872 revelava que 82,3% da população brasileira era analfabeta, formada em sua grande maioria de pessoas escravizadas (DOS SANTOS, 2022) o panorama mundial era de inovação tecnológica e industrialização. Logo, era fundamental educar a população urbana e rural para que o país pudesse entrar em uma economia capitalista industrial que estava surgindo. Foram criadas, assim, escolas noturnas para pessoas escravizadas, trabalhadoras, ingênuas, mulheres e libertas. Houve também a implantação de casas correcionais para as pessoas consideradas "vadias". Mas quem eram elas? O código de 1890 dizia que aqueles que não tinham uma profissão, que não possuíssem meios de subsistência ou domicílio certo – geralmente menores de idade – tinham que ser recolhidos em estabelecimentos disciplinares industriais até os 21 anos (DOS SANTOS, 2022).

Em convivência com minha tia-avó de 89 anos, nascida em 1933, é interessante notar o seu relato sobre a educação dos pais e a dela própria: ela, mais velha, não teve oportunidade de estudar porque tinha que tomar conta dos irmãos e irmãs, contudo, sua mãe lia jornais e seu pai também sabia ler e escrever o básico. Um casal muito pobre que iniciou a criação dos oito filhos em Ramos, bairro do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Porém, logo tiveram que ir para outro município, Duque de Caxias, por conta de uma oportunidade de emprego para o pai, motorista de ônibus. Podemos concluir que foram negros/as que muito provavelmente foram impedidos de qualquer oportunidade de trabalho na cidade. Essa minha tia-avó só foi estudar bem mais tarde, quando frequentou um curso de alfabetização de adultos no período noturno. Outra história desse período muito conhecida na família foi das várias vezes que o irmão, um adolescente – um "mulato sarará", como ela diz – foi preso por vadiagem por não ter carteira assinada. Logo percebemos que havia sim um controle destes corpos.

Com a Revolução de 1930, em que Getúlio Vargas e apoiadores nacionalistas derrubam o sistema político republicano, dando início a Era Vargas, um período ditatorial, destaca-se a figura do professor Anísio Teixeira, a quem coube reformar o sistema escolar público do Rio de Janeiro em 1932 e que introduziu várias inovações inspiradas em sua experiência nos Estados Unidos. É neste cenário que surge no Brasil o movimento educacional chamado Escola Nova, idealizado por John Dewey, educador e

progressista estadunidense, implementado em outros países cujas democracias liberais já estavam consolidadas e cujo processo de industrialização e de desenvolvimento demandava mão de obra nas fábricas (SANTOS et al., 2006). Para John Dewey, a educação era "o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática" (SANTOS et al., 2006, p. 134). O ideário escolanovista era ligado à teoria econômica e política da burguesia. O professor Anísio Teixeira acreditava que através de uma educação pragmática – diferente da jesuítica – voltada para a ação, o sujeito teria ferramentas para inserir-se na sociedade e transpor as barreiras da desigualdade. A burguesia brasileira – dona dos meios de produção – viu nesse movimento a solução para a modernização do Brasil e abraçou a ideia, como apontado a seguir:

> Anísio Teixeira descrevia essa divisão na escola, de forma que um sistema se compunha de "escola primária", "primária superior", "escolas normais" e "escolas de arte e ofícios", conduzindo as classes populares ao trabalho e a um ofício. Para as classes mais privilegiadas, o ensino previa as classes primárias, o liceu, as escolas profissionais e a universidade, todas visando à ascensão social do indivíduo. A posição classificatória, determinada na matrícula, já definia as condições socioeconômicas do candidato. As classes menos privilegiadas aprenderiam a trabalhar. Aos alunos das classes sociais mais elevadas, apenas interessava uma carreira brilhante; logo, nem a escola acadêmica buscava resultados a partir de eficiência ou conforme critérios de excelência. (SANTOS et al., 2006, p. 14)

Agora me reporto às memórias de minha avó materna, que sempre me contava que meu bisavô ocupava um pequeno espaço cedido pelo proprietário de uma loja na Rua Sete de Setembro, Centro do Rio de Janeiro, famosa rua comercial no início do século XX, em que era gravador de metais, e, mesmo com pouco estudo, com esse ofício conseguiu, com a ajuda dos filhos e filhas, manter uma vida digna. Minha mãe tem até hoje uma caneca de alumínio gravada com o nome dela. Essa caneca sempre mexeu com o meu imaginário e ao indagar as clássicas: "Onde meu bisavô estudou?", "Como ele aprendeu isto?", "Como conseguiu estar neste espaço comercial importante no centro econômico do Rio de Janeiro, sendo ele um preto bem retinto?", as respostas sempre foram de desconhecimento. Ao me aprofundar nas leituras para esta pesquisa e compartilhar conhecimentos com a minha mãe, a voz da minha avó ecoou em memória e, para ela, talvez, o Liceu de Artes e Ofícios poderia ter sido a escola que meu bisavô frequentou.

Desde a década de 20 do século XX, o Rio de Janeiro já possuía o maior sistema escolar do Brasil, e era, na época, um modelo para outros sistemas escolares em todo o

país. Ele proporcionava aos eugenistas da época "carta branca" para examinar as crianças que ali estudavam. Em *Diploma de brancura* (2005), Jerry Dávila pontua que houve programas eugênicos escolares que faziam registros dos/as alunos/as por meio de uma ficha antropométrica que armazenava o desenvolvimento fenotípico e físico do aluno, enquanto uma ficha de higiene mental registrava a evolução psicológica. Esses registros acompanhavam a vida escolar do/a aluno/a e eram utilizados pelo sistema para classificar as crianças em diferentes classes ou programas. O antropólogo Arthur Ramos, por exemplo, se debruçou nos aspectos psicológicos das crianças afro-brasileiras, que eram consideradas no estudo "crianças problema". Diferentemente de seus colegas, ele partia do princípio de que não há superioridade racial, mas grupos sociais atrasados em termos de sua cultura – atrasados em relação a quem mesmo? Para Ramos, a cultura afro-brasileira era pré-lógica e a escola seria o lugar "a evitar a influência insidiosa do logro e da superstição. Combater essa ação lenta e invisível da macumba e do feitiço que se infiltra em todos os atos da nossa vida" (DÁVILA, 2005, p. 75). Seguindo esse pensamento, a escola seria o lugar em que tais crianças adquiririam hábitos alimentares sadios, higiene e teriam ferramentas para romper com o ciclo de pobreza (DÁVILA, 2005).

Notamos, assim, que a reforma também era de nível cultural, uma vez que as crianças precisavam aprender valores morais nacionalistas desejados pela cultura branca:

> Villa-Lobos contrapunha a brancura – definida pelo progresso, pela beleza e pela virtude – à negritude, que personificava a rebelião, os maus hábitos e os problemas de hereditariedade. Seu programa musical era uma alegoria educacional, disciplinar e nacionalista da jornada que se afastava da negritude, passava pela mistura de raças e chegava à brancura. (DÁVILA, 2005, p. 249)

Para Heitor Villa-Lobos, as canções eram vistas como agente de sociabilização e um meio de disciplina social. O canto orfeônico proposto pelo músico era o francês, implantado no início do século XIX nas escolas francesas, calcado no ensino da leitura e da escrita e no uso de marchas e hinos como repertório básico inicial (NORONHA, 2012). Nos cantos orfeônicos vemos que Villa-Lobos cria uma estética de aparente valorização da cultura negra e indígena, mas que na verdade eram composições que celebravam, através do olhar do homem branco, o folclore destas culturas. Quando utilizo a palavra "folclore", aqui me refiro à denominação hegemônica que subordina e minimiza os saberes dos povos tradicionais, saberes que a ciência moderna sempre desprezou, pois seu

modelo de racionalidade desconsidera as experiências sociais (GOMES, 2017). Nesta visão, não há lugares para saberes fora do cânone ocidental e os saberes concebidos e vinculados às práticas sociais, culturais e políticas pelo povo são marginalizados, como vemos na postura do então "intelectual" Arthur Ramos ao se desfazer e criticar as religiões de matriz africana.

A partir de todas as reflexões acima, trago o conceito de etnia no que se refere ao pertencimento ancestral e étnico-racial de negros e outros grupos em nossa sociedade (GOMES; MUNANGA, 2008). Para Stuart Hall (2003), a etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda sobre características culturais e religiosas, contudo características físicas ainda se apresentam de maneira indireta, representadas como já inerentes ao grupo e transmitidas de geração para geração. Nesses termos, o racismo biológico e a discriminação cultural fazem parte de duas lógicas de racismo, articulando-se um com o outro, e constituem-se como uma característica do próprio momento multicultural.

Trago como mais um exemplo ilustrativo, deste período em que a educação no Brasil sofreu forte influência do pensamento eugênico, uma passagem do livro *Ivone Lara, a dona da melodia* (2010), da pesquisadora, professora e tradutora Katia Santos, que traz em seu enredo um pouco da vida da grande compositora, sambista e enfermeira Dona Ivone Lara. Dona Ivone foi aluna por oito anos do então internato público Orsina da Fonseca e fez parte daquela geração de 1922, que teve sua educação moldada para ser símbolo do progresso brasileiro:

> Ivone Lara teve sua educação moldada pelas leis educacionais de uma época em que os alunos pobres e não-brancos – ou seja, a maioria da população – eram tratados pelo ensino público como seres pertencentes a "raças imperfeitas" e que, portanto, precisavam ser "europeizados". Uma das práticas pedagógicas para alcançar tal objetivo eram as atividades que envolviam o ensino do canto orfeônico. Assim, a exposição à música clássica e o exercício do canto orfeônico passaram a fazer parte do currículo escolar da escola pública do Rio de Janeiro. (SANTOS, 2010, p. 22)

A pesquisadora também traz a existência de um documento do próprio Villa-Lobos intitulado O ensino popular da música no Brasil: o ensino da música e do canto orfeônico, de 1937, em que diz que na escola no Brasil convivem diferentes raças "onde se aprendem os bons ensinamentos dos mestres, e, também, às vezes certos hábitos e

costumes de alunos rebeldes, geralmente influenciados pelo meio da sua vida doméstica ou por hereditariedade" (SANTOS, 2010, p. 27).

Lamento não ter conversado melhor com minha avó materna sobre este período na vida dela, uma vez que foi uma criança negra em escola pública até o ginásio da Escola Municipal Rivadávia Correia, no final dos anos 1930. Lembro, porém, que contava com muita alegria de uma época em que na escola ensaiavam, nas aulas de Música, cantos orfeônicos de Villa-Lobos e de como era emocionante assistir ao coral oficial das crianças de escolas públicas do Rio de Janeiro no centro da cidade em eventos especiais. Tal narrativa é constantemente relembrada com muito saudosismo por toda uma geração mais velha que entende aqueles cantos como uma reverência, um elogio à cultura indígena, porém, hoje, com um olhar decolonizador, percebemos que o movimento ali era mais de folclorização da cultura indígena e enquadramento em uma cultura dominante de gênero musical de origem europeia.

Dialogo neste momento com a escritora Grada Kilomba (2019), que traz a questão do conhecimento e seu mito universal no campo acadêmico, um espaço em que brancos têm o privilégio de fala e desenvolvem "discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o 'outras/os' inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco" (KILOMBA, 2021, p. 50). A autora continua dizendo que no espaço acadêmico somos feitos/as objetos estéticos e culturais, mas são raras as vezes em que somos sujeitos. Embora nós negros/as e populações indígenas sejamos produtores de conhecimento desde sempre, nós não temos controle das estruturas de poder, o que faz com que nossas perspectivas se tornem difíceis de serem realizadas. Neste sentido, prossegue, "'estruturas' de validação do conhecimento que definem o que é erudição 'de verdade' e 'válida', são controladas por acadêmicas/os brancas/os que consideram suas perspectivas como universais" (KILOMBA, 2021, p. 53). Assim, o conceito de branquitude4 aqui se faz presente, caracterizando-se como a construção de que o ser branco é superior.

Dando continuidade à reflexão histórica, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4024/61 traz uma novidade para a comunidade negra, pois foi a primeira

[4] "Refere-se à racialidade do branco, configurando uma visão de mundo, um posicionamento de vantagens calcado no silêncio e omissão (diante do racismo) por um lado, e por outro, na prática discriminatória sistemática com vistas a conseguir e manter situações de privilégio que impregna a ação e o discurso; e que justifica/ mantém/ reproduz as desigualdades raciais no trabalho." (BENTO, 2002, p. 5)

vez que o termo raça apareceu em uma lei educacional, porém atrelado a muitas contradições: “Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo” (DIAS, 2005, p. 53). Uma lei que defendia um ensino para todos, porém não se falava que população era aquela que incondicionalmente estaria na escola pública e gratuita, ou seja, a questão racial não era problematizada. Os mesmos educadores que defendiam o ensino público para todos, independentemente de raças, pouco se diferenciavam dos conservadores: não romperam com as elites. O Estado promovia a educação pública para as escolas populares, mas não investia na profissionalização ou no encaminhamento rumo ao ensino superior. Já as elites eram encaminhadas para os liceus e universidades (DIAS, 2005).

Podemos através desta questão trazer outros dois conceitos fundamentais: o do mito da democracia racial e o da branquitude. No exemplo acima, podemos perceber que tais educadores compactuavam com a democracia racial, mantendo a população negra invisível mesmo sob a premissa de escola para “todos”. A professora, filósofa, antropóloga e intelectual brasileira Lélia Gonzalez, em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984), reflete sobre o mito da democracia racial neste país que impede a consciência do racismo e suas práticas. Para ela, consciência e memória descrevem a condição do povo negro dentro da cultura brasileira, ou seja, a consciência aborda a identidade que se forja a partir de estereótipos, a identidade concebida pelo outro; já a memória é formada a partir de uma visão mais histórica, ou aquela que não tem uma amnésia dos fatos que ocorrem a partir de todo tipo de extermínio, de negação e de exclusão. Assim, o racismo seria uma construção ideológica com benefícios sociais e econômicos para brancos de todas as classes sociais (privilégio racial), ao mesmo tempo que é um sintoma da neurose da cultura brasileira (GONZALEZ, 1984), que se pensa uma sociedade branca, mas cuja cultura revela a herança afro, que é constantemente escondida, como pudemos ver nos mecanismos históricos que rechaçam as religiões de matriz africana. Observem: são os mesmos homens brancos – antes colonizadores, senhores de engenhos; agora políticos e intelectuais – criando e implementando leis pretensamente democráticas que, na prática, não mexem na estrutura excludente.

Retomando o pensamento de Kilomba (2019), a autora nos apresenta três princípios que caracterizam e definem o racismo. O primeiro é a construção da diferença,

pois a pessoa é classificada como “diferente” devido a sua pertença racial e/ou religiosa, ou seja, “só se torna ‘diferente’ porque se ‘difere’ de um grupo que tem o poder de se definir como norma – norma branca” (KILOMBA, 2019, p. 75); o segundo é a de que esta diferença estará vinculada a valores hierárquicos que colocam o “diferente” sempre em uma posição de inferioridade e menos valia – para a autora, estes dois últimos configuram o que chamamos de preconceito – e, finalmente, o terceiro que combina o preconceito com o poder histórico, político, social e econômico. Assim, a junção desses processos forma o racismo:

> O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação saúde, etc... Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é? (KILOMBA, 2019, p. 76)

É fato que a história da educação da população negra brasileira é marcada por uma interdição e por falta de acesso aos espaços formais de escolarização fomentada pelo racismo. Contudo, para cada negativa houve também uma luta, uma articulação, uma resistência cultural por parte da comunidade negra em procurar alternativas de estudo fora de um sistema educacional feito para expulsá-la de qualquer oportunidade de estudo para sua própria mobilização social. As escolas de quintal, as escolas profissionais, técnicas e tecnológicas, o Teatro Experimental do Negro, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e até a escola pública são exemplos destas oportunidades que servirão para incluir as populações negras marginalizadas ao longo do século XX.

Cabe trazermos neste momento, também, a luta das populações quilombolas por serem reconhecidos como cidadãos, donos de suas terra e produtores de sua própria cultura. Segundo as pesquisadoras Tamara Oliveira e Cynthia Martins:

> A Constituição Federal de 1988 foi a primeira constituição brasileira a incorporar as reivindicações das lutas dos quilombolas pelos direitos de serem reconhecidos como remanescentes dos quilombos, como sujeito de direitos, o que representou uma conquista e um grande avanço em nosso país (OLIVEIRA; MARTINS, 2018, p. 156).

Contudo a história nos mostra que mesmo depois da promulgação da lei, foram poucas as comunidades que tiveram suas terras demarcadas e regularizadas.

No livro *Escola Quilombola: revisitando tradições culturais do Quilombo da Fazenda da Toca da Mãe do Ouro* (2018), as autoras detalham como os quilombolas do Maranhão ora mantiveram, ora inventaram, ora reinventaram suas tradições culturais em um contexto marcado por um projeto de modernidade que invade terras, tutela vidas e destrói narrativas. Destaca-se o entendimento dessa comunidade de ter acesso a uma educação escolar que lhes forneça ferramentas de ampliação de horizontes para a compreensão de seu estar em um mundo em que a escrita é uma condição de insubordinação e inclusão. Refletir com profundidade as questões do mundo para poder atuar em benefício próprio e dos seus, em prol de uma cidadania plena. Para isto, os/as quilombolas defendem a importância de se ter uma escola dentro do quilombo que não somente atenda a essas premissas, mas que também valorize os saberes tradicionais da comunidade. Vejamos o relato abaixo:

> Há muitas formas de comer, beber, dormir, amar, odiar, unir, separar, construir, destruir, distribuir, explorar, respeitar, humilhar, trabalhar, estudar, pensar e sonhar. Vocês viram que os nossos pais e avós antes da modernidade iam buscar água no rio e lenha no mato, para cozinhar, para lavar roupa. Mas em todo lugar do mundo as pessoas fazem parto, tomam banho, lavam roupa e fazem comida. O mesmo acontece com as outras práticas culturais. (OLIVEIRA; MARTINS, 2018, p. 159)

Para as autoras do livro, o quilombo é, na verdade, a organização e a reivindicação que a comunidade faz de sua identidade, Identidade que é fruto de uma educação, da valorização de suas próprias narrativas, que inclui diversas possibilidades de existência. Apesar de todas estas resistências, não foi de forma massiva que a população negra atingiu níveis de instrução formal (ROMÃO, 2005). Na seção a seguir serão apresentadas algumas ações fruto da organização do movimento negro, que durante décadas educou a sociedade e conseguiu nas primeiras décadas do século XXI ter algumas de suas reivindicações transformadas em políticas públicas.

1.3 - Pelo acesso à escolarização e saberes: resistências contra a ausência de leis e os currículos hegemônicos

A desvalorização contínua do continente africano, do corpo, da língua, da música e da arte reforçou os mitos de inferioridade do negro e da superioridade branca – uma violência não apenas física, linguística, discursiva, mas também psicológica – e levou intelectuais como Leópold Senghor e Aimé Césaire a dialogarem com as culturas rechaçadas, promovendo a Negritude enquanto movimento político e estético nos anos 30 do século XX, que questiona, entre outras coisas, o apagamento de narrativas de populações pretas. Dois exemplos bem contundentes desta situação foram a Revolução Haitiana e a história dos impérios negros, que ainda não são bem desenvolvidas nos livros didáticos. Para o professor Kabengele Munanga (2009), negritude é sabedoria, uma solidariedade entre sujeitos diaspóricos que buscam "reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e negadas" (MUNANGA, 2009, p. 19). Este movimento repercute em várias partes do mundo, inclusive no Brasil: negritude é movimento de reconstrução de identidades positivas. O movimento negro é um deles.

A professora Nilma Lino Gomes, em seu livro *Movimento negro educador* (2017), traz o movimento negro como o grande articulador e impulsionador de toda uma luta coletiva para a igualdade racial, através do rompimento com o imaginário que naturaliza e relega a população negra à inferioridade: com recursos e articulações próprios, o movimento negro desenvolve projetos emancipatórios de valorização da cultura, da história e dos saberes da população negra, que produzem subjetividades que denunciam, contestam e cobram do Estado uma igualdade racial. Como muitos movimentos sociais, ele educa e reeduca a sociedade:

> Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017, p. 21)

Percebe-se, assim, o movimento negro como um movimento social de "caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracteriza com um importante ator

político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações" (GOMES, 2017, p. 23). O movimento negro é formado por grupos políticos, religiosos, artísticos, acadêmicos, culturais que lutam pela superação do racismo e da discriminação racial e pela valorização e afirmação da cultura e histórias negras no Brasil. Tais grupos sempre buscavam e reivindicavam a sua inserção nos diversos lugares sociais e tinham a educação como reivindicação prioritária, pois, sem ela, como avançar? Como se inserir no mundo do trabalho? Assim, destaco, brevemente, a atuação de alguns grupos e movimentos fundamentais para a conquista do simples direito de existir e resistir enquanto cidadãos deste país.

No final do século XIX e início do século XX, temos, por exemplo, a imprensa negra paulista[5], que produziu saberes emancipatórios sobre a raça e sobre as condições de vida da população negra. Através de suas publicações e jornais, prestou um enorme serviço de conscientização da população negra contra as ideias do racismo científico e a favor da sua plena integração na sociedade. Outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), que além de alfabetizar seus primeiros atores/atrizes oriundos da classe trabalhadora brasileira com produções que contestavam a discriminação racial, tinha um jornal chamado *Quilombo* (1948-1950) que reivindicava, em suas publicações, ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, subvenção de estudantes negros em instituições de ensino secundário e universitário, medidas culturais e de ensino para se combater o racismo, dentre outras ações (GOMES, 2017).

Quero destacar aqui que, com o golpe militar de 1964, o debate mais amplo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 ficou estagnado, mas devido às várias ocorrências de racismo e preconceito durante este período da ditadura, o movimento negro se articula e funda o Movimento Negro Unificado (MNU). Durante a década de 1980, com a redemocratização do país, o MNU é responsável por formar uma grande geração de intelectuais e militantes negras/os que se tornarão referência em pesquisas sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Esta geração finalmente terá acesso à universidade, onde começará a questionar de dentro da academia a desigualdade racial do país e começará a pressionar governos a formularem políticas públicas que não sejam universais sob a égide da branquitude, mas direcionadas à população negra. As

[5] Alguns jornais que circularam à época foram *O Xauter* (1916), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d'Alvorada* (1929-1940), *Tribuna Negra* (1935), *Novo Horizonte* (1946-1954), entre outros. (GOMES, 2017)

desigualdades raciais foram amplamente documentadas a partir de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Vale da Silva (1978). É na década de 1990 que a pressão dos movimentos sociais busca um reestabelecimento do Estado democrático de direito, após quase trinta anos de ditadura. As discussões sobre raça, políticas públicas e ações afirmativas saem da militância e vão ser confrontadas nos órgãos políticos através de marchas e conferências nacionais e internacionais (GOMES, 2017). Vejamos:

As ações afirmativas são medidas redistributivas que "visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente" (FERES JÚNIRO; ZONINSEIN, 2006, p.5). Elas atuam em favor de grupos e indivíduos discriminados, configurando-se em uma prevenção à discriminação e uma reparação dos seus efeitos. No Brasil, ganham visibilidade pública e governamental nos anos 1990, principalmente com as análises divulgadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Assim, as reivindicações feitas pelo movimento negro finalmente começam a ter receptividade no governo de Fernando Henrique (1995-2002) e, principalmente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em 28 de novembro de 2000, é sancionada a Lei 3.524, que institui 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas. A imprensa e a opinião pública tomam pela primeira vez ciência do assunto quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) reservam 40% das vagas para a população preta e parda de acordo com a Lei Estadual 3.708, de 9 de novembro de 2001. Com o passar dos anos, as leis de ações afirmativas sofrem transformações − devido a críticas e pressões políticas − como, por exemplo, as leis estaduais do Rio de Janeiro 4.151, de 2003, e 5.074, de 2007, que alteram a proporção e distribuição das vagas, instituindo 20% para alunos/as oriundos do sistema público de ensino, 20% para candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas, filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares, de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013)

Outras ações afirmativas importantes cabem ser relatadas aqui, como a criação de leis que contemplam a inserção da população marginalizada no sistema de ensino e trabalho do país. Vejamos o trecho abaixo:

> O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) [...] a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012 [...] a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 [...] e a sanção da Lei 12.990 (2014) que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresa públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. (GOMES, 2017, p. 37)

Educação de qualidade para todos em nosso país é um direito social fundamental muito recente que só foi garantido pela Constituição Federal de 1988. A partir deste marco, dispositivos legais foram criados para garantir tal direito, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica e estabelece dois níveis de ensino, a saber, a educação básica e a educação superior. O artigo 26 da referida lei estabelece, em termos de currículo, um núcleo comum obrigatório para o ensino fundamental e médio, porém, para atender as especificidades locais e diferenças individuais dos/as alunos/as, cabe aos estados formularem propostas curriculares que sirvam de base aos respectivos sistemas de ensino de escolas estaduais, municipais e particulares. Para o filósofo Carlos Roberto Jamil Cury, em seu artigo "A educação como direito" (2008), a educação básica como direito tem um recorte universalista que atende a uma cidadania mais ampliada e democrática: "A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar" (CURY, 2008, p. 294).

Concluímos, assim, que os anos 2000 foram efervescentes porque o movimento negro efetivou algumas reivindicações históricas. A quebra do paradigma eurocêntrico na educação acontece institucionalmente em 2003, quando o artigo 26-A da Lei 9.394 é reformulado com princípios de diversidade étnico-racial, através da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio de todo território nacional. Já em 2008, acontece outra mudança,

desta vez a Lei 11.645/08, que modifica mais uma vez o artigo 26-A, incluindo também no currículo o estudo da história dos povos indígenas. Veremos, no capítulo 3, como essa conquista é a base da pesquisa desenvolvida no trabalho em questão.

1.4 – Reflexões sobre o ensino de inglês no Brasil

Como o linguista Gabriel Nascimento nos lembra em seu livro *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019), na colonialidade estamos dentro de uma percepção de poder que não se dá fora da linguagem. Linguagem e racialização estão sempre sendo reunidas nas práticas coloniais. A modernidade usou a ideia de linguagem para definir o mundo a partir da Europa. Um exemplo disto é a própria palavra "negro", um signo novo criado pela branquitude – substantivo "nègre", em francês, usado intensamente durante o período do tráfico negreiro (MBEMBE, 2014). Assim, percebemos que a palavra é criada enquanto categoria discursiva e histórica: negros/as não se reconheciam em África por este termo, porém, uma vez escravizados, precisam apagar e/ou traduzir suas próprias marcas de origem para modificar uma língua que necessitam dominar para sobreviver e resistir. Configura-se, assim, tanto um epistemicídio – extermínio do conhecimento do outro – como um linguicídio, "um epistemicídio que se dá por meio da linguagem" (NASCIMENTO, 2019, p. 14), ou seja, a língua está sempre submetida a um projeto de poder. Para Nascimento, o racismo linguístico se configura através do linguicídio como, por exemplo, percebemos a forma precária de educação linguística que é dada à maior parte da população que é negra: a Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua realizada em 2017 identificou que o analfabetismo entre os negros é duas vezes maior do que entre brancos. Assim, vejamos: "É a colonialidade que, ao se expandir pela via da Companhia de Jesus, trouxe consigo a língua como um bem imaterial de dominação no país de maneira a tornar os indígenas cativos dóceis da terra e os negros, animais da terra" (NASCIMENTO, 2019, p. 21).

A educação brasileira desde o princípio foi moldada para atender, primordialmente, à elite. Não seria diferente com o ensino de inglês no Brasil que é aqui

implementado pela Coroa Portuguesa a partir de 1809 para cobrir uma demanda das famílias colonas cujos filhos seriam futuros médicos e advogados. Ou seja, um projeto para a branquitude. Mesmo assim, como prossegue Gabriel Nascimento (2019), a metodologia aqui aplicada é a de tradução de textos e análise gramatical, o que interessantemente - demonstra e o que será analisado no capítulo 3 desta pesquisa – uma política bem colonialista de dominação pela língua. Na Era Vargas, o ensino de línguas estrangeiras é implementado no currículo das escolas públicas para atender a dois interesses distintos: o de dominação de um povo e o da língua estrangeira enquanto instrumento de fortalecimento da nação. Neste período, surgem os primeiros livros didáticos que reproduzem arquétipos racistas.

Contudo, mesmo com o aumento do prestígio do inglês enquanto língua estrangeira no país, sua obrigatoriedade no ensino público é retirada na LDB de 1961. Assim, como o próprio autor observa, a precarização do ensino no regime de ditadura demonstra uma questão de classe e raça que exclui um segmento da população que começava a frequentar esta escola pública – a negra – do acesso à língua estrangeira. O autor atesta que, nesse período, então, houve um aumento no país dos cursos privados de idiomas, cujo público era basicamente composto pela classe média branca e por ricos:

> A forma como o Estado brasileiro, durante a ditadura, precariza o ensino tem a ver com a priorização de uma classe e raça e subalternização de outras. No nosso caso, as pessoas negras, que naquele momento começam, aos poucos, a frequentar escolas públicas, não teriam acesso ao inglês como língua estrangeira. (NASCIMENTO, 2019, p. 102)

A partir desta reflexão sobre o acesso à língua estrangeira, penso ser pertinente analisar meu próprio acesso à língua em questão. Proveniente de uma família classe média cujo foco estava todo voltado para os estudos e o consequente ingresso no mercado de trabalho, o curso de inglês era uma parte natural deste processo e foi custeado por minha avó e por minha mãe, que sabiam que aquele passo seria importante na minha vida e dos meus irmãos, pois era um investimento em nossa educação.

Afetados por toda uma indústria cultural imperialista, em nossa sociedade assimilamos uma atitude colonizada e de valorização do estrangeiro e, no caso específico do Brasil, dos Estados Unidos. Neste contexto, acredita-se que, para subir socialmente, é preciso estudar a língua do colonizador e essa língua só seria aprendida de maneira eficiente e satisfatória no curso de inglês. Eu, inconscientemente, venerava o espaço do

curso de inglês como sinônimo de tecnologia – videocassetes, gravadores, *sound systems* – cultura pop abundante, como clipes dos nossos artistas estrangeiros preferidos (Michael Jackson, Madonna) e livros didáticos com histórias de personalidades estadunidenses e também mundiais. Uma alienação cultural massiva, como nos justifica Moita Lopes:

> Fomentando esta alienação há o aparelho da indústria cultural (livros, jornais, revistas, TV, rádio, cinema, ensino, propaganda, etc.) que deixa raras brechas para o colonizado respirar. É desnecessário acrescentar ainda a penetração e o status da língua inglesa, no caso brasileiro, em todos os setores da vida nacional, confirmando a referida alienação. (2000, p. 49)

Para aquela menina pré-adolescente, o curso era a oportunidade de ver negros e negras sendo representados de maneira positiva − mesmo que em moldes conservadores de uma família tradicional e inseridos no mundo do trabalho, da educação e da prosperidade. O ambiente do curso era, no entanto, muito intimidador, pois a pouca representatividade não estava apenas nos livros, mas também naquele território: eu sempre era a única aluna negra da sala e uma das poucas no curso inteiro. Neste contexto em que tinha que me desenvolver oralmente, a timidez provocada pelo racismo me calava fazendo com que houvesse algum sofrimento nas parcerias em dupla ou em alguma situação de exposição de respostas ou opiniões para a turma, ou seja, uma relação conflituosa de amor e ódio. Parafraseando Grada Kilomba (2019) quando ela fala sobre o silenciamento violento imposto ao sujeito negro quanto ao simples ato de falar e se expressar, faço as seguintes indagações: Quem pode falar inglês? Quem pode estudar inglês? Estudar inglês é um privilégio?

Respondendo à pergunta, estudar inglês sempre foi um privilégio e mais uma vez minha família fura o bloqueio do não acesso e se confirma como exceção à regra. Se no curso havia este estranhamento com uma língua que eu adorava, mas cujo ambiente me impedia de ser fluente, na escola particular em que eu estudava, eu era a referência: naquela época estudar em curso de inglês não era a realidade de todas as crianças, as famílias faziam escolhas quando podiam. Assim, eu era uma das alunas a quem muitos recorriam para tirar dúvidas e era chamada pela professora para ler algum texto em voz alta. Eu me sobressaía muito na disciplina, ao contrário do que acontecia nas outras. De alguma forma, meu domínio da língua inglesa no contexto da escola me empoderava e aumentava a minha autoestima. Hoje, olhando para trás, entendo as escolhas que fiz na

vida, em que o inglês foi presença primordial. Uma delas foi ter me tornado professora de inglês.

Uma vez professora em cursos de inglês, nada mais fui, no começo, do que a professora que, através dos livros didáticos estrangeiros, se propunha a ensinar a língua sem contestar o instrumento pelo qual esta abordagem era feita. Porém, com o tempo e com a minha experiência diversificada em vários cursos na cidade do Rio de Janeiro, fui percebendo que alguns professores começavam a fazer materiais próprios com mais ênfase na língua, menos na cultura estrangeira e mais na nossa, além de começarem um diálogo com a contemporaneidade, levando assuntos pertinentes da nossa sociedade ou notícias em evidência no mundo e no Brasil.

Contudo, quando fui para a escola pública, encontrei um cenário bem diferente. Fiz o concurso de 2010, em que a prefeitura do Rio de Janeiro resolveu oferecer o ensino de inglês para o Ensino Fundamental I. Assim como todos os concursados daquele ano, passei não só por prova escrita, mas também por banca de qualificação oral. O projeto que seria implementado era o Rio Criança Global, fruto da parceria que a prefeitura fez com a Cultura Inglesa e outras instituições para a aquisição de material e de tecnologias e para a formação de professores de inglês, um investimento altíssimo para a época. O ensino de língua inglesa neste território é envolto por várias falácias para justificar todo um sistema capitalista e liberal em que a escola é a instituição que, teoricamente, dá a todos condições e direitos educacionais para a aprendizagem e ingresso na vida profissional. Se não alcançam, os objetivos propostos, é por problemas sempre exteriores à escola como, por exemplo, a "falta de aptidão" e "os problemas socioeconômicos". Ideia que podemos ver em curso quando o senso comum diz que alunos da escola pública não aprendem: "eles não aprendem português quanto mais inglês", frase inclusive que é título da seção 4 do capítulo 2 do livro *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas* (2000), do linguista Luiz Paulo da Moita Lopes. Nessa seção, o autor nos alerta que a crença de que o aluno da escola pública não tem aptidão para aprender inglês é uma ideologia (MOITA LOPES, 2000, p. 63).

O discurso geralmente que encontro entre os/as estudantes do Ensino Fundamental II é exatamente esta descrença em si mesmos/as: que "são burros para aprenderem inglês", "inglês é difícil", "não preciso estudar inglês", entre outras frases. A falta de confiança é tão grande que tenho sempre que lembrá-los de que eles veem esta disciplina

desde o primeiro ano, então, no mínimo, já aprendem inglês há dois ou três anos e que há escolas federais e particulares que não oferecem a disciplina no primário e que muitos/as estudantes só vão aprender inglês na escola a partir do sexto ano. Essas conversas fazem toda a diferença no ensino da disciplina na escola municipal. Na verdade, são contradiscursos para colocar o discurso dominante na berlinda:

> A visão da linguagem das classes subalternas como deficiente, por não ser igual às das classes dominantes, é derivada de uma situação político-social em que as classes dominadas são sempre tomadas como deficitárias, ou seja, não se trata de um problema de natureza linguística (MOITA LOPES, 2000, p. 48)

São muitos os interesses que a língua inglesa representa. Moita Lopes, em seu artigo "Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos" (2007), traz a língua ocupando três possíveis lugares no mundo contemporâneo: como lugar de conversão ideológica, como espaço de valoração do que conta como conhecimento e mercadoria e, também, como instrumento para sobrevivência no mundo contemporâneo. A língua em questão colabora na construção da globalização: "O inglês é compreendido então como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas" (MOITA LOPES, 2007, p. 309).

Ao longo da história da humanidade, diferentes línguas foram usadas por diversos impérios para consolidação de seus poderes políticos, no entanto, é possível afirmar que a língua inglesa exerce uma grande influência em escala global. O inglês é o idioma que permite a comunicação através do globo, além de ser a língua da mídia, do conhecimento, do mercado, da internet e do poder.

Sendo o inglês esta língua "global", trago algumas reflexões para a minha pesquisa. Durante o início dos anos 2000, trabalhei com livros didáticos eurocêntricos, com uma multiculturalidade regional – alguns poucos perfis de pessoas pretas ou indígenas, mas estadunidenses – e que nunca refletiam os valores e realidades dos estudantes da escola pública. Além disto, livros com poucas situações críticas que pudessem acrescentar uma perspectiva reflexiva sobre o nosso estar no mundo. Tal realidade também era encontrada nos livros de cursos de inglês e nos livros de escolas particulares.

Porém, foi em uma escola particular em 2009 que, pela primeira vez, ofereci aos/as alunas um texto que contava a história da atleta Aída dos Santos Menezes que, naquela época, nem eu conhecia. Trabalhar com esse texto foi algo impactante, pois a história dela é a história do racismo em nosso país e os/as estudantes tiveram acesso a ela e ficaram muito envolvidos e comovidos. Nascida no Rio de Janeiro em 1937, Aída, dividia a paixão pelo esporte – o atletismo – com a realidade dura da vida em que tinha que estudar, trabalhar e ser responsável pelos serviços da casa. Não tinha o apoio da família e ia aos treinos escondida – muitas vezes a pé. Mesmo assim mostrava um talento e um esforço descomunal, sendo em 1964 a única mulher na delegação brasileira de 68 atletas a participar das Olimpíadas de Tóquio. Nesta olimpíada enfrentou o racismo e a misoginia dentro da própria delegação brasileira: não teve acesso a uniformes, tênis, treinador, psicólogo, massageador. Era como se não existisse. Mesmo com tanta injustiça, conseguiu ganhar o quarto lugar do salto em altura.

Essa história me comoveu bastante, principalmente porque eu, já com 35 anos de idade, nunca tinha ouvido falar nesta grande mulher preta brasileira apagada, conscientemente, da história até então. A partir desta percepção, comecei a desenvolver, de maneira bastante tímida, materiais próprios, que pudessem contemplar temas atuais e, principalmente, relacionados à existência de pessoas negras com seus respectivos saberes e culturas para serem compartilhados – experiência que será contada com maiores detalhes no capítulo 3 desta pesquisa. No começo eram poucos materiais, e tratava-se de textos biográficos com perguntas de leitura e interpretação. Com o passar do tempo e com experiências diferenciadas em várias instituições de ensino, às folhas de exercício foram acrescidos os vídeos, os slides de *PowerPoint*, os jogos, a literatura infantojuvenil e outras dinâmicas que hoje em dia fazem parte da minha prática.

Gostaria de destacar, principalmente, o papel de uma literatura que considero insurgente, pois traz histórias e trajetórias que, na maioria das vezes, são desconhecidas pelos/as estudantes. Procuro também trabalhar com livros ricamente ilustrados que possam levá-los/as a um mundo sensorial de descobertas de novas filosofias e estéticas. Alguns autores e ilustradores que figuram em minha pesquisa pessoal são Jacqueline Woodson, Earl Bradley Lewis, Kadir Nelson, John Steptoe, Jeanette Winter, Leo e Diane Dillon e Faith Ringgold, em sua maioria negros e negras. Ao longo dos anos, meu interesse por essa literatura me fez adquirir alguns livros que me acompanham neste resgate de histórias da experiência negra. Quanto ao material didático, passados alguns

anos, vemos uma mudança no enfoque das temáticas – algumas atendem a uma demanda reflexiva sobre raça, gênero e sexualidade, mas ainda é preciso adaptar o material, como veremos ao longo deste estudo.

É a partir destes dados que eu, professora preta, faço uma reflexão sobre os currículos hegemônicos. Observo que discurso de igualdade, respeito às diferenças e diversidade cultural, presentes neles há quase três décadas, de alguma forma, ainda não reflete, de maneira contundente, na qualidade e na articulação dos conteúdos e práticas pedagógicas que instituições e sistemas de ensino eurocêntricos, desenvolvem em seus currículos, formações e materiais didáticos. A professora Aparecida de Jesus Ferreira, em roda de conversa da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 2021, já criticava as terminologias e as nomenclaturas utilizadas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para ela, as questões raciais têm que ser centrais, pois, assim, os professores e professoras vão poder interpretar, compreender e trazer para os currículos suas práticas modificadas.

De todos os documentos e ações surgidos nesses últimos vinte anos, nenhum foi tão discutido e criticado quanto a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC nasceu na Constituição de 1988 e é "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BNCC, 2018, p.7). Segundo o próprio documento, o compromisso é com uma educação integral, entendendo que a Educação Básica tem como objetivo o desenvolvimento humano global, uma visão que considera os estudantes como sujeitos de aprendizagem e a escola como "espaço de aprendizagem e de democracia que deve ter como prática a não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (BNCC, 2018, p. 14). Atualmente os currículos e as orientações curriculares brasileiros da educação básica seguem essa base.

Mesmo que seja competência dos sistemas e redes de ensino construir currículos, e da escola elaborar propostas pedagógicas que atendam à pluralidade de sua comunidade e que respeitem suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, entendo que a própria noção de base comum seja muito complicada. Acontece que, quando a pauta é o currículo, estamos falamos inevitavelmente de política, poder e disputas. Práticas educacionais e concepções pedagógicas se consolidaram a partir dos interesses e disputas entre grupos distintos (CURY, 2008), como secretarias municipais/estaduais de educação,

organizações sem fins lucrativos, fundações e representantes da sociedade civil, um cenário que representa os mais diversos interesses.

A partir de agora, trarei para reflexão o currículo do território em que eu atuo. Na esfera municipal, a versão adaptada do Currículo Carioca, chamada Priorização Curricular, foi instituída em 2021 – documento que contempla as orientações curriculares do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro com adaptações para atender à demanda diferenciada durante o período da pandemia de COVID-19 em 2020 e os anos conseguintes – em que podemos perceber que conteúdos e propostas étnico-raciais não são mencionados uma única vez, somente "o respeito pela diversidade". Percebo que, no segundo segmento do Currículo Carioca de Inglês, a questão da diversidade apenas aparece no quesito "habilidades" a serem desenvolvidas, como um reconhecimento das diferenças culturais e da necessidade de respeitá-las. Assim, são recorrentes, em diversos anos escolares, os seguintes descritores do Currículo Carioca: "Inferir informações sobre festas típicas, em perguntas e respostas, eventos e outras manifestações culturais, reconhecendo as diferenças e reagindo, respeitosamente, em relação a elas", "Expressar interesses, preferências e gostos pessoais em relação aos temas das aulas, reconhecendo as diferenças e reagindo, respeitosamente, em relação a elas", "Expressar opinião, reconhecendo as diferenças e reagindo respeitosamente a elas" (PRIORIZAÇÃO CURRICULAR, 2021, p. 16).

Percebe-se, assim, que, esse documento possui uma abordagem multicultural na educação que apenas se limita a reconhecer padrões culturais diversificados, sem levar em conta uma abordagem crítica para que as relações entre cultura e poder possam vir à tona, não passando de uma abordagem folclórica das manifestações culturais:

> Uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processo de construção de decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir imagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos de sala de aula. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.32)

Logo, mesmo que uma das premissas do Currículo Carioca seja entender a língua inglesa em sua função social e política, − como veremos no texto abaixo – não são informados os conteúdos multiculturais que deveriam ser contemplados:

> A BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca [...] Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BNCC, 2018, p. 241)

O texto sugere vários tipos de "inglês", mas em uma análise de materiais didáticos produzidos à luz do documento (livro didático adotado e apostilas online), não percebemos a presença de diversos sotaques e de biografias de vários cidadãos que falam inglês para além dos Estados Unidos e pouco ou quase nada se comenta sobre a cultura e os saberes de comunidades diaspóricas, africanas e/ou indígenas.

Assim, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Currículo Carioca e a própria Base Nacional Comum Curricular, percebemos que pregam uma inclusão. Mas que inclusão seria essa? O que isso quer dizer? Na verdade, percebo que tais diretrizes pouco influenciam na qualidade e na articulação dos conteúdos e saberes das populações subalternizadas que governos, instituições e sistemas de ensino eurocêntricos irão selecionar para fazer parte de seus currículos nacionais, orientações curriculares, livros e apostilas. Dito isto, como dialogar com um currículo que ainda não contempla de maneira contundente, a diversidade? No próximo capítulo, apresentarei um pouco dos estudos que servem de ferramentas para que possamos transcender os currículos, materiais e práticas que ainda dominam o sistema educacional brasileiro.

2 - Construindo caminhos emancipatórios

Neste capítulo, evidencio uma longa caminhada autobiográfica de práticas ora intuitivas, ora planejadas, ora coletivas, ora individuais, cujas experiências serão fundamentais para que eu, professora em constante formação, possa fundamentar a pesquisa em questão, em que analiso a consistência e a efetividade de práticas emancipatórias no ensino de língua inglesa no chão da escola. Esta pesquisa se propõe a apresentar aos estudantes negros, não-negros, brancos e não-brancos protagonismos, histórias e saberes negros que eles não conheçam e instigá-los a refletirem e/ou experenciarem como tais conteúdos estão relacionados diretamente com o seu estar no mundo. O objetivo é mexer com este imaginário hegemônico branco ainda tão presente em nossas relações e perceber se as abordagens propostas produzirão uma maior capacidade crítica de reflexão sobre racismo e diversidade racial por parte de alunas e alunos.

2.1 - Um olhar para a minha prática

A professora Talita de Oliveira, em seu artigo intitulado “Estudos da linguagem em permanente estado etnográfico: notas sobre a observação participante de uma pesquisadora/nativa que ‘quer se meter’” (2018), nos conta sobre suas inquietações sobre o contexto investigado por ela mesma em seu trabalho de doutoramento:

> O que significaria, assim, realizar um trabalho de campo em meu próprio campo de trabalho? Que interesse haveria em querer investigar a própria instituição educacional onde eu atuava como professora? Como e por que estudar, com pretensões científico-acadêmicas, um mundo que me é tão familiar? Seria este, no final das contas, um trabalho de pesquisa sobre mim mesma? Que tipos de distanciamento ou cuidados ser-me-iam necessários? (OLIVEIRA, 2018, p. 35).

Tal reflexão é essencial neste estudo, uma vez que eu trabalho no campo em que a pesquisa será realizada com os/as estudantes que vão interagir com o material e as práticas que quero testar, assim, não estou distanciada do meu objeto de estudo. Minhas inquietações também são muitas, visto que sou uma mulher preta cuja motivação de pesquisa é o racismo, algo estruturante em nossa sociedade e que está presente na vida de vários/as alunos/as – mesmo que alguns ainda não percebam que passam por situações de opressão constantemente. Com base em Oliveira (2018), trata-se de uma pesquisa interpretativista, pois, diferentemente de uma tradição de pesquisa das Ciências Naturais e também dos Estudos de Linguagem, que têm uma perspectiva positivista de investigação, não busca um "conhecimento científico dito objetivo, universal e generalizável, validado e demonstrado por um viés correspondentista de causa e efeito" (OLIVEIRA, 2018, p. 36) e, sim, uma produção de conhecimento através do fazer investigativo.

Logo, a presente pesquisa contará com um olhar autoetnográfico, pois acredito na relevância da minha experiência pessoal como pesquisadora na construção do conhecimento. Na autoetnografia, estuda-se a experiência pessoal "no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais" (ELLIS, 2017, p. 53), logo o pesquisador tem uma relação menos alienante com sua pesquisa, uma vez que pode "refletir nas consequências do [seu] trabalho, não só para os outros, mas para [si] mesmo também, e onde todas as partes – emocional, espiritual, intelectual, corporal, e moral – podem ter voz e serem integradas" (ELLIS, 2017, p. 53).

Dito isto, a partir de minha própria experiência em múltiplos universos educacionais, contextos sociais, raciais e culturais, tanto como professora, quanto como aluna, tentarei aguçar meu olhar e observação para o campo de trabalho em que vou concentrar esta pesquisa − que é o da escola pública municipal onde trabalho desde 2016 – de forma bastante criteriosa e consciente. Como vimos, "a etnografia de si e a incorporação de elementos biográficos na geração e na interpretação dos dados podem ampliar o escopo de análise acerca da cultura e do mundo social investigados" (OLIVEIRA, 2018, p. 48).

Primeiramente, começo por uma análise memorialística em que olho para o passado com relação às minhas práticas de ensino de inglês em que já questionava os materiais eurocêntricos de língua inglesa. A questão temporal se faz presente a partir de experiências vividas em uma condição de contínuo letramento racial que orientou

algumas escolhas que foram consideradas na elaboração e planejamento de novas práticas e materiais. Com base nas reflexões empreendidas, levo em consideração para o desenvolvimento das práticas e materiais didáticos princípios e/ou valores de um ensino que acredito fazer parte de uma pedagogia decolonial, termo cunhado pela intelectual e pedagoga Catherine Walsh (2013), que a define como:

> [...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. (WALSH, p. 19)

Em palestra *online* promovida pelo Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA), realizada em janeiro de 2022, intitulada "Ensino decolonial de inglês para a Educação Básica pública", a professora Evelyn Nascimento e os professores Leandro Galindo, Leandro Novaes e Marcelo Luna enfatizam a necessidade de se pensar em artefatos culturais que vão buscar um rompimento com o modelo opressor e colonial para mediar o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva decolonial. Uma das iniciativas que apresentam é um quadro com uma lista de valores que consideram ser de um ensino decolonial, dentre os quais destaco alguns que reconheço presentes e constituintes do meu próprio material e das minhas próprias práticas: antirracistas, multiculturais, inter/pluridisciplinares, dialógicos, críticos, criativos, humanistas, emancipadores, transformadores, coletivos e inclusivos.

Tais materiais e práticas farão parte de sequências didáticas que serão postas em prática a cada bimestre em algumas turmas de Ensino Fundamental II, nas quais leciono. Optei por não escolher um ano escolar ou turma apenas, pois, em se tratando da análise de diversas práticas e materiais, achei importante termos as experiências oportunizadas para o maior número de alunos possível. É neste momento que acredito que a autoetnografia não será o único método a ser usado no trabalho de campo. Em uma pesquisa desenvolvida dentro da escola, mais precisamente em diálogo com o oitavo e o nono anos, recorrerei também à pesquisa etnográfica. A etnografia como ciência da descrição cultural envolve dois importantes pressupostos específicos, baseados nas seguintes hipóteses: o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa; o comportamento humano só pode ser entendido mediante à compreensão do

quadro referencial em que os indivíduos “interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 17).

Entendo que uma análise etnográfica irá trazer depoimentos, narrativas e discursos dos/das estudantes que contribuam para que possamos dialogar com as realidades que se apresentam. Essa interação se dará em rodas de conversa, questionários, contação/ leituras de histórias literárias, e por meio de outros materiais didáticos elaborados que compõem as sequências didáticas – linhas do tempo biográficas e autobiográficas, desenhos, murais, propostas de interpretação e compreensão textual e debates interdisciplinares. Todos estes dados são coletados e analisados.

2.2 - Por uma educação antirracista

Em *Ensinando a transgredir*: *a educação como prática da liberdade* (2013), a intelectual negra, feminista e professora estadunidense bell hooks nos apresenta uma pedagogia engajada que dialoga com o pensamento holístico e humanizador do professor Paulo Freire, que traz o conceito de educação como prática para a liberdade. Assim, em uma situação de aprendizagem, todos/as se apossam do conhecimento para agir e refletir sobre o mundo e, assim, modificá-lo. A autora nos mostra a importância de se compartilhar as histórias e as experiências pessoais que são muitas vezes ignoradas pela maioria dos professores e professoras, uma vez que ainda se colocam em um ambiente hierárquico de possibilidades e de dominação em seu fazer pedagógico em sala de aula. Critica, assim, a famosa educação bancária, explicitada por Freire, em que estudantes são meras tábulas rasas e só absorveriam um conhecimento unilateral, vindo de seu/sua professor/a. Para Freire, uma prática educativo-crítica propicia condições em que as relações estabelecidas pelos educandos entre si e com o professor ou a professora sejam experiências em que possam assumir-se como seres sociais e históricos que pensam, comunicam, transformam, criam, realizam sonhos e são capazes de ter raiva e amar (FREIRE, 2005).

Toda essa reflexão espelha um pouco a minha busca intuitiva por uma educação que promova uma equidade e visibilidade de narrativas. Mas o que seria uma educação antirracista? Entendo que uma educação verdadeiramente antirracista passe primordialmente por uma consciência racial, por uma vontade de mudar e ser humilde, no sentido de querer se ressignificar através de uma formação para as relações étnico-raciais aqui levantadas neste trabalho. Sem conhecimento não há mudança e nem luta.

Em minhas pesquisas, entrei em contato com o trabalho da professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira e seus estudos sobre educação antirracista. Em seu livro *Formação de professores (raça e etnia) – reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês* (2006), a autora dialoga com outros pesquisadores e enumera alguns requisitos básicos para uma educação antirracista:

> Materiais de ensino antirracistas são produzidos para considerar uma ampla variedade de assuntos através das experiências e conquistas dos negros, por exemplo, descrever um personagem proeminente nas ciências humanas. A educação antirracista deveria possibilitar aulas que propiciassem voz a todos os alunos, permitindo-lhes explorar o racismo através de várias perspectivas. A educação antirracista vai além do interesse de "cultura" e "diferença", e envolve um desafio ativo para pressuposições negativas e tratamento desigual (seja por colegas ou professores) (GILLBORN, 1995 apud FERREIRA, 2006, p.55).

Em uma roda de conversas online intitulada *A linguística aplicada crítica e as (re)ações antirracistas na/para a Educação* Básica, organizada pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), no ano de 2022, os/as professores/as Aparecida de Jesus Ferreira, Kleber Silva, Clezio Gonçalves, Gina Vieira Pontes e Helenice Roque Faria iniciaram a conversa sobre quais seriam os pressupostos para uma educação antirracista, uma vez que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista que, por 400 anos, negou humanidade a corpos pretos, e cujas relações estabelecidas nesta sociedade foram e ainda são sempre pautadas na discriminação/opressão destes grupos e nos privilégios/benefícios conferidos a pessoas brancas por conta do racismo institucional. Assim, uma educação antirracista precisa ser, como nos lembra a professora Gina Pontes, "um movimento contra hegemônico, uma intervenção que estimule uma tomada de consciência destas relações e estruturas" (PONTES, 2022, n.p.) Concordo também com o professor Clezio Gonçalves, que diz que uma educação antirracista se refere a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a equidade racial.

Quando avalio minha atuação no meu território, vejo a importância dessas estratégias serem acionadas, mesmo consciente de que nem sempre elas estarão disponíveis, ou seja, não há, ainda, um cenário ideal e propício a uma verdadeira educação antirracista, mas sim tentativas insurgentes para que ela aconteça. Entendo, assim, que o processo para tentar se construir uma educação antirracista não esteja posto, pois é um processo contínuo que vem sendo construído por cada sujeito/a que já se sente tocado/a pela questão, mas que muitas vezes não soube ou não sabe como e quando começar. Uma caminhada, a meu ver, bem solitária, mas que, nos últimos anos, vem se fortalecendo através da micro militância, de vontade, de formação, e de muitas tentativas, acertos e erros.

Acreditando nesta educação antirracista que precisa estar ancorada em várias estratégias, minhas ações neste chão começaram também a se diversificar. Lembro que uma das primeiras foi começar a procurar alianças e a dialogar com pares a urgência de se garantir, no espaço da escola, o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 – que estabelecem, respectivamente, a obrigatoriedade no currículo do ensino de História da África e das culturas africanas e afro-brasileiras e a História e Cultura Indígena. Como vimos, mesmo com o advento dessas leis, muitas escolas e professores ainda deixam o conteúdo de lado, não o incluindo em seu projeto político pedagógico. Estas questões infelizmente acabam sendo abarcadas pelos professores e professoras militantes e comprometidos com suas causas. Por um bom período na escola pública em que trabalho atualmente, algumas comunicações internas de conteúdo racial como cursos, formações, prêmios e projetos dentro da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foram divulgadas por mim nas redes de *Whatsapp* da escola. Sei que me viam como aquela que somente posta conteúdo racial nesses grupos, a que traz o incômodo, a que cutuca. Percebemos, assim, que o contraespaço antirracista gestado é ignorado, considerado fútil e ameaçador de relações que são ditas harmônicas, mas que, na verdade, não o são. (OLIVEIRA, 2020)

Contudo, há espaço também para o diálogo e quando ouço relatos de professores/as sobre a falta de discussão da pauta étnico-racial na escola, antes da minha chegada e de outros/as parceiros/as pretos/as, lembro-me das reflexões do professor Patrício Sousa em suas aulas de Espaço, Cultura e Relações Étnico-Raciais (PPRER-RJ), no âmbito deste mestrado, em relação a tempo e lugar: nossa experiência de espaço vem da corporeidade, que é marcada com as nossas vivências anteriores (memórias),

experiências que nos marcam e que carregamos em nossos corpos físicos quaisquer que sejam eles: pretos, periféricos, urbanos, dentre outros.

Assim, na escola em que atuo, iniciaram-se também, de maneira tímida, as parcerias. Um exemplo desta discussão de pautas étnico-raciais é o próprio Novembro Negro – evento realizado por três anos na escola para celebrar o Mês da Consciência Negra – idealizado por nós, professores/as pretos/as. Convidamos uma agência de modelos negros/as que apresentou, nas últimas três edições do evento (2017, 2018, 2019) uma pequena oficina de estética negra. Alguns estudantes participaram desses momentos, cuja culminância sempre foi na quadra. Um acontecimento novo para a escola que, inclusive, chamava a atenção dos transeuntes do bairro do Leblon: som, roupas e corpos celebrando a negritude aos aplausos de uma comunidade escolar, hipnotizada, feliz e exultante. O Novembro Negro em nossa escola – apesar de toda a reflexão feita pelo movimento negro de que este tipo de evento não deva ser pontual, mas um movimento contínuo e de respeito e cumprimento da Lei 10.639 o ano inteiro – sempre teve o papel de ser propositivo, sem folclorizações e com mais propostas de letramentos raciais e de trocas de conhecimentos injustamente apagados por meio de convidados e oficinas cujos proponentes já se inscrevem em uma resistência. Foram grupos de *slam*, oficinas de percussão e bateria ministradas pelos/as próprios/as alunos/as e jovens profissionais pretos/as compartilhando suas experiências (jornalistas, atores, atrizes, poetas, poetisas, cantoras/es e lideranças comunitárias). Ressalto, ainda, o movimento de intercâmbio de saberes de outros/as professores/as que já trabalham com uma educação antirracista, como a colega Marta Aparecida Muniz Bento, professora de História da rede estadual, e que trocam experiências em nosso território. A professora nos lembra que a transversalidade que está presente em nossas práticas promovem uma reflexão crítica por parte de nossas alunas e dos nossos alunos que se percebem como seres em movimento e potentes (BASHTI; BENTO, 2018).

Nas parcerias dentro da escola, encontrei um maior diálogo com um professor de Ciências e outro de História. Como nossas práticas de valorização das epistemologias indígenas e negras sempre foram desenvolvidas solitariamente em nossas vivências docentes, sentimos a necessidade de juntar as nossas vozes e unificar as nossas inquietações de uma vida inteira, em que sempre questionamos a falta de representatividade dos nossos corpos no território escolar, como aluna/os e professora/es.

Resolvemos, assim, fortalecer as nossas práticas em conjunto durante a pandemia de COVID-19 em 2020.

Em pesquisa sobre formação continuada na área de Linguística Aplicada e de Educação, as autoras Elza Maria Ribeiro e Janaína Cardoso (2022) trazem a importância do diálogo entre as áreas, em que destacam quanto o debate pode ser enriquecedor quando esta iniciativa é desenvolvida, uma vez que as áreas de conhecimento saem do isolamento e trocam seus saberes: "É na multi/trans e interdisciplinaridade que promovemos a formação mais completa e complexa de profissionais" (RIBEIRO; CARDOSO, 2022, P.3). Destacam este movimento de formação de grupo como parte de uma formação continuada em que indivíduos com os mesmos princípios e valores de educação se juntam e refletem sobre sua própria prática a luz da contemporaneidade. Para as professoras, "grupos de professores com interesses comuns são importantes no processo de atualização e transformação desses profissionais, especialmente quando contemplam crítico-reflexivamente sobre a prática. Quando a reflexão se dá na alteridade, a coconstrução do conhecimento é mais significativa". (RIBEIRO; CARDOSO, 2022, P.10).

Entendo, assim, que o conceito de uma educação antirracista seja fundamental para uma prática educacional emancipatória. A educação crítica busca a libertação dos sujeitos, os empoderando na luta pelos seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2005, p. 41)

Não há educação para a cidadania, se não houver reflexão crítica sobre direitos e deveres. E nossas crianças e adolescentes são a parcela da sociedade que o Estado abandonou, sofrendo com o *apartheid* social e racial da cidade do Rio de Janeiro. Trabalhar com eles/as requer construir um modelo teórico que se preocupe em estabelecer, antes de mais nada, uma escuta, e que se preocupe em incentivá-los/as a buscar suas próprias histórias e existências neste mundo. Segundo Aparecida Ferreira (2006), um ensino crítico propõe esta reflexão, como veremos na citação a seguir:

> Ensino crítico está relacionado à forma de pensar e refletir sobre o papel de cidadãos na sociedade, com direitos iguais e justiça social. Ensino crítico também discute os conceitos de ideologia, poder, classe social, consciência crítica e empoderamento relacionados a raça, gênero e classe. Esses conceitos, potencialmente, proporcionam uma nova direção no caminho do ensino de línguas. (FERREIRA, 2006, p. 35)

Neste cenário de uma educação libertária, em que precisamos reconhecer as múltiplas vozes que compõem a nossa sala de aula, a noção de letramentos se faz essencial.

2.3 - Letramentos em perspectiva

A noção de letramentos é fundamental para entendermos a eficácia dos materiais das práticas que serão analisados. Esta reflexão pressupõe que, tanto material quanto práticas, são fruto de um conjunto de práticas sociais que funcionam especificamente dentro de um determinado contexto, referências culturais e sujeitos envolvidos. Os novos estudos sobre letramento entendem que as práticas são múltiplas, historicamente situadas, modeladas e construídas socialmente e, por conta disso, heterogêneas. As práticas estão relacionadas com os papéis que desempenhamos ou somos impelidos a ocupar na nossa sociedade (SOUZA, 2011). Meu letramento vem da minha existência e reexistência enquanto mulher, preta, mãe e professora; um longo letramento fruto de experiências racializadas de vida que foram me constituindo enquanto sujeito neste mundo racista.

Em nossos processos de aprendizagem em espaços de escolarização, fomos expostos/as a práticas discursivas coloniais que não eram nossas e de letramentos com narrativas que também não nos pertenciam. Me reconhecer enquanto intelectual negra atuando no chão da escola, das comunidades de trabalho e dos grupos de amizades das quais eu faço parte foi um passo importante. Esbarrei pela primeira vez com o termo "intelectual negra" através do grupo de pesquisa Intelectuais Negras, em que mulheres pretas naquele aquilombamento da UFRJ acolheram irmãs e nos fizeram sentir e perceber o quanto éramos, sim, intelectuais no nosso espaço. Foi lá que tive contato com o

pensamento de bell hooks (1995), que desmantela o conceito patriarcal, ocidental, sexista e racista do que seria ser intelectual: um homem branco e rico. hooks resgata a importância da resiliência de nossas ancestrais, mulheres pretas que exigiram seus direitos: “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (hooks, 1995, p. 466). Foi também com a nossa *griotte* Azoilda Loretto da Trindade, uma das proponentes do grupo, que aprendemos que a escola precisa interromper o ciclo de reprodução do racismo, das discriminações e de todos os tipos de desigualdades sociais para se tornar um espaço de acolhimento e reconhecimento das diferenças e nós, professoras/es letradas/os racialmente, somos fundamentais neste processo. Ela dizia: “Intelectual negra! Por que não?”

No artigo “Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias” (2018), os/as autores/as nos lembram de que algumas áreas como a educação, a antropologia, a psicologia, a linguística e a história vêm trabalhando com “narrativas” ou “histórias de vida”, destacando que a experiência se torna verdadeira e acessível quando narrada pelos próprios sujeitos. Segundo os autores e autoras, cabe ao pesquisador, ao ter acesso a estas narrativas, interpretá-las, recontextualizá-las e ressignificá-las (LOPES et al., 2018). A pesquisa em questão tem uma perspectiva dialógica com meus fazeres pedagógicos ao longo dos anos, pautados na visibilização e valorização do conhecimento e saberes das populações negras e indígenas, evidenciando o racismo ainda tão presente no imaginário de nossa sociedade.

Entendo que trabalhar dentro de uma formação para a cidadania seja querer dialogar, conhecer, pesquisar, contar e ser empático com nossas histórias coletivas e individuais. Em uma das sequências didáticas que foram desenvolvidas durante os bimestres de 2021 e 2022, os/as estudantes foram apresentados/as a uma literatura afrocentrada essencial neste trabalho de reconhecimento de outras histórias. A escritora e intelectual negra Conceição Evaristo é que nos traz o conceito de escrevivência, ou a escrita de si, “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra na literatura” (OLIVEIRA, 2009, p. 87). A escritora relata como, inconscientemente, desde pequena, em seus trabalhos escolares, inventava outro mundo que não lhe era fornecido.

Assim, na proposta literária que foi proposta aos/as alunos/as − através de duas histórias de protagonismo infantojuvenil preto − as/os estudantes foram encorajadas/os e

estimuladas/os a escreverem sobre si em inglês de uma forma bem básica, em que se descreveram fisicamente, falaram sobre suas personalidades, suas rotinas, gostos e sobre os membros de sua família. Para além do uso autônomo da língua inglesa, de acordo com os cânones escolares, as/os estudantes se engajaram em uma pesquisa para descobrir mais informações sobre seus familiares. O meu objetivo era que tal prática trouxesse para a superfície narrativas que pudessem ser compartilhadas e ressignificadas em suas ancestralidades.

Um dos aspectos que são levados em conta na pesquisa são as conversas aleatórias. Devido à teia que se abre quando entendemos que o cotidiano faz parte de nossas aulas, temos assuntos que surgem em diálogo com alunas/alunos, que merecem nossa atenção e reflexão. Recolhi, portanto, algumas destas conversas nos diários de observação, visto que estão presentes em várias aulas de inglês. Geralmente são assuntos relacionados à contemporaneidade, temas importantes que estão na mídia e que tenham um cunho político e racial. Procuro fazer pontes de acesso a essas temáticas – mesmo quando elas não estejam explicitamente em algum material – para que as impressões apareçam.

Em termos do material por mim produzido, há muitos aspectos que precisamos levar em consideração. Em uma atividade escrita, por exemplo, o uso de imagens pode ser decisivo para a interpretação e entendimento de uma proposta crítica. Afinal, elas também carregam, em si, narrativas. Brian Street (2014), ao discorrer sobre os mitos do letramento, nos lembra que, mesmo no texto escrito, encontramos aspectos paralinguísticos complexos e ricos como no discurso oral. Entendo, assim, que quando apresento aos alunos livros afrocentrados de capa dura, com ilustrações consideradas belíssimas e papel de altíssima qualidade, eu acabo passando uma mensagem positiva, sem, no entanto, me utilizar do discurso oral para conferir uma certa credibilidade à obra. Sempre quando apresento tais livros, vejo nos olhos dos/as estudantes uma valorização dos corpos pretos ali presentes, sendo comum escutar elogios quanto às ilustrações: “Nossa, que lindo, parece uma foto”.

Outro aspecto a ser levantado é a questão da interpretação dos textos trabalhados. Os textos não-ficcionais, geralmente encontrados no livro didático adotado pela escola – e também incorporados dentro desta minha prática emancipatória – podem trazer assuntos que vão suscitar debates como, por exemplo, preconceito racial, bullying, igualdade de direitos entre os gêneros, inclusão, entre outros. Em se tratando de aulas que também

exploram a habilidade de leitura, a estratégia utilizada na maioria das vezes é a leitura e interpretação em grupo, em que eu, professora, falante da língua inglesa, conduzo a experiência. Para além do evento de letramento que está ocorrendo naquele momento de interação, é necessário levar em conta a cultura, a ideologia e as relações de poder entre os envolvidos (STREET, 2014). Eu, professora, tenho consciência de que as diferentes opiniões precisam ser acolhidas e negociadas entre seus participantes, porém será que elas se manifestam genuinamente? Como eu conduzi tal atividade que se propôs a ser de letramento racial crítico? As/os estudantes de nossa escola são em sua grande maioria moradores da comunidade da Rocinha – uma das maiores da América Latina, promovida a bairro em 1993 −, composta por crianças fruto de casamentos inter-raciais e de origem nordestina. Tais características não podem ser condições fixas identitárias. Como Stuart Hall (2006) nos sinaliza, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, sofrendo influências de contornos históricos de como é representado ou interpretado pelos sistemas culturais e contextos em que está inserido, ou seja, nossa identidade é transformada continuamente.

Entendo que a noção de letramento não se resuma apenas à comunicação bem-sucedida em contextos sociais diversos, mas também é o nosso pensamento, o significado que construímos em nossas mentes quando formulamos argumentos, criamos imagens mentais e elaboramos conceitos. Ou seja, são muitos os letramentos pelos quais passamos, como, por exemplo, no âmbito do trabalho e nas vidas comunitária e pública. Assim, quando falamos em pedagogias emancipatórias, é primordial transitar pelos mais diversos contextos, que formem indivíduos que sejam capazes de negociar os vários letramentos que se apresentam em suas vidas, pois, assim, terão a possibilidade de participar de nossa sociedade de maneira mais responsável e cidadã.

3 – Dialogando com o passado e pavimentando o presente

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresentarei algumas das práticas e dos materiais que contemplaram a questão racial e foram implementados por mim ao longo dos anos em diversos espaços educacionais na cidade do Rio de Janeiro. Para orientar a leitura, destaco a tabela abaixo, que foi organizada por ordem de instituição de ensino:

Tabela 1 – Lista de livros infantis, filmes e desenhos animados utilizados pela pesquisadora ao longo do magistério

TÍTULO DAS OBRAS	TIPOS DE MATERIAIS	INSTITUIÇÃO	SÉRIE / TURMA	ANO
The Invisible Princess, de Faith Ringgold	livro	CIEP	4º. ano	2011
Hairspray – Em busca da fama	filme	CIEP	4º. ano	2011
Bringing Down the House	filme	Curso de inglês 1	Young Express 6	2004
The Help	filme	Curso de inglês 2	Regular 5	2015
The Other Side, de Jacqueline Woodword	livro	Escola particular	2º. ano	2015
Desmond and the Very Mean Word, de Desmond Tutu	livro	Escola particular	4º. ano	2015
Planting the Trees of Kenya, de Claire A. Nivola	livro	Escola particular	3º. ano	2019
Jabu's Jungle	desenho animado	Escola particular	2º. ano	2019
Raven, de Gerald McDermott	livro	Escola particular	2º. ano	2018
Mufaro's Beautiful Daughters, de John Steptoe	livro	Escola municipal	7º. ano	2017
Bino and Fino Series	desenho animado	Escola municipal	6º. ano	2017

Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida, farei breves reflexões sobre os contextos dentro dos quais os materiais e práticas foram propostos e analisarei, hoje, o quão efetivos foram ou não. Em um terceiro momento, explicarei a pesquisa realizada entre 2021 e 2022 em turmas de oitavo e nono anos da escola municipal em que atualmente trabalho, apresentando as

didáticas elaboradas, seus fundamentos, objetivos e propósitos. Para finalizar, apresentarei os instrumentos de pesquisa utilizados.

3.1 – Narrativas do passado

Muitas vezes nossas escolhas de vida começam com uma pequena centelha, uma faísca, que, inicialmente pequena, vira fogo ardente, tamanho o amor que desenvolvemos. Foi assim quando eu conheci o trabalho da artista plástica e ativista pelos direitos civis, a escritora estadunidense Faith Ringgold[6]. Ringgold fez sua arte política ao retratar em suas obras o racismo estadunidense, o movimento pelos direitos civis, o movimento feminista, o cotidiano e os corpos das populações negras. Em 1998 tive a oportunidade de conhecer seus famosos *storyquilts* e logo descobri que eles estavam presentes em seus livros infantis, belissimamente ilustrados e pintados por ela. Tudo me encantava: a qualidade do papel, a beleza das formas e das cores. Eu nunca tinha visto algo parecido naquela época em nosso mercado editorial. Comprei, assim, o livro infantil da autora *Invisible Princess* (1998).

[6] Faith Willi Jones nasceu em outubro de 1930, na cidade de Nova Iorque, sendo criada no Harlem, centro efervescente da cultura afroestadunidense na época. Quando ainda era adolescente, decidiu ser artista, estudando no famoso City College of New York, onde obteve sua graduação e mestrado. Faith se tornou famosa no mundo inteiro pelo seu trabalho inovador com storyquilts – histórias contadas em pinturas em "colchas de retalhos", um trabalho narrativo sobre temas políticos como igualdade racial e feminismo. Em 1963, começou um trabalho chamado *American People Series*, em que retratava a luta pelos direitos civis estadunidenses pela perspectiva feminina. Ringgold foi professora na Universidade da California, San Diego, de 1984 a 2002 (informações compiladas por mim da Wikipedia em inglês).

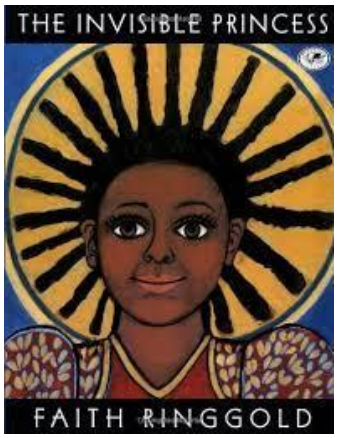


Figura 1 – Capa do livro *The Invisible Princess*

Fonte: www.amazon.com.

Nessa época não era professora ainda, tinha outra profissão, mas aquela obra de alguma forma remetia a minha infância, em que livros sobre crianças pretas eram praticamente inexistentes e autorias pretas também – os únicos dos quais me lembro e que são de autores brancos são *Menina bonita de laço de fita* (1986), de Maria Clara Machado, e *O menino marrom* (1986), de Ziraldo, que não tive a oportunidade de ler na época do lançamento, na década de 1980, pois já não eram indicados para a minha faixa etária.

Alguns anos se passaram e, em 2011, quando fiz o concurso para professor de Inglês (P2) para a segunda coordenadoria (2a. CRE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e comecei a dar aulas em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), cogitei resgatar livros da autora Faith Ringgold para as crianças do Ensino Fundamental I. O livro *Invisible Princess* (1998) é sobre o encontro de duas crianças: uma, branca, filha de um senhor de escravizados, e a outra, filha desses escravizados no sul dos Estados Unidos, no século XVIII. História contundente e muito tocante, que, a princípio, achei interessante levar para as turmas de quarto ano, mas que logo desisti, por avaliar que a temática ligada ao período escravocrata estadunidense, apesar de parecida com a história coletiva e individual de nós brasileiros/as, demandaria das crianças uma noção histórica sobre as leis de segregação racial daquele país, processo de escravidão e injustiça social que não condiziam com a faixa etária. Hoje, analisando esta minha decisão, percebo que, na verdade, o meu obstáculo era outro: Como falar de racismo na mais tenra idade? Principalmente para crianças em sua maioria afrodescendentes? O impasse estava posto: a beleza plástica estava ali, o protagonismo preto também, mas

como abordar aquele conteúdo que poderia ser de difícil aceitação e assimilação justamente porque na época não sabia bem como abordá-lo?

Optei, assim, por um caminho que me estava mais disponível na época: trabalhar o filme musical *Hairspray – Em busca da fama*[7] (2007), um filme sobre a temática da segregação racial que se apresentava como uma mídia mais leve, de compreensão mais fácil, pois nele havia muita música e, apesar de a questão racial estadunidense também estar presente, o musical era mais palatável de entendimento.



Figura 2 – Pôster do filme *Hairspray*

Fonte: www.imdb.com

Com censura livre, *Hairspray – Em busca da fama* foi passado para turmas do quarto ano. Muitos ficaram tocados com a narrativa da segregação racial, da proibição da convivência entre negros e brancos e, durante o filme, as crianças deixaram suas emoções à flor da pele, vibrando com cada conquista da população marginalizada, bem como com as performances musicais e a estética.



Figura 3 – Cena do filme *Hairspray*

Fonte: www.imdb.com

[7]*Hairspray* é um filme estadunidense protagonizado pela personagem Tracy Turnblad (interpretada por Nikki Blonsky), que tem o sonho de dançar e aparecer na televisão. Embora Tracy lide com uma grande pressão estética, é aceita no programa "The Corny Collins Show" e obtém sucesso. Porém, ao dar-se conta do racismo e suas nuances no programa do qual faz parte, usa a própria voz para lutar pelas pessoas negras.

A partir da exibição deste filme, percebi que refletir sobre a questão racial só pode acontecer quando trazemos as histórias das populações marginalizadas para a superfície.

Houve um momento bem peculiar da película em que, na leitura da legenda, vários/as alunos/as trouxeram a seguinte dúvida: "Por que quando o apresentador do programa descreve as candidatas do concurso de dança ele chama todas elas de morenas se elas não são negras e sim brancas?". O questionamento incorpora duas narrativas, duas percepções raciais diferentes: as crianças, marcadas pela "demonização" do ser preto, já naturalizaram e aprenderam o embranquecido vocábulo "moreno". Notamos que, em uma sociedade como a nossa, em que o racismo era padrão de normalidade (ALMEIDA, 2018), os complexos de inferioridade do negro e superioridade do branco foram socialmente construídos e instituídos (FANON, 1998).

Meu objetivo ao passar o filme para as turmas de quarto ano foi que as crianças conhecessem narrativas negras e a partir delas dialogassem com as orientações curriculares do ano em questão, em que trabalhávamos com "múltiplos recursos para apresentação de informações pessoais sobre o outro, tais como imagens, gestos, expressão corporal e as seguintes estruturas linguísticas, dentre outras: *His / her name is … He / she is.... years old. He / She is from … He /She likes…*." (ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE INGLÊS, 2012, p. 56). O filme também teve outros desdobramentos muito importantes, pois pudemos dialogar com o fato de os estudantes estarem vivenciando uma realidade bem diferente daquela mostrada pelo filme: o presidente Barack Obama veio ao Brasil naquele ano, 2011. Ele e sua família preta empoderada eram motivos da curiosidade de muitos. Assim, eles foram parar em minha sala de aula em diversos contextos como, por exemplo, *flashcards* (ilustrando um tipo de família) e pôsteres de apresentação (minibiografias). Muitos na época falavam: "Professora, mas agora o preconceito acabou, né? Nos Estados Unidos o presidente é negro". Sempre falava que a situação era bem melhor do que a do filme, mas que a população negra estadunidense, tal qual a brasileira, ainda sofria com racismos. Hoje, olhando para o filme, vejo que ele está na categoria de filmes que, apesar de trazerem um debate sobre vidas negras, ainda são regidos pelo protagonismo das pessoas brancas, trazendo à tona o mito do branco salvador – *white savior*, o que não considero um problema se este debate estiver presente nas aulas.

Trago essas primeiras experiências e as demais que serão apresentadas ao longo deste capítulo para refletir sobre como elas foram e são importantes para a consolidação de práticas que realmente contemplem uma diversidade e que promovam reflexão ao

trazer o protagonismo preto para a sala de aula. Naquele momento e, durante muitos outros, a conversa sobre o tema sempre iria acontecer de forma informal e espontânea, não necessariamente atrelada a algum instrumento de registro. Apresentarei mais algumas destas experiências em três campos de atuação: curso de inglês, escola particular e escola municipal.

Iniciei o magistério em cursos de inglês em 2002. Nas aulas de um curso de inglês o/a professor/a precisa seguir um planejamento pouco flexível e com etapas que precisam ser pontualmente cumpridas. Como já mencionei na introdução desta pesquisa, os livros didáticos estadunidenses nos quais aprendi falavam daquela realidade, porém, naquela época, década de 1980, nos Estados Unidos da América, as leis e políticas públicas de ações afirmativas já estavam implementadas havia pelo menos quarenta anos, logo era comum pelo menos ver crianças e famílias negras nos livros didáticos, o que não acontecia nos livros publicados aqui no Brasil. Anos mais tarde, início dos anos 2000, quando iniciei como professora de um grande curso de inglês, notei que pouca coisa havia mudado: sim, havia algum protagonismo preto, mas nada muito contundente.

Desse período, relato duas experiências interessantes. A primeira tem a ver com o fato de que, para mim, trabalhar com um filme em que havia protagonismo preto na tela – independentemente do conteúdo – valia a pena naquele contexto de escola de idiomas em que alunos/as negros/as eram uma raridade. Aproveitando que a própria instituição na época, 2004, tinha feito uma atividade com o filme *Bringing Down the House* (1990), protagonizado pela atriz estadunidense Queen Latifah, resolvi passar a comédia romântica inteira pelo simples fato de ser uma história de uma mulher negra – tínhamos uma certa liberdade de tomar algumas decisões para além do planejamento oferecido.

Era comum iniciarmos a aula ora com material de *warm-up* − estratégia usada para iniciar a atividade do próprio curso −, ora com alguma dinâmica própria. Aproveitei o fato de o filme em questão estar em um dos planejamentos fixos do curso e resolvi encaixá-lo na programação a cada início de aula durante um mês. Aquele foi um momento em que me senti bastante empoderada e propícia a fazer isto, pois na minha visão da época, aquele movimento era válido, uma vez que os estudantes estariam assistindo a um filme cuja atriz principal era negra. Contudo, ainda não era letrada racialmente o suficiente para entender que, na verdade, aquela comédia romântica reforçava o estereótipo da mulher preta raivosa, sensual e picareta e que, infelizmente, a narrativa era

totalmente centrada na branquitude, espelhada na figura do ator comediante Steve Martin. O próprio pôster do filme já diz muito sobre a representação desta mulher negra.



Figura 4 – Pôster do filme *Bringing Down the House*

Fonte: www.imdb.com

Anos depois, em 2015, com uma certa consciência e mais amadurecida, trabalhei com o filme *The Help* (2012) em outro curso de inglês.

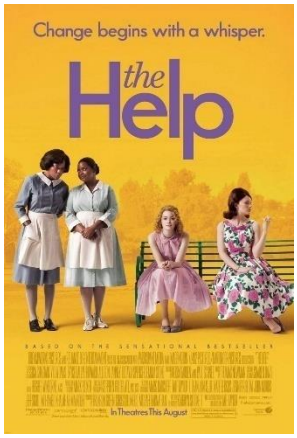


Figura 5 – Pôster do filme *The Help*

Fonte: www.imdb.com

Naquele ano houve a repercussão da legislação[8] de 2015 que garante os direitos trabalhistas das/os empregadas/os domésticos no Brasil. Resolvi fazer uma atividade para

[8] "Art. 1º Lei Complementar 150 de 01/06/2015: ao empregado doméstico, assim considerado aquele que presta serviços de forma contínua, subordinada, onerosa e pessoal e de finalidade não lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas, por mais de 2 (dois) dias por semana, aplica-se o disposto nesta Lei" (BRASIL, 2015, n.p.)

uma turma de adolescentes entre 14 e 15 anos sobre o tema. Lembro que era uma turma em sua maioria de meninas brancas, de classe média, moradoras dos bairros do Flamengo e Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro, que se interessavam um pouco por temáticas da diversidade, digamos assim. Lembro que a história da segregação racial naquele território estadunidense causou bastante interesse – nunca tinham sido expostas a tal conteúdo – e indignação entre as alunas, que foram na época elementos para uma conversa sobre este período histórico em que havia leis segregacionistas nos Estados Unidos da América que proibiam negros e negras de terem os mesmos direitos que pessoas brancas. Não sei se a atividade – que ficava à disposição do curso – foi utilizada mais vezes, mas foi a primeira vez que me senti, de fato, contribuindo para o debate sobre as relações étnico-raciais em ambientes embranquecidos. A discussão puxou outra questão do interesse das alunas: as cotas raciais. Algumas delas estavam sendo expostas à questão por professores em sua escola e se dividiam entre contra e a favor. Acabei neste território também contribuindo com a minha visão do assunto, costurando as questões históricas de injustiças sociais que foram o legado da escravidão nas duas sociedades (Estados Unidos da América e Brasil), desenhando e comparando no quadro as realidades desiguais que elas e jovens periféricos/as enfrentavam para passar em um concurso como o vestibular – minha primeira aula sobre privilégio branco sem mencionar a palavra "privilégio". Hoje, olhando para este material, o avalio como potente e disparador de muitas reflexões, inclusive em outro contexto como, por exemplo, a escola pública em que trabalho em que alguns/algumas alunos/as são filhos/as de empregadas/os e serventes. Contudo, novamente enxergo a batida narrativa de um roteiro que privilegia o protagonismo da repórter branca em detrimento das verdadeiras protagonistas, as mulheres negras domésticas. Mais um exemplo de história de brancos e brancas salvadores/as que é vendida pelo mercado filmográfico para falar de narrativas históricas negras. É interessante notar que a atriz Viola Davis – na pele da personagem Aibileen − foi indicada ao Oscar de melhor atriz em 2011, mas não ganhou. Anos mais tarde, em 2017, a atriz ganhou o Oscar de melhor atriz coadjuvante pelo filme *Um limite entre nós* (2016). Vejo também uma oportunidade de tal problemática ser considerada e discutida junto com os/as estudantes.

As minhas experiências do chão de uma escola particular de projetos[9], em que a grande maioria dos/as alunos/as são brancos, foram bastante importantes para a minha formação. As próximas cinco propostas literárias foram desenvolvidas nesta escola.

Quando cheguei na escola particular de projetos, em 2014, praticamente não trabalhava com literatura nas aulas e fazia parte do fazer pedagógico da escola que os projetos de Ensino Fundamental I partissem da literatura – nesta época já era professora de cursos de inglês havia 15 anos e tinha apenas uma rápida experiência em escola particular no currículo. Nesta escola, comecei a pesquisar exaustivamente, pois trabalhar com livros em inglês com crianças e adolescentes em uma escola não bilíngue era um desafio muito grande. Mas aquela experiência me encantava, pois o fazer pedagógico dali se adequava perfeitamente à minha visão de educação: multidisciplinar, artística e humanizadora. Tive, assim, a liberdade pedagógica de adotar livros e mídias de protagonismo negro.

Em 2016, resolvi fazer uma compra de livros aproveitando o fato de uma conhecida estar voltando de uma viagem nos Estados Unidos da América. Como não conhecia muito bem escritores/as e ilustradores/as pretos/as – apenas Faith Ringgold – fiz uma pesquisa que levou em conta selos e premiações atribuídas ao universo de literatura infantojuvenil produzida por negros e negras autores/as e ilustradores/as. Nesta pesquisa, adquiri alguns títulos que futuramente iria usar em minhas turmas. Vou explorá-los abaixo: *The Other Side* (2001) e *Desmond and The Very Mean Word* (2012).

[9] Para definirmos tal trabalho, retiro da página da escola a justificativa pelo trabalho com Projetos: "O conhecimento passa a ser abordado de forma globalizadora e transdisciplinar. Através dessa abordagem, podemos tentar entender melhor o mundo sem segmentá-lo em áreas que para muitos de nós, durante longos anos, foram entendidas como paralelas. (...) A escola precisa ser um espaço gerador de cultura, um espaço de reflexão e crítica, que utilize novas estratégias para abordar problemas que vão além da compartimentação disciplinar. Para tentar entender um fenômeno natural, cultural ou social, precisamos de conhecimentos de diversas áreas. O trabalho com Projetos visa, em última análise, a promover um processo de ensino e aprendizagem compatível com a avalanche de informações que hoje nos surpreende e, ao mesmo tempo, instiga e provoca." (ESCOLA SÁ PEREIRA, s/d). Disponível em: https://escolasapereira.com.br/proposta-pedagogica/projetos/. Acesso 20 mar. 2023.

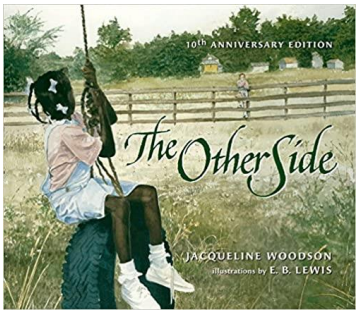


Figura 6 – Capa do livro *The Other Side*

Fonte: www.amazon.com

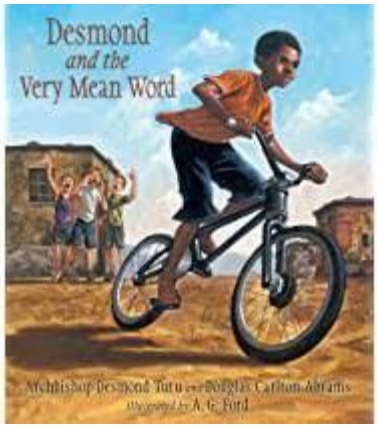


Figura 7 – Capa do livro *Desmond and the Very Mean Word*

Fonte: www.amazon.com

Um deles dialogava perfeitamente com o projeto daquele ano na escola – Direitos Humanos – e apresentei para as crianças do segundo ano a sensível história *The Other Side*, da premiada escritora afro-estadunidense Jacqueline Woodson e do também premiado ilustrador estadunidense E.B. Lewis. A história narra o inusitado encontro das meninas Clover e Annie, uma negra e outra branca, em uma cerca, em pleno período da segregação racial americana.

As duas turmas de segundo ano, durante a contação, foram encorajadas a interpretar e situar a história através das ilustrações do livro. As crianças logo entenderam que a cerca que separa casas e vidas é, para as meninas, uma ponte para o encontro e construção de uma amizade. Para enriquecer a compreensão sobre o período histórico em questão, receberam a visita da turma de quarto ano, que conversou um pouco com elas/es

sobre a luta de Rosa Parks e Martin Luther King contra o racismo − ratificado pela lei segregacionista Jim Crow[10] nos Estados Unidos da América – e de Desmond Tutu contra o *apartheid*[11] na África do Sul. Estas foram as biografias estudadas pela série naquele ano.

Em 2016 escolhi trabalhar no quarto ano com o livro *Desmond and The Very Mean Word* (2012) – escrito pelo ativista histórico na luta contra o *apartheid*, o reverendo Desmond Tutu, e ilustrado pelo premiado ilustrador negro A. G. Ford. A história é sobre uma passagem da infância dele – durante o regime do *apartheid* – em que ele é xingado na rua por meninos brancos – a palavra nunca é dita, mas narrada como *the mean word*. Em português, esse vocábulo seria equivalente a "a palavra cruel" que, no livro, subtende-se como qualquer xingamento racista. Palavra que, em um primeiro momento, gera no jovem Desmond angústia, raiva, sentimento de revanche, mas que por conta de um acontecimento inusitado − quando o algoz também vira vítima − o faz refletir sobre perdão. Na época achei que esta história, dirigida ao público infantojuvenil e que fala abertamente sobre racismo, seria interessante. Realmente os estudantes ficaram mobilizados pela história. Nesta turma havia apenas um menino negro que era da turma da manhã. Lembro muito bem que ele falou abertamente para a turma, na minha aula, sobre um episódio de racismo que tinha sofrido nas férias. Este seu relato tocou alguns alunos e alunas da turma que, nas suas bolhas, creio eu, nunca tinham ouvido algo do tipo de uma pessoa tão próxima. A reação de algumas delas foi de indignação, pois muitos ali cresceram com o colega que foi alvo dos insultos e já estudavam com ele havia muito tempo.

A obra na época me pareceu interessante, pois nos leva a falar sobre racismo, bullying, perdão e amizade. Lembro que pudemos estabelecer um link com o próprio dia a dia da sala de aula: o descuido com as palavras, as implicâncias, o não escutar ou se colocar no lugar do outro. Na sequência didática proposta, levei ao conhecimento da turma a filosofia africana ubuntu que está presente em toda narrativa, inclusive o autor

[10] "Entre 1870 e 1960, as leis Jim Crow mantiveram uma hierarquia racial cruel nos estados do sul dos EUA. As leis discriminatórias negavam os direitos aos negros, submetiam-nos à humilhação pública e perpetuavam a sua marginalização econômica e educacional" (NATIONAL GEOGRAPHIC, 2020, n.p.).

[11] "O *Apartheid* foi uma política de segregação social ocorrida na África do Sul entre 1948 e 1994, com a ascensão do Partido Nacional, cujo governo foi composto por uma minoria branca. O país foi governado por esta minoria que adotou desde 1948 uma política de segregação racial que privilegiava a elite branca do país e excluía a população negra dos espaços públicos, da educação, dos postos de trabalho e de acesso ao voto." (ANDRADE, 2017, n.p.)

mostra o quanto essa consciência o ajudou a lidar com as questões da segregação ao longo de sua vida, até mesmo na infância. Nas palavras de Desmond Tutu: "Para nós é baseado no conceito africano de ubuntu sobre a essência da vida humana – que uma pessoa só o é através de outras pessoas, que a minha humanidade está contida na sua. Eu só sou eu por completo se você for tudo que puder ser. Perdoar não é ser altruístico e sim a melhor forma de interesse próprio" (TUTU, 2003, n. p., tradução minha[12]).

Ele usou a filosofia para a instauração de comissões da verdade e reconciliação[13] após o fim do *apartheid*. Na época me lembro, como negra, de ter, no meu íntimo, repudiado a ideia de perdão naquela situação: fiquei depois pensando se a história era de fato um bom exemplo de ser estudado em um contexto branco, se não passava uma mensagem de impunidade, uma vez que os negros tiveram que ser fortes e perdoar seus algozes. Mesmo com este desconforto, segui com o planejamento que consistia em conhecer a biografia de ativistas dos direitos humanos através da leitura compartilhada em jogos; leitura de uma cópia adaptada do livro e interpretação em exercícios em ficha; pesquisa sobre as famosas citações/ensinamentos do reverendo Desmond Tutu e registro em uma outra atividade impressa e, por último, a construção de um banco de palavras (substantivos abstratos) referentes ao projeto da turma com consequente reflexão sobre elas à luz do universo dos direitos humanos.

Os próximos livros foram abordados em turmas de segundo ano. O livro *Snowy Day* (1962), de Ezra Jack Keats, escrito e ilustrado no auge do movimento pelos direitos

[12] "For us, it is based on the African concept ubuntu about the essence of being human-that a person is a person only through other persons, that my humanity is caught up in yours. I am fully me only, if you are all you can be […] To forgive is not being altruistic; it is the best form of self-interest." (TUTU, 2003, n. p.)

[13] "O conceito básico que norteava a Comissão era de uma justiça restauradora e não criminal. Outro conceito fundamental foi o de ubuntu. Sob o comando do Prêmio Nobel da Paz, arcebispo Desmond Tutu, a Comissão foi responsável por examinar os atos cometidos entre 21 de março de 1960, data do massacre de Sharpeville, e 10 de maio de 1994, dia do início do mandato de Nelson Mandela na Presidência da República. O método de trabalho adotado estava assentado na investigação, no recolhimento dos depoimentos e na difusão pública dos atos através da mídia. A perspectiva era de uma justiça social baseada na necessidade de ouvir, compensar e dignificar as vítimas, mas também ouvir e perceber os perpetradores, facilitando a sua posterior integração na sociedade." (OLIVEIRA; CARMO, 2015, n.p.)

civis, narra poeticamente o dia de Peter, um menino que entrou em contato com a neve pela primeira vez.

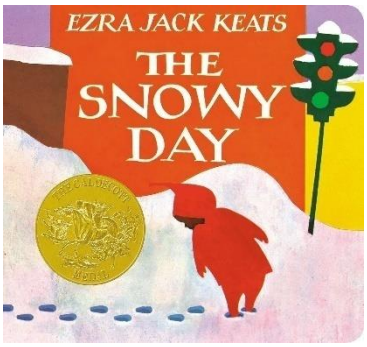


Figura 8 – Capa do livro *Snowy Day*

Fonte: www.amazon.com

Snowy Day foi o primeiro livro nos Estados Unidos da América a ter uma criança negra como protagonista em páginas coloridas e foi contemplado com uma Caldecott Medal, que é concedida anualmente pela *Association for Library Service to Children* ao ilustrador do mais destacado livro ilustrado estadunidense para crianças publicado naquele ano. Ele foi referência para muitas crianças estadunidenses, principalmente negras – hoje adultas – que reconhecem a importância do livro, pois nele há a história humanizada do corpo preto do menino.

O personagem Peter durante todos esses anos já foi selo comemorativo, virou desenho animado e escultura em parque. *Snowy Day* foi encontrado na biblioteca da escola particular em que eu trabalhava, cujo acervo também era oriundo de doações de livros estrangeiros adquiridos em viagens ao exterior das famílias da escola. Aparentemente, o livro encontrava-se esquecido na estante. Minha tarefa foi trazê-lo para a superfície e colocar aquela criança negra em evidência em uma paisagem que não preenche os imaginários colonizadores: a neve. O autor se inspirou em uma foto de uma criança negra que tinha sido publicada em uma revista:

> Anos atrás, muito antes de eu pensar em escrever livros infantis, enquanto examinava uma revista, eu encontrei quatro fotos espontâneas de um menino de cerca de 3 ou 4 anos. Sua face expressiva, sua postura corporal e o jeito único de usar sua própria roupa me cativaram totalmente. Eu recortei as fotos e prendi na parede do meu estúdio, onde elas ficaram durante um bom tempo, mas depois foram guardadas. (KEATS, 1963, n.p., tradução minha[14])

A história encabeçava uma sequência didática em que discutíamos as estações do ano. Nesta escola, alunos do segundo ano faziam muitas vezes seus próprios registros, assim a história foi registrada com ilustrações no próprio caderno da criança. Foram trabalhadas as partes do corpo como vocabulário e uma ficha foi produzida para complementar o aprendizado. Neste trabalho, levei às/aos alunas/os as informações raciais a título de conversa: "Você sabia?" como no caso "este foi o primeiro livro que mostrou uma criança negra em histórias infantis". Minha intervenção nesta ocasião foi no sentido de inserir histórias para as crianças em que elas literalmente vissem corpos diferentes dos seus.

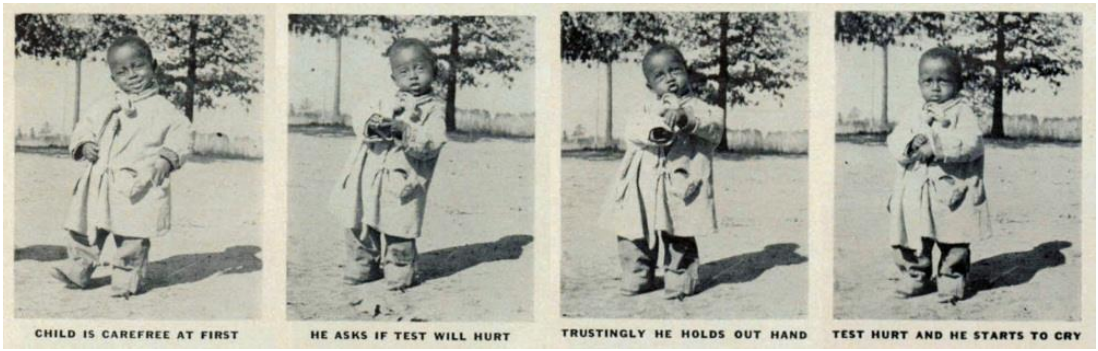


Figura 9 – Fotos que inspiraram Ezra Keats na criação do personagem Peter

Fonte: www.npr.org

Já em 2019, resolvi trabalhar com o livro *Planting the Trees of Kenya – The Story of Wangari Maathai* (2008), de Claire A. Nivola.

[14] "Years ago, long before I ever thought of doing children's books, while looking through a magazine I came upon four candid photos of a little boy about three or four years old. His expressive face, his body attitudes, the very way he wore his clothes, totally captivated me. I clipped the strip of photos and stuck it on my studio wall, where it stayed for quite a while, and then it was putaway".

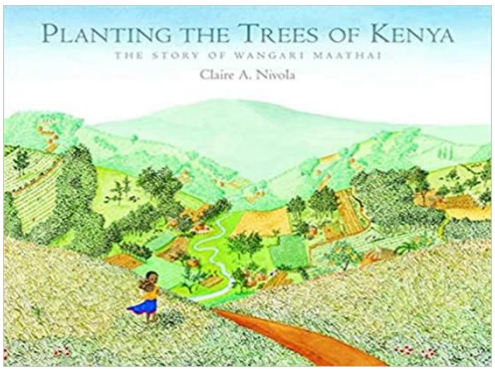


Figura 10 – *Planting the Trees of Kenya – The Story of Wangari Maathai*

Fonte: www.amazon.com

Este livro me foi apresentado em sua versão em português por Ângela Ramos, uma professora amiga que há anos desenvolve pesquisas com a literatura infantil de protagonismos negros e que tem, desde 2014, o site, http://literaturainfantilafrobrasil.blogspot.com/, que traz várias sinopses e comentários sobre estes livros. O ano era 2012 e me lembro que foi a primeira vez que levei uma biografia de ativista negra para o Ensino Fundamental de uma escola pública, porém o exemplo abaixo demonstra a experiência anos depois, na escola de particular de projetos.

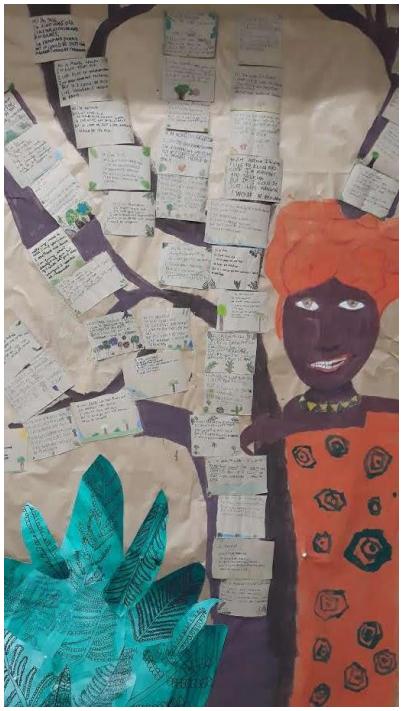
O livro conta a biografia e o ativismo da queniana Wangari Maathai, primeira africana a ganhar o título de doutora que, com o seu grande poder de comunicação, mobilizou mulheres e meios de comunicação em uma campanha de reflorestamento no Quênia. Wangari e sua comunidade tinham uma relação de respeito e comunhão com a natureza, utilizando os métodos tradicionais de subsistência que, com os anos, foi ameaçada pela degradação das florestas para a lavoura de café e a importação e a exploração imobiliária. Uma das propostas que apresentei às turmas de terceiro ano da escola, antes de fazer a contação da história, foi um jogo em que estudantes tinham que montar a linha do tempo de uma pessoa que foi muito importante para a humanidade. Após decifrarmos a biografia da personalidade em questão, perguntei para as turmas como elas achavam que ela seria: a maioria dos palpites foi a clássica imagem de um cientista homem, branco, de jaleco e óculos – mesmo que no texto houvesse marcações espaciais que remetiam à África, por exemplo. Projetei, assim, a imagem de Wangari e foi uma surpresa para aquelas crianças: não verbalizaram, mas seus olhos e expressões foram de surpresa e até risinhos. O próximo passo, então, foi conhecer melhor a vida desta ativista em profundidade através da literatura, vídeos e exercícios contextualizados. Nesta

oportunidade, algo que por mim explorado foi, de alguma forma, colocar em evidência as virtudes e qualidades desta mulher que deixou um legado de resistência e ensinamentos. Assim, encorajei os alunos e as alunas a listar tais características da personagem, identificar as que eles/as próprios/as tinham em comum com Wangari e as que gostariam de ter – tudo isto através de um diagrama de Venn. O trabalho desenvolvido ao longo do ano em torno desta protagonista foi celebrado na feira de final de ano da escola em que alunas e alunos contaram para seus pais e toda a comunidade escolar esta história grandiosa sobre a qual a maioria dos ouvintes nunca tinham ouvido falar.

É extremamente urgente e importante trazer múltiplas representatividades pretas positivas para todos os ambientes educacionais.

No artigo intitulado "Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência" (2009), a filósofa, ativista e intelectual negra Sueli Carneiro traz para o debate a lógica excludente presente nas estruturas de poder do nosso país, com vários exemplos de parlamentares negras que sofreram racismo por simplesmente ocuparem cargos de poder. Estranhamento que se dá quando pessoas de grupos historicamente marginalizados ocupam postos que seriam naturalmente "destinados" a homens brancos que, na lógica racista, são considerados naturalmente aptos e capazes para assumirem funções no poder. Tentar quebrar essa lógica através da educação dos pequenos desde cedo tem que ser a nossa meta enquanto educadores e educadoras, principalmente em ambientes em que grupos privilegiados são a maioria, como nas escolas particulares. A proposta acima trazida foi de uma mulher queniana, mas combate à mesma questão, como veremos no trecho a seguir:

> Além da reconstrução de um imaginário sobre as mulheres negras, capaz não apenas de reverter essas imagens de controle que as aprisionam, faz-se necessária a formulação de propostas que permitam a circulação igualitária das imagens das mulheres recortadas pela raça. Em síntese, urge que se proponham novas imagens para as mulheres negras brasileiras, que rompam com os paradigmas do passado e com as novas discussões midiáticas em que as imagens das mulheres negras são, à sua revelia, revestidas de vernizes de modernidade, sem alteração na essência dos estereótipos consagrados. (CARNEIRO, 2018, p. 276)







Figuras 11, 12 e 13 – Trabalhos produzidos sobre Wangari Maathai

Fonte: Arquivo pessoal

Este meu fazer pedagógico também me permite trabalhar com desenhos animados. A sequência que vou relatar aqui foi o projeto desenvolvido com *Jabu's Jungle* (2017), produção sul-africana, bastante fiel à realidade das crianças periféricas de lá.

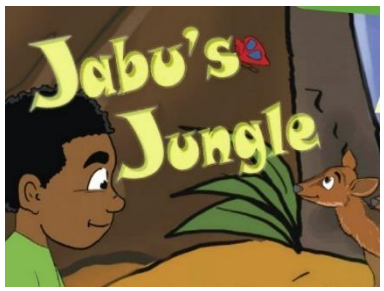


Figura 14 – Pôster do desenho animado *Jabu's Jungle*

Fonte: Catálogo da Monster Entertainment TV

O desenho traz um *talking drum* como condutor das aventuras de um menino com animais nas florestas. O tambor falante é um tambor de forma cilíndrica da África Ocidental, também conhecido por "tambor de ampulheta". O tocador coloca o tambor embaixo do braço e bate o instrumento com um pau ou um aro de ferro com uma bola na

ponta. Ao longo deste projeto fui amadurecendo a forma como a criança – menino protagonista do desenho – era apresentada, pois em nenhum momento aquelas crianças brancas de escola particular perceberiam este lugar da pobreza do menino como algo anormal, afinal, a pobreza vinculada a corpos negros, infelizmente, ainda é a norma, a regra. Porém eu me incomodava, e muito, com a falta de dentes de uma criança de dez anos e os detalhes gráficos do desenho que eram representados na humilde casa da criança: sofás remendados e território empobrecido. Como trabalhar com um texto desta complexidade? Escolher outro pode ser um caminho, mas trabalhar na diversidade das existências pretas pode ser muito empoderador. Assim, desenvolver um material em que estas questões são levadas em conta, no meu entendimento, é fundamental. Criteriosa, escolhi a imagem do menino para a projeção no *datashow* e para um recorte no caderno que melhor o representaria para aquelas crianças: uma ilustração da personagem, Jabu, sorrindo, sem o escárnio do dente faltando na boca: imagem recorrente de *memes* que comumente, utilizam o corpo preto eternizado por um estereótipo. Nesta busca pelo material "perfeito" e "adequado", a experiência nos aponta para um letramento racial fruto também de nossas vivências enquanto pessoas negras.

Outro desenho animado que utilizo, de forma recorrente, são dois episódios da série *Bino and Fino* (2012). Em 2017, apresentei para alunas e alunos do sexto ano da escola municipal esta produção sul-africana que conta a história de dois irmãos gêmeos nigerianos – o Bino e a Fino – que conhecem a história, a cultura e a ancestralidade do continente africano, ora no cotidiano com suas famílias e mais velhos/as ora em aventuras no passado. Os episódios em inglês *The Mighty Walls of Benin* e *The Ancient Manuscripts of Timbuktu in Mali* apresentam narrativas e histórias de potência da população negra presentes naquele território.



Figuras 15 – Imagem do episódio *The Mighty Walls of Benin*

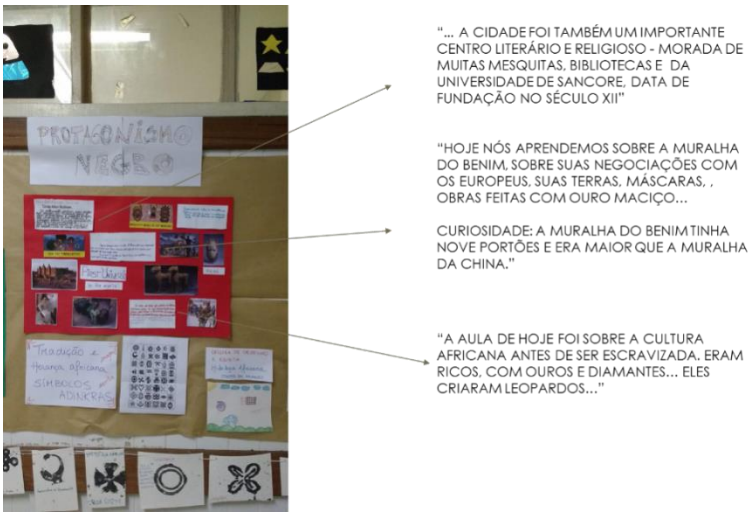
Fonte: https://www.youtube.com/@BinoandFino



Figuras 16 – Imagem do episódio *The Ancient Manuscripts of Timbuktu in Mali*

Fonte: https://www.youtube.com/@BinoandFino

Encorajei as/as estudantes a pesquisarem um pouco mais sobre Benim e Timbuktu e mostrar suas impressões em forma de um mural para o Mês da Consciência Negra daquele ano.





Figuras 17 e 18 – Trabalhos produzidos pelos alunos sobre a série *Bino and Fino*

Fonte: Arquivo pessoal

A partir de 2017, me questionei sobre a representatividade das populações indígenas nas minhas aulas, em consonância com a lei 11.645/08, e comecei a explorar narrativas de povos indígenas. Recorri, novamente, à medalha Caldecott e escolhi o livro infantil *Raven: A Trickster Tale from the Pacific Northwest* (2001), de Gerald Mcdermott, que reconta a história de como o corvo traz a luz do Sol e da Lua para o planeta.

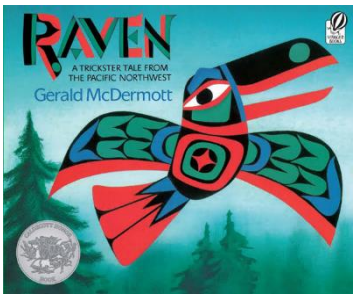


Figura 19 – Capa do livro *Raven, A Trickster Tale From the Pacific Northwest*

Fonte: www.amazon.com

Trata-se da mitologia das primeiras nações norte-americanas (Noroeste do Pacífico). Trabalhar com outras cosmogonias é trazer outras perspectivas para além da própria visão eurocêntrica de mundo.

Este livro foi primeiramente trabalhado na escola particular de projetos, em turmas de segundo ano, que puderam também conhecer um pouco da cultura e do conhecimento do povo Tinglit, originário do Pacífico Noroeste: os totens, por exemplo, são esculturas com animais sagrados que carregam uma determinada história e personalidade e que podem representar uma família ou uma etnia inteira. Tais estruturas se encontram na frente das casas onde moram. Os/as estudantes foram encorajados a descobrirem seus próprios animais sagrados através de slides de *PowerPoint* que desenvolvi para apresentá-los a esta população indígena. Uma das atividades resultantes dos saberes apresentados foi a confecção de vários totens pessoais que representam animais sagrados da etnia Tinglit que correspondem a aspectos de suas personalidades.



Figura 20 – Móbiles feitos pelos/as alunos/as de seus animais sagrados

Fonte: Arquivo pessoal

Nas práticas descritas, vimos que valorizar positivamente corpos pretos e indígenas é colocar saberes invisibilizados em evidência. Mais uma vez vejo o movimento negro educando, pautando e sinalizando resistências. Tal compreensão de mundo vem deste letramento que, no meu caso, se inicia em meados da década de 1990, porém, é nos anos 2000, já adulta, que tomo maior consciência da importância de eu levar as questões raciais para os meus micros espaços de trabalho. Segundo a professora Nilma Lino Gomes (2017), é a partir dos anos 2000 que há uma politização da estética negra, o corpo negro é mais visto, sendo presença nos mais diferentes espaços: "[...]consumo, mercado, mídia, presença do corpo negro em espaços acadêmicos, formação de núcleos e associação de pesquisadores negros, presença de negros no governo federal, nos ministérios e secretarias especializadas acabam por trazer uma nova leitura e uma nova visão do corpo negro" (GOMES, 2017, p. 75). De acordo com Gomes (2017), as políticas de ação afirmativa reeducaram negros e negras na sua relação com o corpo e também reeducaram a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro, e neste contexto temos a juventude negra como o segmento que se afirma através desta estética:

> Esta juventude, principalmente as mulheres, realiza marchas do Orgulho Crespo, ações como o Encrespa Geral, eventos de empoderamento crespo, páginas específicas no Facebook, programas no YouTube, blogs e tutoriais de beleza negra. Compreendem como o corpo e o cabelo são importantes símbolos da construção da identidade negra. (GOMES, 2017, p. 76)

Lembro, por exemplo, de assistir Fabiana Lima, professora doutora de estudos étnicos africanos, inaugurando o seu canal no *YouTube*, Beleza de Preta, em 2010, sobre estética e cabelos – um dos primeiros sobre a temática. Através de conversas regadas a muito afeto e conhecimento sobre nossa história e beleza, Fabiana influenciou muitas

adolescentes e mulheres na época a assumirem seus crespos e a conhecerem e valorizarem suas belezas.

Retornando ao assunto das aulas, quando olho para trás, vejo que as experiências descritas em turmas de crianças podem ter contribuído pelo menos para uma percepção sobre a questão racial, porém o quanto elas foram eficazes? Como essas sequências e metodologias aplicadas, hoje com um novo olhar e público, podem ser melhoradas? Tudo depende muito do interlocutor que queremos atingir. Justamente pelo fato de as crianças brancas serem a maioria na escola particular, sempre me preocupei em garantir no planejamento que as crianças pretas fossem bem representadas – sempre foi a criança dentro de mim querendo algum tipo de reparação. Contudo, mais uma vez me questiono: Será que tais materiais apresentaram uma identidade positiva, livre de estereótipos? E caso apresentassem algo neste sentido, como tais inquietações seriam abordadas com aquele público? As experiências com crianças mais novas em contextos privados de educação foi fundamental para fortalecer o meu próprio letramento racial com relação às obras selecionadas. Ao utilizar essas obras, entendia que a questão da representatividade, da representação imagética, estava sendo atendida, mas que contexto e conteúdo deveriam ser mais bem explorados para as crianças e jovens que seriam atendidos.

Atualmente trabalho apenas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, em uma escola municipal de Ensino Fundamental II, uma realidade completamente diferente do Ensino Fundamental I, em que o trabalho desenvolvido é menos interrompido, visto que professoras/es podem ficar anos com a mesma turma. Tal fato não acontece no Ensino Fundamental II, principalmente quando a matéria lecionada possui apenas dois tempos e ficar com a mesma turma no ano seguinte é uma incógnita.

Assim, ainda vi muitas das minhas ações confinadas solitariamente nos meus tempos de aulas e segui por algum tempo nesta situação. Contudo, comecei a entender que levar um universo mais lúdico e de encantamento para o Ensino Fundamental II poderia ser a chave de acesso para aquele grupo, ainda muito engessado em suas reais habilidades na língua inglesa, pois é recorrente a ladainha de muitos/as estudantes que afirmam ter dificuldades enormes com a língua, de como não compreendem sequer uma linha dos textos, mesmo estudando a língua por pelo menos seis, sete, oito anos.

No ano de 2017, na escola municipal em que trabalho, procurei dentro do acervo[15] da professora Azoilda Loretto da Trindade, alguma história que encantasse os estudantes do sétimo ano e o critério foi uma boa ilustração e uma história cativante. Assim, escolhi o livro *Mufaro's Beautiful Daughters* (1987), do escritor negro estadunidense John L. Steptoe. Trata-se de um conto africano sobre a escolha de um rei − entre várias pretendentes – de quem seria sua rainha.

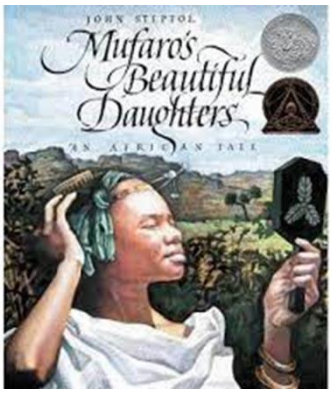


Figura 21 – Capa do livro *Mufaro's Beautiful Daughters*

Fonte: www.amazon.com

Nessa oportunidade, optei por fazer uma contação da história em português primeiro para aproximar o texto dos/as estudantes. O resultado foi maravilhoso: a história hipnotizou os imaginários, algo que me pareceu – e depois pude constatar – novidade, uma surpresa para a maioria daquela turma de sétimo ano. Logo de início as primeiras páginas já impressionam, pois, a técnica de ilustração é a fotográfica, o que confere bastante plasticidade aos personagens e aos cenários. Com estrutura e narrativa próprias do gênero conto, dicotomias são apresentadas: o bem e o mal, o certo e o errado. Porém dentro de um texto em que a filha de índole duvidosa é preta e a filha heroína e de boa índole também é. Diferentemente de tantas narrativas que colocam as pessoas pretas como coadjuvantes ou de caráter duvidoso, nesta os universos se apresentam dentro de um contexto em que há humanidade nos personagens pretos. Contudo, é através do

[15] Cerca de dois anos após o falecimento da pedagoga e intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade, fui uma das integrantes de um grupo de amigas e educadoras que organizou um dos seus grandes legados: um acervo de livros, das mais diversas áreas de conhecimento, com temáticas ligadas aos estudos das relações étnico-raciais. As obras foram doadas a institutos e departamentos de universidades, casas de acolhida, coletivos, escolas e associações que resgatam, pesquisam, preservam a História, a memória, a cultura e os saberes da população negra.

conhecimento dessa narrativa negra que também surgem espontaneamente preconceitos raciais e religiosos pertencentes àquelas crianças: apesar de acharem lindas as paisagens, houve estranhamento com as personagens como, por exemplo, um menino ser da floresta, interpretado por eles como "diabólico, por conta das orelhas pontiagudas", ou da senhora idosa negra e misteriosa que é repudiada e logo chamada de "macumbeira": manifestações que demonstram o racismo pulsante nas falas.

Este debate é essencial e urgente. A maioria dos brasileiros/as possui uma ancestralidade africana, porém durante várias gerações construímos nossas identidades de acordo com valores sociais, étnicos, religiosos, políticos e até individuais de uma sociedade regida sob o mito da democracia racial. Essa rejeição dos/das estudantes tem suas origens bem enraizadas em todo este processo histórico brasileiro em que o atraso do país é atribuído a sua composição racial – como visto no capítulo 1– e na reflexão abaixo da professora Nilma Lino Gomes:

> O mestiço brasileiro vive em grande conflito. Em algumas situações sua mestiçagem contribui para que possa 'passar por branco' e ser aceito pela sociedade, levando-o a exaltar a sua origem racial banca e negar a negra ou a índia. Em outras situações a origem negra de sua mestiçagem apontada como depreciação de sua capacidade, insinuando que este deve se manter no seu lugar, ou seja 'lugar de negro'. (GOMES, 1995, p. 80)

Voltando à sequência didática descrita acima, realizada em 2017, penso que se fossem apresentadas personagens de outras mitologias consumidas pelos estudantes cujas origens são eurocêntricas, talvez não tivessem sido recebidas com tanta rispidez. Será que personagens como elfos, seres híbridos, hobbits, seriam lidos como diabólicos, macumbeiros, apenas por serem seres místicos de tais narrativas (seres com orelhas pontiagudas, seres metade cavalo metade homem)? Porque o fantástico em corpos pretos foi associado preconceituosamente às religiões de origem africana.

Ao terminar esta proposta senti um misto de contentamento e frustração, porque percebi que este estranhamento com as personagens negras – mesmo sendo discutido verbalmente por mim com os/as alunos/as − precisaria de uma melhor atenção em uma próxima atividade. Tendo em vista esta percepção, na próxima seção discutirei como a escolha e a confecção de materiais passa por um reconhecimento do seu território de atuação.

3.2 – Reconhecendo o território-escola e estudantes

Com o meu retorno presencial à escola municipal em turmas de oitavo e nono anos em agosto de 2021, após o período da pandemia de COVID-19, pude iniciar meu planejamento inicial. Tínhamos passado o ano de 2020 remotamente, com atividades assíncronas, e o primeiro semestre de 2021 com atividades síncronas e assíncronas.

Em 2020, a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro reorganizou as orientações curriculares que teríamos que contemplar durante o ano, uma vez que devido ao contexto pandêmico em questão − como já explicitado no Capítulo 1 desta dissertação – tiveram que ser readaptadas. É implementado, assim, o Currículo Carioca, documento base através do qual desenvolvi sequências didáticas que pudessem contemplar de maneira contínua materiais e práticas emancipatórias. A minha premissa antes de fazer o planejamento do ano foi a de, obviamente, respeitar conteúdos e habilidades de forma que dialogassem com as sequências didáticas. Assim, retomo algumas propostas por mim desenvolvidas em outros espaços, mencionados na seção anterior, porém contextualizadas para estudantes de oitavo e nono anos da escola municipal em que trabalho. Na próxima seção, apresentarei o currículo adaptado que serviu como base para o desenvolvimento dos planejamentos e das sequências didáticas.

Acredito que um olhar cuidadoso do território me permite também descortinar situações importantes que surgem no campo da pesquisa, ou seja, para se compreender melhor a manifestação geral de um problema, ações, comportamentos, interações e percepções dos indivíduos é fundamental que estes estejam relacionados à situação específica em que ocorrem. Neste sentido, entendo que a localização da escola possa ser um ponto de análise e reflexão. A escola em que trabalho está situada no bairro nobre do Leblon, em um quarteirão onde se encontram outras duas escolas públicas: um Centro Integral de Educação Pública (CIEP) e uma escola municipal, ambas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Quando as crianças terminam o primeiro ciclo, migram quase automaticamente para a escola em que leciono. Quem são os alunos e alunas dessas escolas? Alunos periféricos, oriundos em sua grande maioria da Rocinha e do restante de outras comunidades da zona sul como Vidigal, Cruzada, Santa Marta, e outras da Zona Oeste, um pouco mais distantes, como Rio das Pedras e Muzema.

É interessante voltarmos no tempo para entendermos um pouco desta história. Na década de 1960, a população pobre foi removida da zona sul do Rio de Janeiro – há vários relatos, inclusive de familiares meus. Ao lado do quarteirão escolar, há a sede do famoso Clube do Flamengo – que ocupa uma grande área – e um grande condomínio chamado Selva de Pedra. Nesta localização havia uma favela chamada Favela do Pinto que, nos anos 1960, sofreu um incêndio – que muitos historiadores já avaliam como criminoso – que ocasionou a migração da população preta ali existente. Em conversa com uma amiga da família que ali viveu, famílias foram para a Rocinha, algumas para a Cruzada – condomínio habitacional localizado na mesma região – e muitas para a Baixada Fluminense. As elites se apoderaram deste espaço, expulsando quem ali estava. Tal situação me remete ao final do século XIX, em que o Brasil se esforçava em romper com a organização colonial com regras que promoveram uma segregação territorial que excluía a população negra de vários espaços (SODRÉ, 2002).

Como vimos nos primeiros capítulos desta dissertação, antes de o ensino se tornar universal, as escolas públicas eram frequentadas pela classe média destes bairros (Ipanema, Leblon, Copacabana) e por poucos pobres. O que quero trazer aqui para análise é como o espaço físico e do entorno deste prédio público – que abriga, em sua maioria, corpos periféricos, afrodescendentes e nordestinos − é alvo de descaso das autoridades. No quarteirão da escola se encontra o ponto final de várias linhas de ônibus, banheiros públicos que inundam a calçada da escola de xixi, esta, por sua vez, muito deteriorada e esburacada devido ao crescimento das raízes das árvores a ponto de vários transeuntes já terem machucado pernas e braços.

Entendo a situação descrita acima como racismo ambiental, pois segundo a pesquisadora Tânia Pacheco, "as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre grupos étnicos vulnerabilizados e sobre outras comunidades, discriminadas por sua 'raça', *origem ou cor".* (PACHECO, 2020). Ainda segundo a autora, o conceito nos faz ampliar nossa visão de mundo e lutar por uma sociedade igualitária e justa em que a democracia plena e a cidadania não sejam direitos de poucos privilegiados (PACHECO, 2007). Ao atravessarmos para os quarteirões próximos, encontramos calçadas lisas e limpas. No quarteirão oposto, há um amplo Hortifruti, a Cobal do Leblon, restaurantes, edifícios imponentes e o Clube do Flamengo. Acredito que o itinerário dos ônibus (embarque/desembarque na porta da escola) e a arquitetura do complexo educacional impõem uma rota que inibe a livre circulação pelo bairro de elite

e, quando os corpos pretos, pardos e nordestinos dos/as alunos/as “transgridem”, ou seja, invadem outros espaços em que sua presença é indesejada, são reprimidos. Indaguei aos/as estudantes sobre essa configuração espacial injusta e um deles falou: “Mas professora, o ponto de ônibus é bom, porque a gente salta na porta da escola”. Depois desta fala, eu também refleti: “Será?” Será que aquela subjetividade ali não está me dizendo que pouco importa o propósito desta localização, já que para aquela existência é algo bom, prático? A geógrafa estadunidense Doreen Massey (1995) pontua que “o espaço é um produto de inter-relações [...] as identidades/entidades e a espacialidade são co-constuitivas” (MASSEY, 1995, p. 9). Para ela, o espaço é, desde o início, parcela integrante da constituição de subjetividades políticas e a autora critica a ideia de espaço fixo, reacionário, fechado, que engessa a experiência humana e o vê como um recurso político em nossas existências, podendo ser, inclusive, libertador.

Tal análise do espaço faz-se necessária para justificar aqui como nasce também uma ideia de abordagem de conteúdo. Eu, já tomada pela maravilhosa história de vida da ativista ambiental queniana Wangari Maathai, pensei, por que não nos debruçarmos nesta história de resiliência de combate às interferências do Estado nos territórios em que as pessoas vivem ou estudam para atender a interesses que apenas são das elites e do capital?

3.3 – Os pilares da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os pilares da pesquisa em questão. Voltemos, assim, aos princípios, e/ou valores e/ou características levantados no capítulo 2 desta dissertação, de sequências didáticas que serão decoloniais: antirracistas, multiculturais, inter/pluridisciplinares, dialógicas, críticas, criativas, humanistas, emancipadoras, transformadoras, coletivas, tecnológicas, multimídias e inclusivas.

Para esta análise, trago as considerações da professora Gloria Ladson-Billings (1998) sobre a Teoria Racial Crítica (TRC), “uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e

relações de poder socialmente justas" (LADSON-BILLINS, apud FERREIRA, 2014, p. 243). A Teoria Racial Crítica surge nos anos 1970 com Derrick Bell e Alan Freeman − preocupados na época com a lentidão da reforma social nos Estados Unidos da América – fruto de um movimento de esquerda legal, os Estudos Críticos Legais (ECL), cujos estudiosos eram "a favor de uma forma de lei que esclareça a especificidade dos indivíduos e dos grupos em contextos sociais e culturais" (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 266). Ladson-Billings é uma pesquisadora que trouxe a Teoria Racial Crítica para o campo educacional.

Assim, narrativas, autobiografias e histórias não dominantes são ferramentas importantes para que possamos argumentar e contra-argumentar sobre como uma sociedade estruturalmente racista funciona. Ladson-Billings é uma pesquisadora que conta uma história sobre si e o seu trabalho. Pesquisou práticas de exemplos bem-sucedidos de professores que trabalhavam com crianças negras estadunidenses, rompeu com os cânones da pesquisa tradicional, constituiu uma rede de pais de alunos, iniciou uma pesquisa colaborativa, não se colocou como especialista, compartilhou os seus estudos com a comunidade e recebia feedback. O que unia esta comunidade? Uma preocupação verdadeira com as crianças afro-americanas. Neste contexto, a autora afirma: "Minha pesquisa faz parte da minha vida e minha vida faz parte da minha pesquisa" (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 270) e é a partir deste princípio que me coloco. A narração de histórias e a identificação da própria realidade do indivíduo são valorizadas nesta abordagem. Quem conta esta história? Quem é este contador? O fato é "[...] que cada indivíduo recebe as histórias contadas na literatura e pesquisa de forma diferente" (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 271).

Sendo assim, baseada nos valores decoloniais citados, instituí alguns pilares como premissas para elaborar as sequências didáticas. O primeiro pilar desta pesquisa é a literatura (multiculturalidade) que traz livros com histórias que talvez não façam parte do repertório dos/as estudantes, bem como a importância dos paradidáticos, livros ricamente ilustrados que possam levá-los/as a um mundo sensorial de descobertas de novas filosofias e estéticas. Neste pilar temos várias formas de apresentação e apropriação destes textos como a adaptação do texto original pela professora; reconto através da escrita coletiva feita pelos/as estudantes (emancipação/coletividade); formulação de fichas e propostas que visam a uma reflexão mais profunda do conteúdo em que os/as estudantes se apropriam das histórias em outra língua (dialogicidade/criticidade).

O segundo pilar é o protagonismo dos/as alunos/as. A professora Azoilda Loretto da Trindade (2014) aponta para a construção de uma prática docente que não valorize apenas "a razão, a linearidade da escrita, a letra, a tecnologia, mas outras fontes de saber, como o coração, a pele, o olfato. Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente" (TRINDADE, 2014, p.16). Trindade acredita que o importante nessa relação é ter educadoras e educadores que realmente tenham "uma confiança inabalável na potência de vida dos (as) seus alunos (as)" (TRINDADE, 2014, p.13), ou que ainda sejam capazes de se fascinar com a vida e com as múltiplas possibilidades que ela nos apresenta. E continua a reflexão:

> Existe sim, acomodação, a rotina alienante e a reprodução de desigualdades na escola [...] Mas há também histórias de lutas contra esse quadro. Há e sempre houve muita gente querendo romper com o quadro de exclusão e legitimação da exclusão [...] Vamos fazer emergir a nossa história com gestos, cantos, contos e encantos de liberdade. (TRINDADE, 2014, p. 15)

Nenhum protagonismo acontece quando não há afeto na relação entre alunos/as e professores/as. Uma das bases do pensamento sociointeracionista vygotskiano é a percepção de que o ser humano é produto das suas relações sociais, que se constitui enquanto sujeito na relação de troca com outros em um determinado meio social, histórico e cultural (VYGOTSKI, 2007). Percebe-se, com a perspectiva sociointeracionista, que, no contexto educacional, há de se estabelecer uma relação afetiva saudável entre educador e educando, mas para isso é preciso que haja a oportunidade desses interlocutores se conhecerem, dialogarem: voltar-se para experiências educacionais que tragam a própria experiência social dos sujeitos. Consequentemente, as práticas que proponho aos meus estudantes são suas próprias existências como, por exemplo, a produção de pôsteres em que contam suas próprias histórias ou quando participam de conversas aleatórias, que surgem no cotidiano da sala de aula em diálogos que merecem nossa atenção e reflexão. Geralmente são assuntos relacionados à contemporaneidade, de relevância, que estão na mídia e que tenham um cunho político e racial.

O terceiro pilar são as propostas de arte e multimídia. Aponto aqui não somente o material preparado por mim, mas também as propostas sugeridas e consequentemente desenvolvidas pelos/as estudantes. Em um mundo contemporâneo, o modo como construímos significados em ambientes comunicativos são os mais diversos possíveis. A partir desta constatação, um grupo de professores chamado The New London Group

(NLG) na década de 1990 trouxe a necessidade de se reconhecerem outras formas de letramento para além da leitura e da escrita, com abordagens que considerassem outras formas de comunicação como a visual, a comportamental e a gestual. Para os autores, a construção de significado passa por dois aspectos: o primeiro é a diversidade social, uma vez que textos são concebidos em contextos sociais variados que envolvem indivíduos de diferentes experiências de vida, culturas e identidades; o segundo aspecto tem a ver com a multimodalidade, pois em um mundo de multimídias eletrônicas e de massa, o textual está integrado a diversas modalidades de comunicação como o áudio, o comportamental, o visual e o espacial (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

O quarto pilar são as propostas que trazem práticas que procuram um diálogo multidisciplinar envolvendo professores/as, alunos/as e toda a comunidade escolar (multidisciplinariedade/antirracismo) para tentarmos trazer o debate e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para além da experiência em sala de aula multidisciplinares. A confecção de murais antirracistas para o Mês da Consciência Negra e a aquisição de livros com temáticas afro-indígenas referenciadas foram algumas destas iniciativas.

3.4 – Os instrumentos de pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa desenvolvida dentro da escola, mais precisamente em diálogo com um determinado grupo escolar, o oitavo e nono anos, recorrerei à pesquisa qualitativa etnográfica:

> A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Blinken (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDCKE e ANDRÉ, 1986, p. 14)

Segundo Lüdcke e André (1986), na pesquisa etnográfica, o primeiro passo é explorar o campo e começar as primeiras observações. Para isto, adotei um caderno de observação para a anotação de fatos que poderiam ser interessantes para a pesquisa. O

segundo passo é uma tomada de decisão que consiste na busca por dados para se compreender e interpretar o fenômeno pesquisado: os materiais e as práticas antirracistas. Os significados expressos pelos participantes podem vir de diversas formas: comportamento não verbal, padrões de ação e não-ação, forma e conteúdo da interação verbal dos/as participantes com o pesquisador. Neste sentido, também reforço as interações escritas produzidas pelos/as educandos/as nas propostas elaboradas. O terceiro passo é a descoberta que consiste na explicação da realidade, uma tentativa de encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado. Nesta fase, pesquisadoras/es testam todas as suas hipóteses, como veremos na análise dos dados no próximo capítulo.

Diante do que foi exposto, constarão na análise os seguintes instrumentos de pesquisa, que serão utilizados na coleta do conteúdo produzido pelos/as estudantes ao interagirem com as práticas e os materiais: a) linhas do tempo autobiográficas; b) conversas aleatórias; c) avaliações; d) pôsteres; e) debates no formato de perguntas e respostas; f) fichas de leitura e interpretação.

3.5 – Transgredir em tempos de retrocesso e pandemia

Entrei no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Cefet/RJ – instituição em que desenvolvo minha pesquisa – em março de 2021. Um processo que foi desenvolvido quase todo de maneira remota e dentro de uma pandemia. Além disso, o momento político, econômico e social era muito conturbado diante de um cenário em que o governo em questão promoveu, através de portarias e revogações, bloqueios de orçamento, o total desmonte da saúde, da educação, dos direitos humanos, das leis trabalhistas, além de ser omisso e criminoso com relação ao cenário pandêmico: em outubro de 2021 o Brasil já contabilizava mais de 600 mil mortes por COVID-19. De acordo com os dados do canal oficial do Senado online, o Senado Notícias, em 21 de outubro de 2021, a CPI da Pandemia foi encerrada com oitenta indiciamentos. Um ambiente de inegável adoecimento não só físico, mas também mental, uma situação muito difícil que impactou a vida do povo brasileiro para sempre. Dito isto, vários

planejamentos não ocorreram do jeito que foram pensados, como, por exemplo, a minha volta para o trabalho, ou seja, para o meu campo de pesquisa, que só pôde acontecer no final de agosto de 2021, como já mencionado.

Nessa volta, encontrei alunos/as radiantes, com muita alegria de terem finalmente aulas presenciais. Assim, coloquei em prática meu pré-projeto, ou seja, minhas sequências didáticas sobre a história de Wangari Maathai com as minhas duas turmas de oitavo ano e três de nono ano, como já apresentado na seção anterior. Esta experiência, apesar de ter sido curta, de um semestre, foi extremamente importante, pois pude, pela primeira vez, após um ano e meio, estar mais próxima desses/as alunos/as e descortinar a situação que se apresentava: como se sentiam e sobre o que queriam e/ou estavam dispostos a falar. As primeiras semanas foram para conhecê-los/as e estreitar os laços. Trabalhar primeiramente com uma contação de histórias me pareceu o melhor caminho para aqueles quatro meses de aulas: de setembro a dezembro de 2021.

Já o ano de 2022 mostrou-se bem diferente no chão da escola. Quando resolvi fazer a pesquisa, a ideia era ficar concentrada nas turmas do nono ano, que começaram o projeto em agosto de 2021 no oitavo – daria continuidade e testaria o material desenvolvido para o nono ano − porém, infelizmente, o ano de 2022 para as turmas de nono ano da minha escola foi desafiador. Esbarramos com jovens extremamente desmotivados, descrentes da escola, de tudo. Muitos com o desejo de terminar o ano escolar, de qualquer jeito, para trabalhar. Algo devastador que se traduziu na falta de comprometimento com a escola: muitas faltas, desinteresse em todas as disciplinas, em algumas em maior e menor grau, mas esse problema constatado por todos do corpo docente, das aulas mais inovadoras às mais tradicionais. Eu me arrisco a dizer que as consequências da pandemia de COVID-19 e o momento político vivido no Brasil no ano de 2022 ajudaram a agravar o desinteresse. Narrativas como “eu não quero ir para a faculdade, quero ser entregador de Uber” não foram isoladas. Tivemos que travar uma verdadeira guerra contra o uso do celular em sala para que parassem de ouvir música e acessar mensagens durante as propostas de aula.

Outro aspecto que eu e outras colegas professoras de série observamos foi uma certa misoginia vinda de alguns/algumas alunos/as do nono ano em relação a nós. Notamos que o comportamento desses/as estudantes oscilava de acordo com quem estava dando aula, e não era uma questão de como este/esta docente ministrava sua disciplina, mas quem eram estas docentes, sendo eu, das quatro, a única mulher preta. Nas nossas

trocas entre docentes, fui percebendo que a falta de comprometimento passava sim pelo fato de sermos mulheres. Eram recorrentes algumas atitudes de enfrentamento em sala de aula como “não vou fazer”, “vou abaixar a cabeça e dormir”. Em meus mais de vinte anos de magistério, 12 em escolas públicas, nunca tinha passado por isso. Acredito que o momento político iniciado em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro, um presidente assumidamente racista, misógino, fascista, com atitudes repugnantes, autorizou um comportamento hostil de várias pessoas. Toda essa atmosfera de ódio disseminada, com certeza, atingiu nossos/nossas jovens em plena formação de caráter e escolhas. Assim, o contexto político, bastante polarizado – em outubro de 2022 Jair Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva disputariam a presidência – trouxe alguns embates para dentro da sala de aula, alguns deles sobre o fato de o então presidente ser comprovadamente racista e misógino. Era comum esses jovens levarem suas inquietações para a minha aula, principalmente sabendo que eu sempre dava abertura para que se expressassem. Neste período, tivemos alguns debates interessantes pois, inevitavelmente, questões raciais e de gênero vinham à tona.

Se a questão da tecnologia nas escolas públicas sempre foi difícil – falta de rede *wi-fi* e equipamentos de mídia instalados – a falta de livros didáticos individuais para todos os alunos/as é algo que também prejudica o estudo, uma vez que eles/elas não podem levar o livro para casa para estudar e fazer deveres de casa porque não há quantidade suficiente para todas as turmas, prejudicando muito o aprendizado que estes jovens poderiam ter para além da sala de aula. Vamos lembrar que o governo Bolsonaro é o que mais cortou gastos com Educação e Ciência[16], o que precarizou ainda mais uma instituição que é base para a formação cidadã de nosso povo.

[16] “Desde 1999 (governo FHC-2), os maiores cortes nos orçamentos dos ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) ocorreram durante o governo de Jair Bolsonaro (PL), de acordo com levantamento feito pelo Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB). O MEC perdeu 20% de seus recursos, e o MCT viu o orçamento minguar 44%. Em 2022, o corte de recursos do Ministério da Educação atingiu seu valor máximo, ultrapassando os R$ 40 bilhões. Percentualmente, o corte de 20% supera os governos Dilma-2 (15%), Temer (12%), FHC-2 (12%), Lula-1 (10%), Lula-2 (6%) e Dilma-2 (6%). As áreas mais prejudicadas com os cortes de gastos foram a Administração Direta e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (...) No MEC, a proporção de despesas canceladas é crescente ao longo dos últimos 4 anos e em 2022 atingiu a maior parcela, com quase 30% de suas verbas cortadas.” (MONITOR MERCANTIL, 2022, n.p.) . Disponível em: https://monitormercantil.com.br/governo-bolsonaro-e-o-que-mais-cortou-gastos-com-educacao-e-ciencia/. Acesso 29 fev. 2023.

No caso da minha disciplina, Língua Inglesa, no nono ano, não podemos contar nem com o material didático produzido pela rede ano, uma vez que as disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física não são contempladas. Assim, optar por um material próprio também me ajudou neste sentido. Como já foi falado nesta pesquisa, usar mídia na sala de aula é uma insistência minha e, em um contexto precarizado, uma legítima resistência. Um ato transgressor, porque a partir do momento que movimento recursos próprios para que a planejada aula aconteça com som, retroprojetor, tomadas, extensão e o meu próprio sinal 3G para parear a internet, demonstro uma atitude de muito esforço que procuro manter por saber que são aqueles corpos pobres e, em sua maioria, pardos e pretos, que vão mais uma vez ficar de fora de experiências de ensino comprovadamente importantes para o seu desenvolvimento. Temos, assim, uma luta contra uma precarização orquestrada, como vemos no trecho do artigo "Necroeduação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro" (2020): "[...] a precarização da educação vai ao encontro dos interesses do mercado, que impõe à escola uma formação aligeirada, pronta para preencher os espaços que necessitam de mão de obra que não demande conhecimentos e formação técnica" (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p. 11).

O artigo traz em seu corpo as ideias de exclusão includente e inclusão excludente. As crianças pobres e pretas, apesar de inseridas na escola, não conseguem exercer seus direitos de forma plena, uma vez que a precarização deste mesmo sistema faz com que a qualidade não seja a melhor possível, dentre as possíveis causas, a falta de infraestrutura e salários defasados de docentes (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020). Acrescento a esta lista a pouca aquisição de materiais, a falta de manutenção e a não instalação de mídias e tecnologias.

O grande nó na educação não está tanto no acesso aos anos iniciais de Ensino Fundamental. Segundo o IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018) nas escolas, a taxa de inserção entre crianças de 6 a 10 anos, é de 96,5% para as crianças brancas e de 95,8% para as negras nos anos iniciais, o que demonstra uma quase universalização do ensino. O problema está é na frequência, na permanência e nas interações sociais a que as crianças negras são submetidas para exercer seu legítimo direito à educação. Se olharmos para as taxas de conclusão no Ensino Médio apresentadas na mesma pesquisa, verifica-se que 72% dos homens brancos o concluem em contraposição aos 56% de homens pretos ou pardos; já no caso das mulheres, a taxa de conclusão de mulheres brancas é de 81,6% enquanto 67,6% de mulheres pretas ou pardas

concluem o Ensino Médio. Tais números impressionam ainda mais quando levamos em conta que 56% da população brasileira é preta ou parda (PORTELA, 2022). Percebemos, assim, que há um recorte evidente de quem termina o Ensino Médio.

> A exclusão includente é uma lógica que priva os sujeitos de participarem de forma plena do mundo do trabalho, precariza os direitos trabalhistas e a educação, dialeticamente está relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar sustentam o sistema capitalista criando reservas de mão de obra barata. (SOUZA et al, 2011, p. 253)

A quem interessa a precarização do ensino? Se esta situação já era caótica antes da pandemia de COVID-19, imagina o cenário agora? Pesquisas mais recentes apontam que os números de evasão só aumentaram, muitos jovens tiveram que trabalhar devido ao empobrecimento das famílias, configurando um cenário ideal para todo um sistema capitalista que, para continuar funcionando, precisa desta mão de obra.

4 – Ressignificando o presente

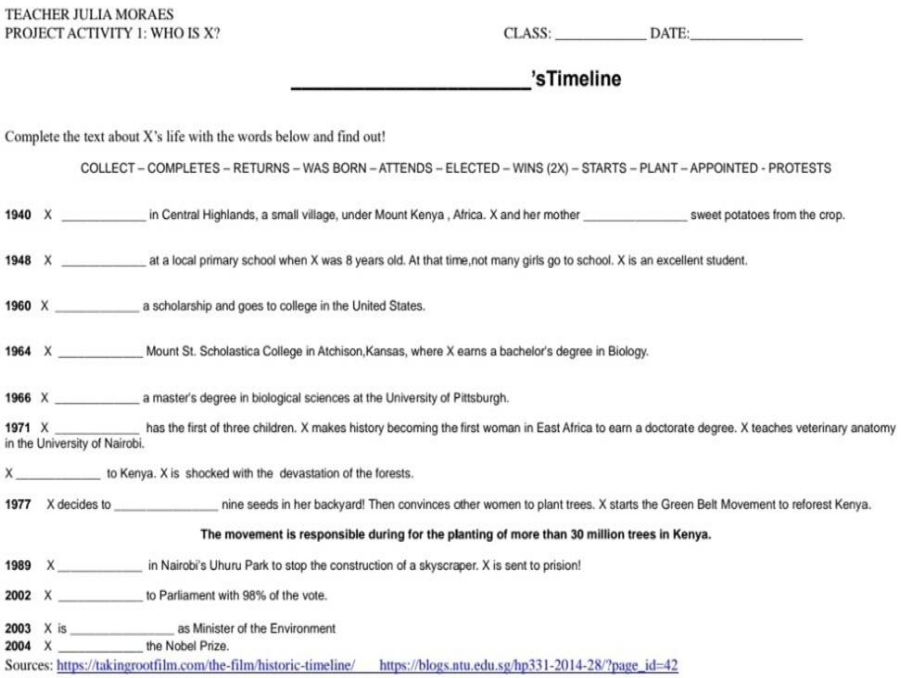
Este capítulo será dedicado às sequências didáticas desta pesquisa desde o processo de composição e escolha até a consequente análise dos dados coletados. Serão apresentados todos os materiais nelas constantes, como livros, vídeos, fichas de leitura, avaliações e narrativas produzidas pelos/as estudantes através de pôsteres e interações verbais ou escritas.

4.1 – Reelaborando as sequências didáticas

Espera-se que o material produzido e as dinâmicas concebidas ao longo de 2021 e 2022 tenham sido disparadores, despertadores de consciências ou gatilhos que motivem os/as estudantes a revelar, descobrir e compartilhar subjetividades tão potentes e preciosas para uma formação verdadeiramente cidadã. Sendo assim, foram desenvolvidas sequências didáticas durante o planejamento das minhas aulas, as quais vou chamar, pela ordem de execução: sequência didática 1, sequência didática 2, sequência didática 3, sequência didática 4 e sequência didática 5. Tais sequências tiveram como base alguns materiais e práticas realizados por mim previamente, como apresentado no capítulo 3, e que foram reelaborados e descritas para atender o contexto atual, como veremos a partir de agora. As sequências didáticas serão apresentadas de forma detalhada na seção 4.2.

Na primeira sequência didática (oitavo ano de 2021) e na segunda sequência didática (nono ano de 2021) propus que os/as alunos/as a conhecessem a biografia da ativista queniana Wangari Maathai, já apresentada no capítulo 3. No caso dessas sequências específicas, aproveitei algumas dinâmicas anteriores e descartei outras. Como já explicitado na primeira seção do também capítulo 3, a linha do tempo biográfica da personagem às cegas visava trabalhar com o imaginário dos/as estudantes em relação ao protagonismo de uma mulher negra, então foi mantida justamente para conduzi-los/as a

uma reflexão crítica do porquê desta possibilidade não passar na cabeça de alguns/algumas deles/as. Na sequência didática 1 (oitavo ano de 2021), mantive a atividade de identificar valores éticos nesta personagem que poderiam ser ressaltados e que os/as estudantes também compartilhavam ou gostariam de ter, bem como a confecção de pôster da personagem. A novidade foi encorajá-los/as a fazerem suas próprias linhas do tempo com acontecimentos marcantes das suas próprias vidas – para isto, além de manter o modelo e as ideias da linha do tempo de Wangari Maathai, sugeri que escrevessem acontecimentos da infância e adolescência como um presente que tenham ganhado, o nascimento de alguém querido ou uma boa ação.



TEACHER JULIA MORAES
PROJECT ACTIVITY 1: WHO IS X?

CLASS: _____ DATE:_____

_____'sTimeline

Complete the text about X's life with the words below and find out!

COLLECT – COMPLETES – RETURNS – WAS BORN – ATTENDS – ELECTED – WINS (2X) – STARTS – PLANT – APPOINTED - PROTESTS

1940 X _____ in Central Highlands, a small village, under Mount Kenya , Africa. X and her mother _____ sweet potatoes from the crop.

1948 X _____ at a local primary school when X was 8 years old. At that time,not many girls go to school. X is an excellent student.

1960 X _____ a scholarship and goes to college in the United States.

1964 X _____ Mount St. Scholastica College in Atchison,Kansas, where X earns a bachelor's degree in Biology.

1966 X _____ a master's degree in biological sciences at the University of Pittsburgh.

1971 X _____ has the first of three children. X makes history becoming the first woman in East Africa to earn a doctorate degree. X teaches veterinary anatomy in the University of Nairobi.

X _____ to Kenya. X is shocked with the devastation of the forests.

1977 X decides to _____ nine seeds in her backyard! Then convinces other women to plant trees. X starts the Green Belt Movement to reforest Kenya.

The movement is responsible during for the planting of more than 30 million trees in Kenya.

1989 X _____ in Nairobi's Uhuru Park to stop the construction of a skyscraper. X is sent to prision!

2002 X _____ to Parliament with 98% of the vote.

2003 X is _____ as Minister of the Environment
2004 X _____ the Nobel Prize.

Sources: https://takingrootfilm.com/the-film/historic-timeline/ https://blogs.ntu.edu.sg/hp331-2014-28/?page_id=42

Figura 22 – Linha do tempo autobiográfica às cegas

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 23 – Linha do tempo autoral

Fonte: Arquivo pessoal

Já a sequência didática 2 (nono ano de 2021) foi uma novidade e um desdobramento. A primeira nova proposta foi assistir ao documentário *Wangari Taking Roots* (2008), de Lisa Merton e Alan Dater, que conta toda a vida de Wangari.

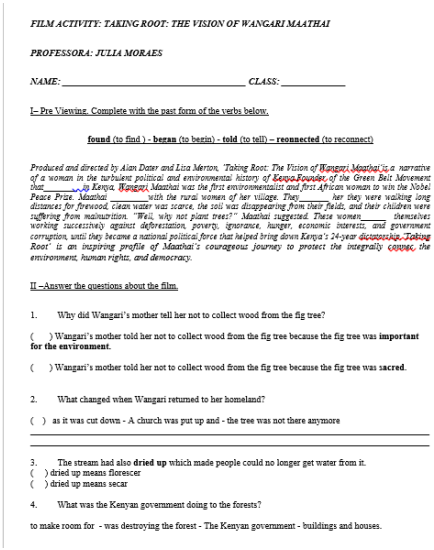


Figura 24 – Pôster do filme *Taking Root – The Vision of Wangari Maathai*

Fonte: http://www.greenbeltmovement.org/

Acreditei ser necessário, principalmente em se tratando de nono ano, que os/as estudantes tivessem acesso às imagens reais da protagonista, escutassem sua voz, percebessem sua liderança, seus saberes por ela mesma, não apenas pela ilustração e pelo texto de um livro infantil – cuja utilização respeitou também uma escolha didática e afetuosa justamente por ser de fácil interação e compreensão. Utilizar o documentário também permitiu fazer um diálogo com o momento histórico da vida da protagonista em

sua luta pelos direitos humanos. Além disto, houve a possibilidade de comparar processos históricos parecidos com os da nossa própria sociedade brasileira na ficha preparada para o nono ano.



FILM ACTIVITY: TAKING ROOT: THE VISION OF WANGARI MAATHAI

PROFESSORA: JULIA MORAES

NAME: _____ ***CLASS:*** _____

I– Pre Viewing. Complete with the past form of the verbs below.

found (to find) - **began** (to begin) - **told** (to tell) – **reconnected** (to reconnect)

Produced and directed by Alan Dater and Lisa Merton, 'Taking Root: The Vision of Wangari Maathai' is a narrative of a woman in the turbulent political and environmental history of Kenya.Founder of the Green Belt Movement that_____in Kenya, Wangari Maathai was the first environmentalist and first African woman to win the Nobel Peace Prize. Maathai _____with the rural women of her village. They_____her they were walking long distances for firewood, clean water was scarce, the soil was disappearing from their fields, and their children were suffering from malnutrition. "Well, why not plant trees?" Maathai suggested. These women_____themselves working successively against deforestation, poverty, ignorance, hunger, economic interests, and government corruption, until they became a national political force that helped bring down Kenya's 24-year dictatorship. 'Taking Root' is an inspiring profile of Maathai's courageous journey to protect the integrally connec, the environment, human rights, and democracy.

II –Answer the questions about the film.

1. Why did Wangari's mother tell her not to collect wood from the fig tree?

( ) Wangari's mother told her not to collect wood from the fig tree because the fig tree was **important for the environment.**

( ) Wangari's mother told her not to collect wood from the fig tree because the fig tree was **sacred.**

2. What changed when Wangari returned to her homeland?

( ) as it was cut down - A church was put up and - the tree was not there anymore

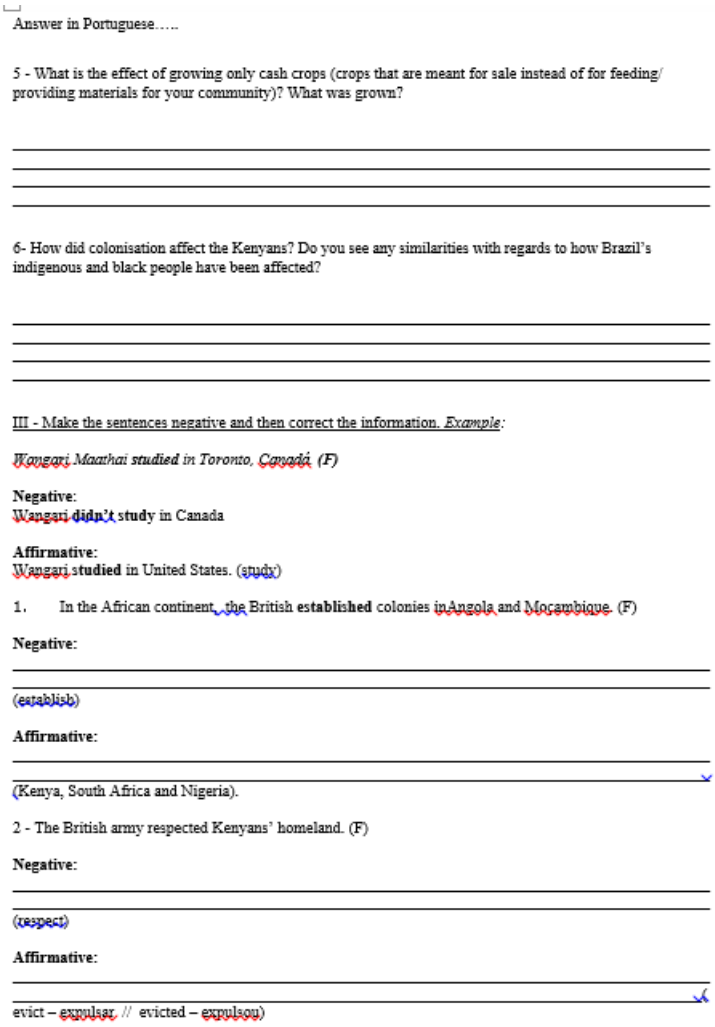
3. The stream had also **dried up** which made people could no longer get water from it.
( ) dried up means floresecer
( ) dried up means secar

4. What was the Kenyan government doing to the forests?

to make room for - was destroying the forest - The Kenyan government - buildings and houses.

Figura 25 – Primeira página da ficha de compreensão e interpretação do filme

Fonte: Arquivo pessoal



Answer in Portuguese…..

5 - What is the effect of growing only cash crops (crops that are meant for sale instead of for feeding/ providing materials for your community)? What was grown?

6- How did colonisation affect the Kenyans? Do you see any similarities with regards to how Brazil's indigenous and black people have been affected?

III - Make the sentences negative and then correct the information. *Example:*

Wangari Maathai ***studied*** *in Toronto, Canadá. (F)*

Negative:
Wangari **didn't study** in Canada

Affirmative:
Wangari **studied** in United States. (study)

1. In the African continent, the British **established** colonies in Angola and Mocambique. (F)

Negative:

(establish)

Affirmative:

(Kenya, South Africa and Nigeria).

2 - The British army respected Kenyans' homeland. (F)

Negative:

(respect)

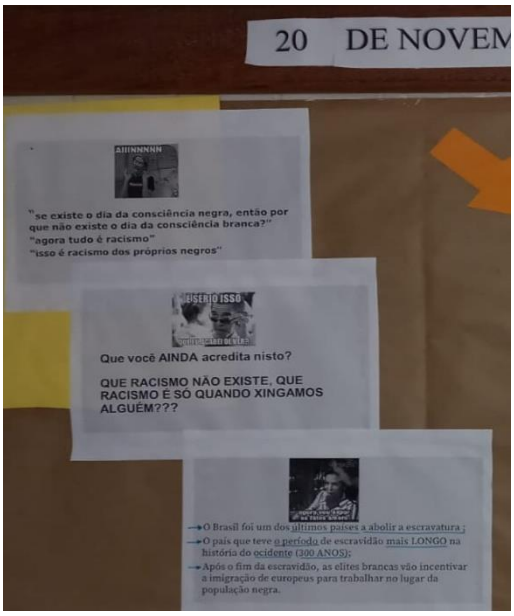
Affirmative:

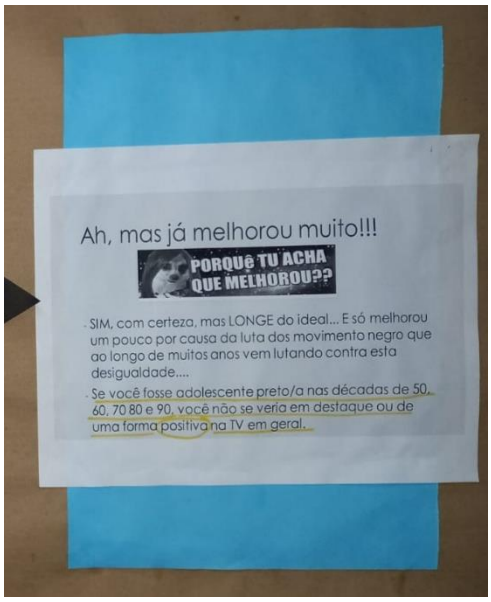
evict – expulsar // evicted – expulsou)

Figura 26 – Segunda página da ficha de compreensão e interpretação do filme

Fonte: Arquivo pessoal

Na ficha apresentada, há perguntas e trechos sobre sustentabilidade e degradação da terra em um território dominado pelo imperialismo britânico. Todas as questões respeitam também as habilidades inerentes ao nono ano. Já a segunda proposta foi um desdobramento das questões que eu já estava trabalhando o ano inteiro. Resolvi fazer um mural explicativo sobre mitos/falácias/fatos sobre racismo para celebrar o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Já o professor de Ciências, Levi Puri, fez um trabalho em suas turmas sobre protagonismos de cientistas negros/as nas ciências. Os dois trabalhos juntos culminaram em uma exposição para a comunidade escolar.





Figuras 27 e 28 – Mural provocativo sobre racismo

Fonte: Arquivo pessoal



Figuras 29 – Galeria de cientistas negros/as

Fonte: Arquivo pessoal

O nono ano (turmas C, D e E), depois de visitar a exposição, foi encorajado a fazer perguntas com dúvidas, inquietações ou até mesmo desabafos sobre questões relacionadas à temática racial. Pensei em ser importante que fizessem isso de forma anônima, pois devido a experiências anteriores, senti que dessa maneira participariam mais da atividade. Sendo assim, promovemos um debate em cada uma das turmas.

A terceira sequência didática (oitavo ano), proposta no primeiro bimestre do ano de 2022, foi planejada de forma a dialogar com o material do livro didático em que há textos de gênero jornalístico que também contam as histórias de protagonismo de grupos

invisibilizados. A série didática escolhida em 2019 para os quatro anos seguintes (2020 – 2023) foi a *Way to English for Brazilian Learners* − concebida e elaborada de acordo com os parâmetros da BNCC. Nela, há um capítulo intitulado *Fashion In Or Out?* que traz as múltiplas identidades dos jovens no que diz respeito a sua estética, traduzidas através de seus cabelos e vestimentas. Os gêneros textuais são bastante variados, entre eles duas reportagens sobre racismo: a de uma menina que sofreu preconceito em uma escola estadunidense por conta de seu cabelo afro e outra de um menino brasileiro que sofre racismo também pela mesma questão, porém não havia fotos ilustrando esta história.

Com um olhar crítico em relação ao material, pude notar alguns aspectos: as reportagens sobre racismo se encontram praticamente no final da unidade em uma seção intitulada *Looking Ahead;* o assunto é tratado de forma superficial; as imagens estão em tamanho pequeno e as reportagens foram bastante resumidas em comparação aos textos originais. Entendo que as propostas precisam mostrar a língua em contextos autênticos de produção, assim, oferecer aos estudantes a reportagem completa é colocar a discussão sob uma outra perspectiva, pois estaremos fornecendo mais dados informativos e contextuais. Nesse sentido, resolvi criar duas situações: a primeira, reapresentando slides com a reportagem original sobre a menina estadunidense; a segunda, apresentando novos slides com uma nova reportagem dentro do contexto brasileiro em que houve preconceito contra o cabelo platinado de um aluno socialmente branco.

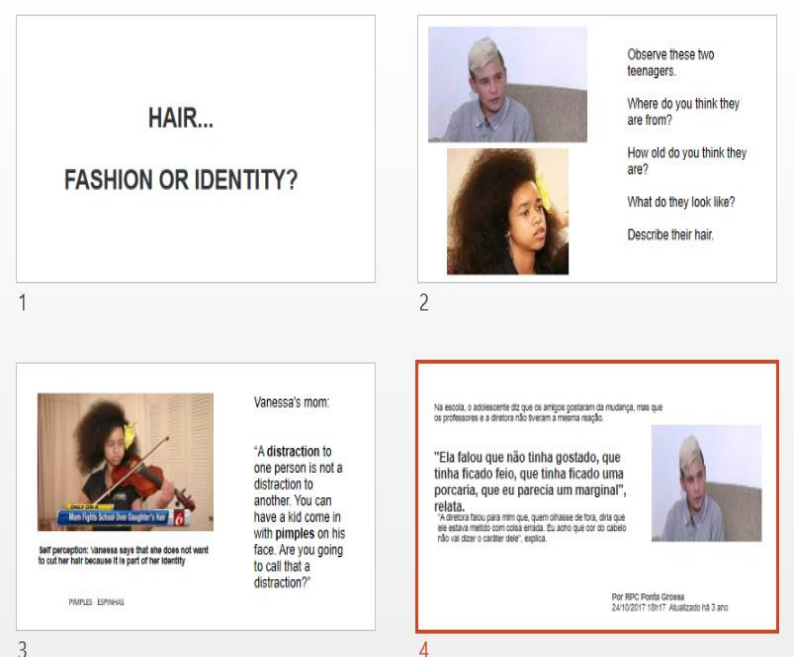
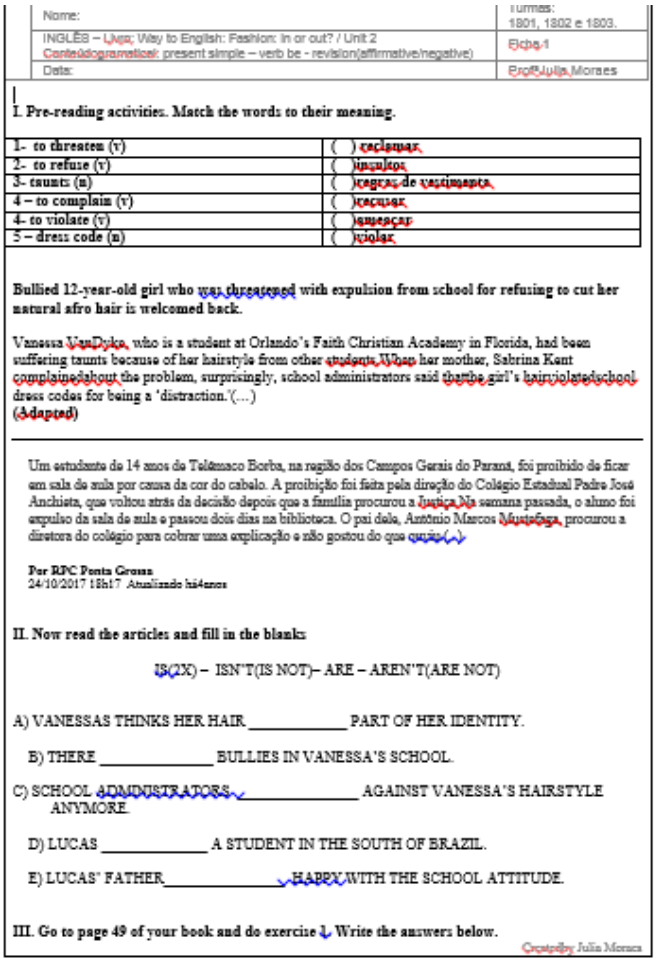


Figura 30 – Slides sobre reportagem sobre cabelos crespos e racismo

Fonte: Arquivo pessoal

Tal ação foi feita no intuito de levar a discussão racial para um patamar em que os estudantes pudessem fazer suas leituras de maneira menos superficial. Os ajustes feitos serão incorporados nas sequências didáticas, que serão exploradas mais detalhadamente, na próxima seção.

Além dos slides de PowerPoint, elaborei uma ficha para a compreensão e interpretação do texto.



Nome:	Turmas: 1801, 1802 e 1803.
INGLÊS – Livro: Way to English: Fashion: In or out? / Unit 2 Conteúdogramatical: present simple – verb be - revision(affirmative/negative)	Ficha-1
Data:	Profª Julia Moraes

I. Pre-reading activities. Match the words to their meaning.

1- to threaten (v)	( ) reclamar
2- to refuse (v)	( ) insultos
3- taunts (n)	( ) regras de vestimenta
4 – to complain (v)	( ) recusar
4- to violate (v)	( ) ameaçar
5 – dress code (n)	( ) violar

Bullied 12-year-old girl who was threatened with expulsion from school for refusing to cut her natural afro hair is welcomed back.

Vanessa VanDyke, who is a student at Orlando's Faith Christian Academy in Florida, had been suffering taunts because of her hairstyle from other students.When her mother, Sabrina Kent complainedabout the problem, surprisingly, school administrators said thatthe girl's hairviolatedschool dress codes for being a 'distraction.'(...)
(Adapted)

Um estudante de 14 anos de Telêmaco Borba, na região dos Campos Gerais do Paraná, foi proibido de ficar em sala de aula por causa da cor do cabelo. A proibição foi feita pela direção do Colégio Estadual Padre José Anchieta, que voltou atrás da decisão depois que a família procurou a Justiça.Na semana passada, o aluno foi expulso da sala de aula e passou dois dias na biblioteca. O pai dele, Antônio Marcos Mustefaga, procurou a diretora do colégio para cobrar uma explicação e não gostou do que ouviu(...)

Por RPC Ponta Grossa
24/10/2017 18h17 Atualizado há4anos

II. Now read the articles and fill in the blanks:

IS(2X) – ISN'T(IS NOT)– ARE – AREN'T(ARE NOT)

A) VANESSAS THINKS HER HAIR _____ PART OF HER IDENTITY.

B) THERE _____ BULLIES IN VANESSA'S SCHOOL.

C) SCHOOL ADMINISTRATORS _____ AGAINST VANESSA'S HAIRSTYLE ANYMORE.

D) LUCAS _____ A STUDENT IN THE SOUTH OF BRAZIL.

E) LUCAS' FATHER_____HAPPY WITH THE SCHOOL ATTITUDE.

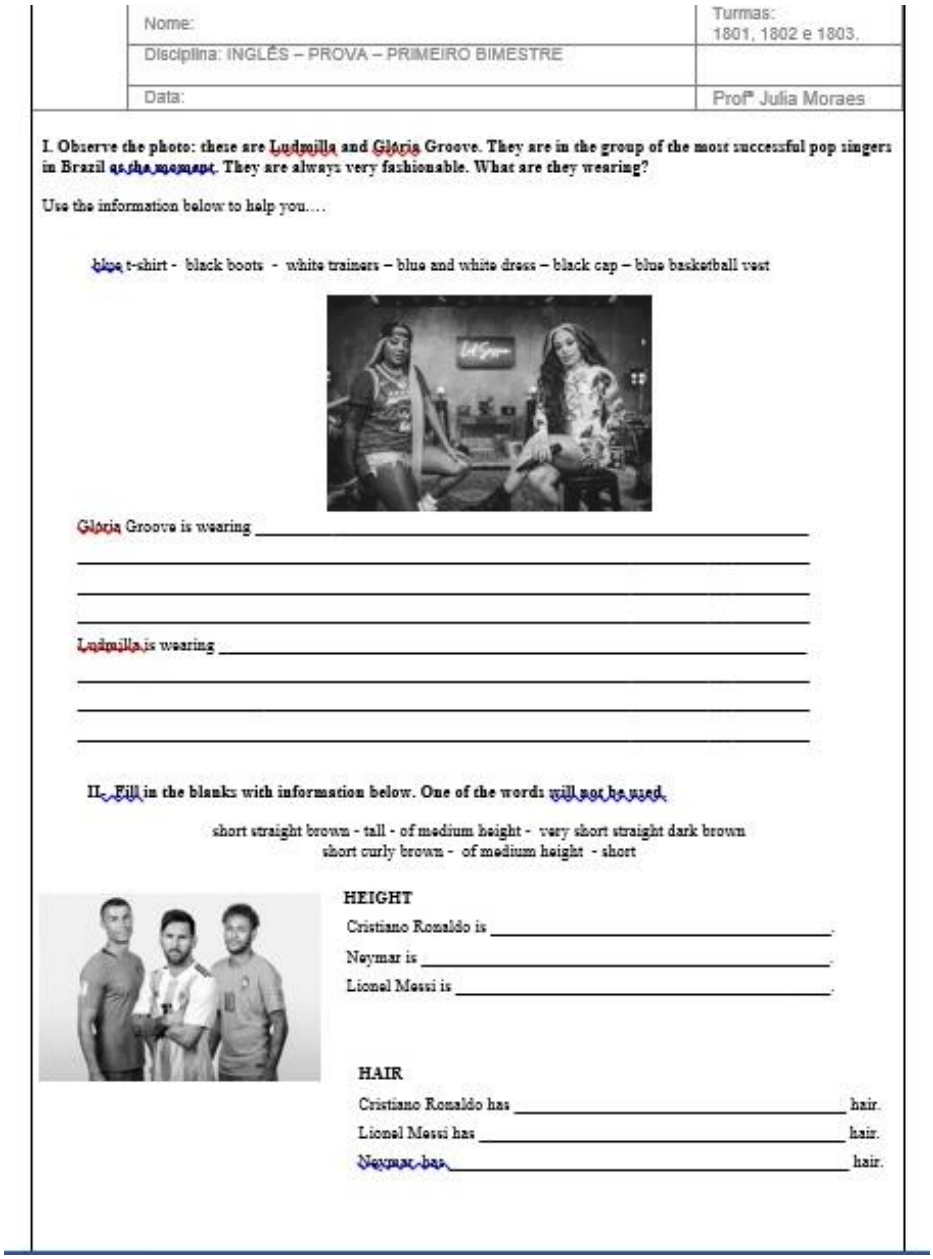
III. Go to page 49 of your book and do exercise 1. Write the answers below.

Created by Julia Moraes

Figura 31 – Compreensão e interpretação da atividade de cabelos crespos

Fonte: Arquivo pessoal

Por último, houve também uma avaliação do bimestre em que enfatizei o protagonismo de duas artistas contemporâneas que representam a diversidade do nosso povo: Ludmilla e Gloria Groove.



	Nome:	Turmas: 1801, 1802 e 1803.
	Disciplina: INGLÊS – PROVA – PRIMEIRO BIMESTRE	
	Data:	Profª Julia Moraes

I. Observe the photo: these are Ludmilla and Gloria Groove. They are in the group of the most successful pop singers in Brazil at the moment. They are always very fashionable. What are they wearing?

Use the information below to help you....

blue t-shirt - black boots - white trainers – blue and white dress – black cap – blue basketball vest

Gloria Groove is wearing _____

_____

_____

_____

Ludmilla is wearing _____

_____

_____

_____

II. Fill in the blanks with information below. One of the words will not be used.

short straight brown - tall - of medium height - very short straight dark brown
short curly brown - of medium height - short

HEIGHT

Cristiano Ronaldo is _____.

Neymar is _____.

Lionel Messi is _____.

HAIR

Cristiano Ronaldo has _____ hair.

Lionel Messi has _____ hair.

Neymar has _____ hair.

Figuras 32 – Avaliação do oitavo ano/ primeiro bimestre de 2022

Fonte: Arquivo pessoal

Na quarta sequência didática (oitavo ano), proposta no segundo bimestre do ano de 2022, apresentei um conto da mitologia dos povos do Pacífico Noroeste chamado *Raven: A Trickster Tale from the Pacific Northwest* (2001) – como mencionado no capítulo 3 – recontado e ilustrado por George Mcdermott, que foi desenvolvido em sala com propostas de mídia para a contação da história, desenvolvimento de uma animação pelos/as estudantes e reconto coletivo no caderno: todas as propostas experimentadas em meu outro contexto educativo − no caso a escola particular − foram igualmente mantidas.

Esta prática de escrita coletiva, muito comum em escolas construtivistas, foi resgatada para as atividades do oitavo ano: uma prática que atende às reais necessidades dos/as estudantes, visto que exprimem suas ideias com o vocabulário que dominam.

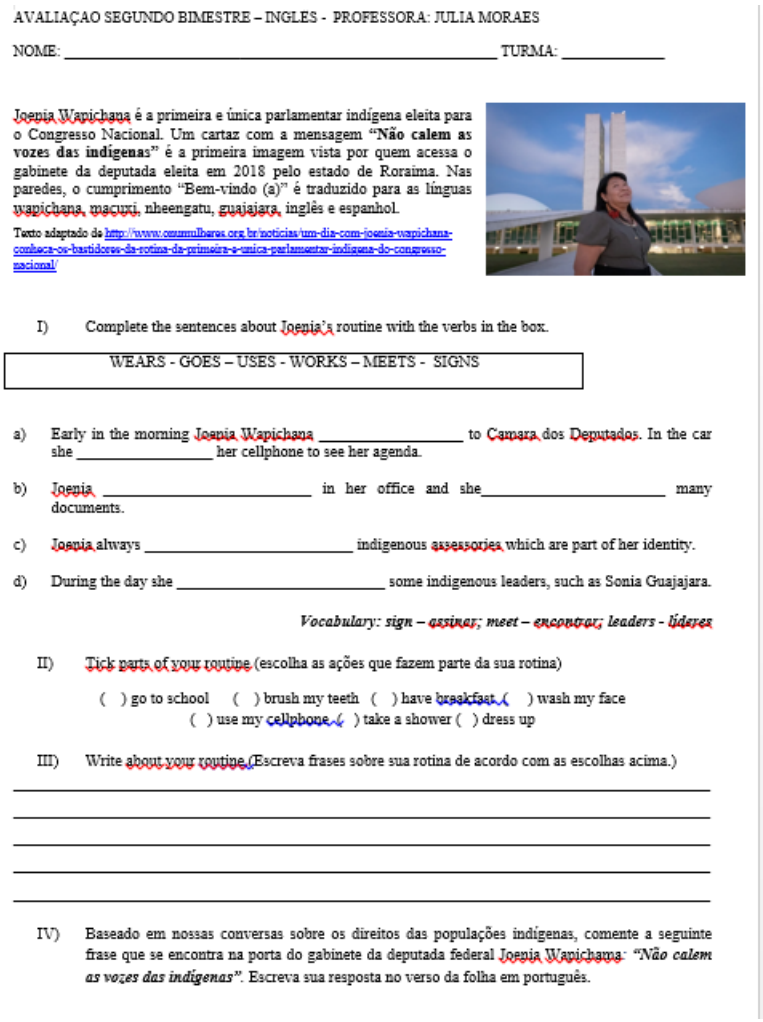
Algo que percebi ao longo dos anos foi que alguns livros que foram contemplados pela medalha Caldecott, como o livro em questão, são de autores brancos, neste caso homem também. Percebi que o texto era adequado, mas que as ilustrações, apesar de bonitas, não representavam o povo retratado. Em uma das vezes que trabalhei com o livro animado, uma aluna me perguntou se aquela população era mesmo indígena, pois para ela, eles eram chineses. Olhei com mais atenção e realmente tive que concordar: não só os desenhos, mas também as vestimentas eram incompatíveis. Assim, resolvi procurar por uma mídia que fosse realmente representativa, logo achei a produção animada *Raven Steals the Light* (2016).



Figura 33 – Pôster da animação *Raven Steals the Light*

Fonte: www.imdb.com

Percebi também a potência da contemporaneidade nas aulas, ou seja, um diálogo direto com as questões ambientais e de direitos humanos que envolvem a população indígena. Para tanto, foram desenvolvidos slides de PowerPoint com uma apresentação do povo indígena Tinglit, protagonista do conto trabalhado, e, também, uma reportagem sobre a violência vivida pelos yanomâmis em suas terras no Brasil, com invasões e garimpos ilegais. Por último, a avaliação do bimestre, valendo nota, teve como temática principal a questão indígena construída em torno de uma reportagem do site ONU Mulheres sobre a deputada federal Joênia Wapichama.



AVALIAÇAO SEGUNDO BIMESTRE – INGLES - PROFESSORA: JULIA MORAES

NOME: _____ TURMA: _____

Joenia Wapichana é a primeira e única parlamentar indígena eleita para o Congresso Nacional. Um cartaz com a mensagem **"Não calem as vozes das indígenas"** é a primeira imagem vista por quem acessa o gabinete da deputada eleita em 2018 pelo estado de Roraima. Nas paredes, o cumprimento "Bem-vindo (a)" é traduzido para as línguas wapichana, macuxi, nheengatu, guajajara, inglês e espanhol.

Texto adaptado de http://www.cnumulheres.org.br/noticias/um-dia-com-joenia-wapichana-conheca-os-bastidores-da-rotina-da-primeira-a-unica-parlamentar-indigena-do-congresso-nacional/

I) Complete the sentences about Joenia's routine with the verbs in the box.

WEARS - GOES – USES - WORKS – MEETS - SIGNS

a) Early in the morning Joenia Wapichana _____ to Camara dos Deputados. In the car she _____ her cellphone to see her agenda.

b) Joenia _____ in her office and she_____ many documents.

c) Joenia always _____ indigenous accessories which are part of her identity.

d) During the day she _____ some indigenous leaders, such as Sonia Guajajara.

Vocabulary: sign – assinar; meet – encontrar; leaders - líderes

II) Tick parts of your routine (escolha as ações que fazem parte da sua rotina)

( ) go to school ( ) brush my teeth ( ) have breakfast ( ) wash my face
( ) use my cellphone ( ) take a shower ( ) dress up

III) Write about your routine (Escreva frases sobre sua rotina de acordo com as escolhas acima.)

_____
_____
_____
_____
_____

IV) Baseado em nossas conversas sobre os direitos das populações indígenas, comente a seguinte frase que se encontra na porta do gabinete da deputada federal Joenia Wapichana: *"Não calem as vozes das indígenas"*. Escreva sua resposta no verso da folha em português.

Figura 34 – Avaliação do oitavo ano / segundo bimestre de 2022

Fonte: Arquivo pessoal

Já a quinta e última sequência foi desenvolvida a partir do conto *Mufaro's Beautiful Daughters*, (1987) de John Steptoe. A minha preocupação desta vez foi elaborar um material e uma prática que pudessem dialogar de maneira mais contundente com a história apresentada e que a reação dos/as estudantes fosse documentada por escrito, em vez de ficarmos só na oralidade. Para isto, desenvolvi uma ficha com o conto em inglês adaptado, bem como perguntas de interpretação e compreensão do texto, além de perguntas pessoais e uma proposta de apresentação da própria família em desenho e por texto no caderno. Desta vez não pedi que os/as estudantes fizessem um reconto coletivo da história no caderno, mas foi apresentada aos/as alunos/as a possibilidade de fazerem

um resumo da história através de uma animação criada por eles/elas por meio de desenhos.

Na próxima seção, as sequências didáticas serão finalmente apresentadas na forma como foram implementadas durante o ano da pesquisa (agosto de 2021 a dezembro de 2022).

4.2 – As sequências didáticas

Nesta seção apresento as sequências didáticas elaboradas à luz de muita reflexão e planejamento. Nestas sequências, os nomes das turmas e dos/as alunos/alunas envolvidos foram modificados para preservar suas identidades. Já os nomes dos/as professores/as parceiros/as foram mantidos devido a sua própria autorização.

Primeiramente, será apresentada a Priorização Curricular 2021, que foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para “mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas em virtude do contexto pandêmico da COVID-19 [...] com o intuito de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, a fim de que possam adequar o Currículo Carioca aos diversos contextos” (PRIORIZAÇÃO CURRICULAR, 2021). Sendo assim, fiz uma leitura do documento e organizei minhas sequências didáticas para o oitavo e nono anos durante o período de agosto de 2021 a dezembro de 2022, contemplando as habilidades de leitura, compreensão e escrita, conforme os objetivos descritos nas tabelas 3, 4, 5, 6 e 7.

Tabela 2 – Oitavo ano, 2021, de agosto à primeira quinzena de setembro

a) Inferir, em textos escritos, o sentido de itens lexicais, reconhecendo cognatos; usando conhecimento prévio de mundo, do tema e do gênero, e observando o contexto imediato de uso.
b) Inferir conteúdos implícitos em um texto escrito, recorrendo a estratégias de leitura.
c) Descrever uma ação em curso no momento da fala.
d) Reagir criticamente em relação a conteúdos veiculados em textos de diversos gêneros.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca. Acesso 14 mar. 2023.

Tabela 3 – Oitavo ano, da segunda quinzena de setembro a novembro

a) Inferir, em textos escritos, o sentido de itens lexicais, reconhecendo cognatos; usando conhecimento prévio de mundo, do tema e do gênero, e observando o contexto imediato de uso.
b) Inferir conteúdos implícitos em um texto escrito, recorrendo a estratégias de leitura.
c) Interagir em situações que se refiram a hábitos e atividades da vida escolar e da rotina diária, incluindo a sequência e a frequência em que acontecem, reconhecendo as diferenças culturais e reagindo respeitosamente em relação a elas.
d) Descrever uma ação em curso no momento da fala.
e) Expressar quantidade usando os numerais cardinais e outros quantificadores.
f) Descrever características de personalidade.
g) Distinguir fato de opinião.
h) Reagir criticamente em relação a conteúdos veiculados em textos de diversos gêneros.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca. Acesso 14 mar. 2023.

Tabela 4 – Oitavo ano, 2021, dezembro

a) Inferir, em textos escritos, o sentido de itens lexicais, reconhecendo cognatos; usando conhecimento prévio de mundo, do tema e do gênero, e observando o contexto imediato de uso.
b) Inferir conteúdos implícitos em um texto escrito, recorrendo a estratégias de leitura.
c) Expressar decisões e fazer previsões para o futuro.
d) Reagir criticamente em relação a conteúdos veiculados em textos de diversos gêneros.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca. Acesso 14 mar. 2023.

Tabela 5 – Nono ano, 2021, de agosto à primeira quinzena de setembro

a) Antecipar e/ou identificar a ideia principal, tema, público-alvo e/ou o propósito comunicativo de textos escritos, observando os recursos multimodais e recorrendo a outras estratégias de leitura.
b) Localizar informações específicas em textos escritos e/ou multimodais, conforme os objetivos/finalidade da leitura, recorrendo a estratégias de leitura.
c) Inferir conteúdos implícitos em um texto escrito, recorrendo a estratégias de leitura.
d) Descrever ações em curso no passado. Referir-se a possibilidades/probabilidades de acontecimentos e/ou situações.
e) Interagir em situações que envolvam informações sobre condições do tempo e características dos climas.
f) Expressar interesses, preferências e gostos pessoais em relação aos temas específicos das aulas, reconhecendo as diferenças e reagindo respeitosamente em relação a elas.
g) Distinguir fato de opinião.
h) Reagir criticamente em relação a conteúdos veiculados em textos de diversos gêneros.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca. Acesso 14 mar. 2023.

Tabela 6 – Nono ano, 2021, da segunda quinzena de setembro a novembro

a) Antecipar e/ou identificar a ideia principal, tema, público-alvo e/ou o propósito comunicativo de textos escritos, observando os recursos multimodais e recorrendo a outras estratégias de leitura.
b) Comparar diferentes textos para identificar a perspectiva que trazem sobre um mesmo assunto.
c) Localizar informações específicas em textos escritos e/ou multimodais, conforme os objetivos/finalidade da leitura, recorrendo a estratégias de leitura.
d) Inferir conteúdos implícitos em um texto escrito, recorrendo a estratégias de leitura.
e) Reconhecer e estabelecer as relações discursivas marcadas nos textos escritos por elementos referenciais.
f) Produzir, com o suporte do/a professor/a e de colegas e/ou a partir de modelos, textos escritos e/ou multimodais mais elaborados e de gêneros variados, observando as características do gênero textual e os mecanismos básicos do sistema linguístico-discursivo.
g) Expressar quantidade usando os numerais cardinais e outros quantificadores.
h) Referir-se a datas e/ou indicar uma ordem, posição, classificação ou sequência, usando os numerais ordinais.
i) Descrever características de personalidade. Usar referências temporais para situar fatos/ acontecimentos e/ ou ações no passado. Interagir em situações que envolvam descrever e ou referir-se a habilidades no passado. j) Descrever ações em curso no passado. Referir-se a possibilidades/probabilidades de acontecimentos e/ou situações.
k) Interagir em situações que envolvam informações sobre condições do tempo e características dos climas.
l) Expressar interesses, preferências e gostos pessoais em relação aos temas específicos das aulas, reconhecendo as diferenças e reagindo respeitosamente em relação a elas.
m) Reagir criticamente em relação a conteúdos veiculados em textos de diversos gêneros.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca. Acesso 14 mar. 2023.

Tabela 7 – Nono ano, 2021, dezembro

a) Antecipar e/ou identificar a ideia principal, tema, público-alvo e/ou o propósito comunicativo de textos escritos, observando os recursos multimodais e recorrendo a outras estratégias de leitura.
b) Inferir conteúdos implícitos em um texto escrito, recorrendo a estratégias de leitura.
c) Reconhecer e estabelecer as relações discursivas marcadas nos textos escritos por elementos referenciais.
d) Reconhecer e estabelecer relações discursivas marcadas nos textos escritos a partir de outros elementos coesivos.
e) Produzir, com o suporte do/a professor/a e de colegas e/ou a partir de modelos, textos escritos e/ou multimodais mais elaborados e de gêneros variados, observando as características do gênero textual e os mecanismos básicos do sistema linguístico-discursivo.
f) Referir-se a datas e/ou indicar uma ordem, posição, classificação ou sequência, usando os numerais ordinais.
g) Interagir em situações que envolvam expressar obrigações, necessidades, exigências e proibições.
h) Expressar decisões e fazer previsões para o futuro.
i) Expressar consequências futuras condicionadas a uma e/ou mais situações/ ações
j) Expressar interesses, preferências e gostos pessoais em relação aos temas específicos das aulas, reconhecendo as diferenças e reagindo respeitosamente em relação a elas.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Acesso 14 mar. 2023.

4.2.1 – Sequência didática 1

A sequência didática 1 foi realizada no terceiro e quarto bimestres de 2021, em duas turmas de oitavo ano. A seguir serão descritas as etapas realizadas:

Etapa 1

- Apresentação da ficha com a linha do tempo de uma pessoa que foi muito importante para a humanidade (na ficha não há marcadores de gênero).

  Teacher: “Who do you think this person is? A man or a woman? Where do you think she lives?” (uma pequena enquete é feita no quadro)
- Leitura da biografia da pessoa e, em seguida, preenchimento da ficha da linha do tempo com os verbos disponíveis no exercício.
- Correção coletiva. De acordo com as informações lidas, estudantes são encorajados/as a desenhar quem eles/elas imaginem que seja.

Etapa 2

- Apresentação de vídeo com o livro animado *Wangari's Trees of Peace: A True Story From Africa*, (2008) de Jeneatte Winter, que conta a biografia de Wangari Maathai. Revelação da identidade da protagonista. Conversa com estudantes sobre as impressões que tiveram sobre a história e sobre a protagonista.
- Produção de lista com os/as estudantes das características/qualidades de Wangari Maathai no quadro, bem como escrita de frases com as opiniões sobre ela.
- Registro de informações no caderno.

Etapa 3

- Contação do livro infantil *Planting the Trees of Kenya – The Story of Wangari Maathai*, (2008) de Claire A. Nivola, que também conta a biografia de Wangari Maathai.
- Conversa com estudantes sobre características que eles/elas possam ter em comum com a Wangari e quais gostariam de ter.
- Produção de pôsteres sobre Wangari Maathai: ilustração e frases sobre a ativista.
- Confecção de mural para a escola contando a história para a comunidade.

4.2.2 - Sequência didática 2

A sequência didática 2 foi realizada no terceiro e quarto bimestres de 2021, em três turmas de nono ano. A seguir serão descritas as etapas realizadas:

Etapa 1

- Apresentação da ficha com a linha do tempo de uma pessoa que foi muito importante para a humanidade (na ficha não há marcadores de gênero)

Teacher: "Who do you think this person is? A man or a woman? Where do you think she lives?" (uma pequena enquete é feita no quadro)

- Leitura da biografia da pessoa e, em seguida, preenchimento da ficha da linha do tempo com os verbos disponíveis no exercício.
- Correção coletiva. De acordo com as informações lidas, estudantes são encorajados a desenharem quem eles/elas imaginam que seja.

Etapa 2

- Apresentação de vídeo com o livro animado de *Wangari's Trees of Peace: A True Story From Africa, (2008)* de Jeneatte Winter, que conta a biografia de Wangari Maathai. Revelação da identidade da protagonista. Conversa com estudantes sobre as impressões que tiveram sobre a história e sobre a protagonista.

Etapa 3

- Leitura coletiva de ficha com sinopse do documentário *Taking Roots: The Vision of Wangari Maathai*, (2008) de Lisa Merton e Alan Dater, que conta toda a vida de Wangari. Após leitura, estudantes respondem às perguntas de compreensão e interpretação com base no texto e na história contada pelo documentário.
- Correção coletiva e compartilhamento de impressões.

Etapa 4

- Produção de pôsteres sobre Wangari Maathai.
- Confecção de mural para a escola contando a história para a comunidade.

Etapa 5

- Visitação de mural provocativo e celebrativo do Dia da Consciência Negra com o professor Levi Puri de Ciências.
- Debate em sala comigo e com o professor de Ciências através da dinâmica de perguntas sem identificação. Alunos/as fazem perguntas sobre questões surgidas após a visita da exposição para nós professores que, em uma dinâmica, de roda conversamos em grupo e procuramos com a parceria também de outros/as estudantes responder às dúvidas ou acolher as inquietações.

4.2.3 - Sequência didática 3

A sequência didática 3 foi realizada no primeiro bimestre de 2022, em três turmas de oitavo ano. A seguir serão descritas as etapas realizadas:

Etapa 1

- Jogo de apresentação – através de perguntas objetivas (*yes/no*), os estudantes tentam descobrir informações que estão no quadro referentes à professora (idade/time de futebol/bairro onde mora, entre outros aspectos.

  Student: "Are you Botafoguense? Are you ..... years old?"

- Apresentação para a professora e para a turma (*Getting to know each other*)

Student: "My name is ..... I'm ..... years old."

- Livro Way to English 8º. Ano – Unidade 2 – páginas 36 e 37

Teacher: "What/Who can you see in the pictures?" / "What are they wearing?"

- Apresentação/revisão de vocabulário de roupas – *clothes vocabulary* – slide de PowerPoint
- Registro no caderno de inglês - exercício com descrição física e roupas que estão vestindo, conforme figura a seguir:

2) Read the sentences below and identify the people according to their physical description and clothes. Then, number the sentences accordingly.

ABOUT THEIR HAIR….

( ) He has spiky hair.

( ) She has afro puffs.

( ) He has curly hair.

( ) She has short straight hair.

( ) She has short, straight black hair with blond highlights.

( ) She has long ginger hair.

ABOUT THEIR CLOTHES AND ACCESSORIES…..

( ) She is wearing green glasses.

( ) He is wearing a polo t-shirt.

( ) She is wearing a black floral tuxedo.

( ) He is wearing a short sleeve shirt.

( ) She is wearing a dress.

( ) She is wearing a scarf and a blouse.

Figura 35 – Exercício elaborado para dialogar com a proposta do livro

Fonte: Arquivo pessoal

- Conversas sobre os estilos e preferências – enquete sobre as preferências de estilo apresentadas no livro e registro no caderno.

Teacher: "Look at their styles. Which style do you like the most?" Do you consider yourself a fashionable person? –

Student: "I like number x" / " I think I am fashionable // I think I am not fashionable."

Etapa 2

- Registro no caderno com informações básicas para descrição física de cabelos, olhos, corpo e altura.
- Produção textual no caderno com o título "All About Me" – Descrever-se fisicamente e descrever-se com roupas que estão vestindo no momento no tempo verbal presente contínuo.

Etapa 3

- Apresentação da história de dois jovens discriminados por seus cabelos afros e platinados através de slides do PowerPoint e ficha de leitura e compreensão destas histórias desenvolvida por mim.
- Leitura e compreensão textual coletiva da ficha. (presente simples)

Etapa 4

- Correção da ficha e debate sobre respostas dos exercícios propostos pelo livro didático *Looking Ahead*, p. 49, exs 1. a, b, c. (cf. abaixo):

a. O que as notícias dos dois jornais têm em comum?
b. Você já foi vítima de preconceito por adotar algum corte de cabelo ou penteado?
c. Na sua opinião, as escolas agiram corretamente? Por quê (não)?

- Teste do primeiro bimestre com representatividade de gênero, raça e sexualidade no material e pergunta sobre tema (estética preta) debatido ao longo da sequência didática.

4.1.4 - Sequência didática 4

A sequência didática 4 foi realizada no segundo bimestre de 2021, em três turmas de oitavo ano. A seguir serão descritas as etapas realizadas:

Etapa 1

- Apresentação do conto *Raven: a trickster tale from the Pacific Northwest* (2001), *de George Mcdermott*, através da versão animada do livro em inglês (YouTube) e através da animação *Raven Steals the Light.*

- Apresentação, no caderno, do tempo verbal presente simples com exemplos baseados na própria rotina dos/as estudantes.
- Reconto da história, coletivamente, no tempo verbal presente simples. Registro realizado no quadro da sala e, consequentemente, no caderno pelos/as estudantes.

Etapa 2

- Apresentação de adjetivos de personalidade em slides de PowerPoint e registro no caderno a partir da descrição feita pelos estudantes de como viam os/as personagens da história.
- Divisão dos/as estudantes em grupos para a confecção de uma animação da história. Coletivamente, estudantes confeccionam desenhos para reconto da história. Professora grava em sala as vozes dos alunos e alunas narrando cada desenho produzido. Estudantes voluntários montam a animação.

Etapa 3

- Apresentação de slides do PowerPoint sobre o povo Tinglit, cuja cultura é retratada no conto trabalhado. Neste material, diálogo também com questões contemporâneas sobre as populações indígenas brasileiras em situação de risco em 2022, como os yanomâmis. Discussão sobre o tema.

Etapa 4

- Alunos/as são encorajados a falarem e escreverem sobre suas próprias famílias em português e a dividirem tais histórias com a turma. Nesta oportunidade não foi pedido que entregassem tais relatos, mas que eles estivessem registrados no caderno.

4.2.5. Sequência didática 5

A sequência didática 5 foi realizada no terceiro e quarto bimestres de 2022, em três turmas de oitavo ano. A seguir serão descritas as etapas realizadas:

Etapa 1

- Apresentação do conto *Mufaro's Beautiful Daughters* (1987), através do próprio livro. Contação primeiro em português e depois em inglês.

Etapa 2

- Apresentação de ficha de leitura com história adaptada e perguntas de interpretação. Em um primeiro momento, os/as estudantes acompanham a história novamente, porém através da leitura e imagens do livro projetadas no datashow. Estratégias de leitura instrumental apresentadas para as turmas de modo que entendam bem a história. Elucidação de vocabulário e contexto. Em um segundo momento, a turma responde às questões de interpretação. As frases são construídas em conjunto e registradas no quadro pela professora.

Etapa 3

- Continuação da ficha e discussão sobre a atividade e o conto africano apresentado.

Teacher: Is it the first time you listen to an African tale?/ Is it the first time you read an African tale in English? / How did you like it? (answer in Portuguese).

Etapa 4

- Vídeo do TED da fotógrafa brasileira Angélica Dass. Apresentação da caixa de lápis de tons de pele. Alunos e alunas encorajados a testarem os lápis e os usarem na última atividade da ficha que é ilustrar sua própria família.
- Finalização da ficha e discussão sobre a atividade e o conto africano apresentado.

4.3 - Análise dos materiais coletados

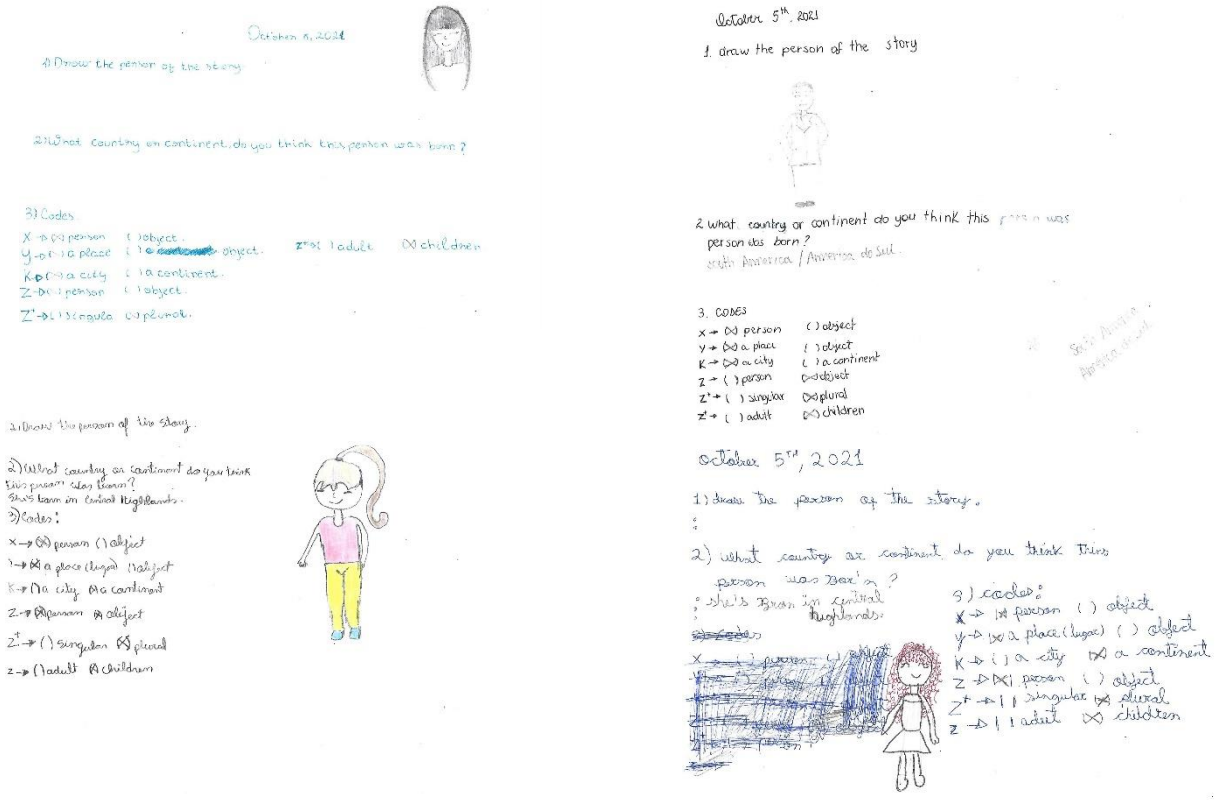
Nesta seção, transcreverei alguns trechos do meu diário de observação e analisarei os fatos ocorridos à luz do objetivo desta pesquisa: a eficácia de materiais e práticas antirracistas na disciplina de inglês. Além disso, ilustrarei as práticas dando exemplos da produção dos/as próprios/as alunos/as.

Começarei com a sequência didática 1, em que foi pedido que estudantes desenhassem a/protagonista da história, Wangari Maathai, sem saber gênero, raça e origem. Podemos verificar na tabela abaixo que, nas duas turmas juntas, metade dos/as estudantes não responderam ou fizeram a proposta. Atribuo esta situação à instabilidade da volta presencial após a pandemia de COVID-19, assim, muitos detalhes e cuidados não puderam ser completados ou gerenciados de maneira adequada. Mesmo assim, consigo tirar algumas conclusões. Na elaboração da linha do tempo, usei como recurso a letra X que representava a protagonista da história e a letra Y que substituía palavras ligadas à localização da história (país, continente). Como já explicado na seção 4.1, tal omissão teve por objetivo refletir sobre o imaginário dos/as estudantes sobre quem eles/as visualizavam como protagonistas daquela história. Das 34 ilustrações recebidas, 13 foram de mulheres negras e 17 de mulheres brancas, conforme a seguinte tabela:

Tabela 8 – Tabela para interpretação de dados / sequência didática 1

Turma A (oitavo ano)	**Quantidade de de ilustrações**	**Turma B (oitavo ano)**	**Quantidade de ilustrações**
Mulheres negras	6	Mulheres negras	7
Mulheres brancas	5	Mulheres brancas	12
Homens brancos	3	Homens brancos	1
Homens pretos	0	Homens pretos	0
Homem indígena	1	Homem indígena	0
Mulher indígena	0	Mulher indígena	0
Não fizeram	17	Não fizeram	16
Total de respostas	15	Total de respostas	20
Total de alunos/as	32	Total de alunos/as	36

Fonte: Elaborada pela autora



Figuras 36, 37, 38 e 39 – Wangari Maathai desenhada às cegas pelos alunos

Fonte: Arquivo pessoal

Entendo que a ausência de homens nestas ilustrações diga muito sobre a realidade destas crianças, cuja figura e presença principal em casa é de mulheres, como eles/as mesmos/as nos contam. Na questão racial, observa-se, no entanto, que esta protagonista ainda é lida como branca – na turma A, a diferença foi pequena, mas na turma B a diferença é quase o dobro. Podemos dizer, assim, que esta geração já concretiza outras realidades. Mesmo assim, perguntei para eles/elas se, ao conhecerem a dona daquela história de luta e sucesso, imaginariam que seria uma mulher negra retinta. Foram várias as reações nas duas turmas, mas o que realmente vigorou foi, em um primeiro momento, um silêncio de surpresa e, em seguida, gritos como “racismo” e “preconceito”: palavras que muitos gostam de jogar ao vento, mas que poucos sabem o que realmente significam. Converso com eles/as que, devido a um racismo que está há muito tempo presente em nossa sociedade, nosso povo tem dificuldade de enxergar pessoas negras em lugares de destaque e importância.

Quando desenvolvo uma atividade em que a reflexão sobre o racismo se encontra presente em algum momento da dinâmica, tenho em mente não apenas as crianças pretas, mas as crianças brancas também. O público desta escola é composto por crianças bastante miscigenadas e também de crianças brancas, ou socialmente brancas, de origem nordestina ou descendentes desses. Algumas destas crianças se sentem incomodadas quando o assunto racismo vem à tona: expressões, olhares, baixadas de cabeça, revirada de olhos e desinteresse são algumas das reações que demonstram uma fragilidade, uma sensibilidade que impedem os/as estudantes de assimilar as questões com mais boa vontade e propriedade.

A socióloga, professora e consultora em questões de justiça racial e social, Robin Diangelo em seu livro White Privilege – traduzido aqui no Brasil com o título *Não basta não ser racista, sejamos antirracistas* (2020) – promove uma reflexão sobre branquitude sob o aspecto da fragilidade branca, conceito que esmiúça ao longo do seu livro. Robin Diangelo, uma mulher branca, traz o entendimento de que pessoas brancas criam uma visão de mundo em que veem o "sistema racista como uma ofensa moral, perturbadora e injusta" (DIANGELO, 2020, p.24), reduzindo-a a uma questão individual de pessoas boas contra pessoas más, ou seja, recusam-se e até se ofendem quando confrontados com o pensamento de que são parte do problema, pois em uma sociedade profundamente racializada, dividida segundo um critério de raça, indivíduos brancos sempre se beneficiam desta desigualdade, já que não têm que resistir ao racismo de uma vida inteira. Pessoas brancas são socializadas com um "sentimento de superioridade profundamente internalizado do qual não nos damos conta ou que nunca admitimos para nós mesmos, nós nos tornamos muito frágeis quando falamos sobre raça" (DIANGELO, 2020, p.24).

Assim, pensar em materiais e dinâmicas que estimulem e despertem interesse genuíno pela temática, que afetem os/as estudantes é fundamental. Da mesma forma, mediar o envolvimento de estudantes preto/as nestas atividades, cujo incômodo é mais no sentido de defrontarem com o racismo várias vezes em sua vida, mesmo que alguns/as ainda não o percebam. Ao propor atividades aliadas às artes, fico convencida de que, quando os/as estudantes se dedicam à confecção de um pôster com desenhos e dizeres que ressaltam qualidades daquela existência preta, há uma grande revolução, pois as próprias crianças vão criando outros repertórios.



Figuras 40 – Pôster feito depois de os/as estudantes conhecerem Wangari Maathai

Fonte: Arquivo pessoal

Trago agora, na sequência didática 2, algumas anotações do meu caderno de observação relativas às aulas em que as turmas do nono ano C, D e E assistiram ao filme sobre a vida de Wangari Maathai. A partir delas farei outras reflexões.

Turma E (nono ano) – primeiro tempo

"Hoje passei a primeira parte do filme. Entreguei a primeira folha da ficha. Turma cheia. Problemas técnicos, mas resolvidos. Falei rapidamente que precisei editar o filme que tinha 2 horas de duração para meia hora e que foi isto que assegurou que eles pudessem estar assistindo um filme bacana sem o auxílio da Internet. Durante a exibição pausei diversas vezes para falar do contexto histórico. Assuntos: colonialismo, imperialismo, meio ambiente."

Turma E (nono ano) – segundo tempo

"Hoje lemos o primeiro parágrafo da sinopse do filme na ficha de interpretação, leitura instrumental. Recreio de 10 minutos. Alguns ficam em sala para conversar sobre vários assuntos, hoje foi sobre a calçada em frente da escola, toda destruída e o cheiro de xixi que sobe para as salas. Acabo os provocando... 'Vocês acham isto normal? Tudo na frente da escola?'. Voltamos no segundo tempo. Uma aluna, Manoela*, diz que o texto é difícil. Argumento que ao lermos o texto da maneira que fazemos eles estão também aprendendo português, como na palavra 'escasso' que muitos não sabiam (em inglês, no texto *scarce*)".

(8/11/2021)

Turma C (nono ano)

"Iniciei o filme. Alguns problemas técnicos. Primeira exibição, porém, houve um congelamento da tela do trecho que assistíamos, então fizemos a primeira parte da ficha. Alguns alunos dispersos, celulares, mas outros bem atentos. Como nas outras turmas, parei para fazer os comentários de sempre. Bruno* lembrou 'daquela que recebeu um tiro na testa' – Malala – quando assiste a parte do filme em que Wangari é presa e agredida fisicamente pela polícia quando tenta proteger um parque urbano."

(9/11/2021)

"A turma em peso assistiu ao final do filme. Trouxe à tona a questão evidenciada do protagonismo de Wangari e as questões de ser desobediente, mulher naquele contexto. Pausei várias vezes. Hoje Zaqueu* falou que eu estava dando a mesma matéria que o professor de História, mas que ele se aprofundava mais. Falei que sim porque ele é o especialista, mas que na nossa disciplina dialogávamos com todas as áreas".

(12/11/2021)

Turma D (nono ano)

"Mesmo procedimento das outras turmas. Toquei em alguns pontos chaves: falta de representatividade das histórias contadas. Wangari reconhecida no mundo inteiro, pouco ainda aqui. Falei do passado, o fato de eu ter estudado Revolução Francesa várias vezes na escola quando tinha a idade deles/as e nada de história da África".

"Durante a transmissão, alguns risos de jovens no final da sala. Interrompi algumas vezes para estabelecer pontes de entendimento: cultura do chá (monocultura para exportação) e desmatamento. Terminei o filme. Entreguei a segunda folha da ficha que levaram para casa. Ainda não acabei de corrigir a primeira folha com a turma inteira".

(9/11/2021)

"Episódio do 'beiço'. Alunos procurando por um tal de 'beiço' e eu, prontamente, já entendendo aonde queriam chegar, falei que antes deles dizerem 'ah, ele gosta' falei que eu duvidava que eles próprios gostassem de um apelido que os depreciassem e que quando o aluno em questão subisse, eu iria perguntar para ele. Dito e feito, quando subiu, Renato* disse que não – não sei se foi libertador, mas este mesmo aluno foi assistir o meu último tempo na turma H – pois estava com o tempo vago. Falei com a turma sobre depreciar pessoas apenas pelas suas características físicas, dei exemplo dos judeus e do racismo como ferramenta para inferiorizar, para diminuir uma raça e assim pegar tudo que é dela. No auge da minha indignação, vendo alguns meninos pretos rindo da situação, falei com um deles 'Você é branco, Paulo*? Você é pardo!' Ouvindo esta fala, escuto um 'Professora, não falam mais isto'. É mesmo...negro de pele clara é preto, deveria ter falado...kkkkk"

(12/11/2021)

Uma das potencialidades de se trabalhar com base em uma perspectiva antirracista é poder trazer a atualidade, a vida para dentro de nossas práticas. Como pudemos ver nos exemplos acima, as conversas e os diálogos podem vir em vários momentos, não apenas em gatilhos provocados no corpo de uma sequência didática, mas também em um intervalo ou em um recreio. Trabalhar em sintonia com outras áreas de conteúdo mostrou-se, também, muito interessante para os estudantes: apesar de não ter conseguido efetivar uma parceria interdisciplinar com o professor Rael, de História, conversamos de maneira que nossos conteúdos, dentro do planejamento feito individualmente, estivessem se comunicando de alguma forma. Logo, é muito potente o fato de um ou mais alunos terem entendido esta relação quando perceberam no documentário *Taking Roots: the Vision of Wangari Maathai* (2008), de Lisa Merton e Alan Dater, a forma predatória como os ingleses exploraram o solo – no caso do Quênia – deixando os cultivos tradicionais para uma monocultura de chás com fins comerciais. Logo, a proposta de Inglês estava dialogando com o imperialismo trazido pelo professor de História em suas aulas. Tal experiência – enxergar que o que estamos lendo sobre Wangari Maathai está dialogando com o que os/as estudantes escutam na aula de História – nos mostra que quando estão interessados/as no que estão experenciando, estabelecem uma linha de raciocínio, compreendem e descobrem narrativas históricas até então apagadas no currículo

tradicional. Não nos esqueçamos, também, do aluno que lembra de outra história (Malala) e consegue entender o ativismo de mulheres que têm seus direitos desrespeitados.

Outro dado observado é que, dialogar é questionar, se expressar. Enquanto corpo em luta, estou sempre antenada a não desperdiçar a oportunidade certa de trazer algumas temáticas para o debate. No episódio em que um grupo de alunos/as chama o colega por um apelido racista, a maioria da turma parou e entrou na discussão – tanto contra ou a favor. Outra oportunidade que estas turmas de nono ano (C, D e E) tiveram foi participar do debate interdisciplinar com a parceria de Ciências. A proposta de visitarem a exposição sobre as origens do racismo e serem provocados por ela e, em seguida, fazerem perguntas e trazerem suas dúvidas e inquietações sobre a temática racial teve ótima resposta. Impressões compartilhadas como "Tomei bastante conhecimento quando visitei as informações do mural, não tinha conhecimento sobre as pessoas negras cientistas ou fazendo coisas importantes, já que nos livros de História só retratam negros na escravidão, não tá certo!", nos mostraram o quanto iniciativas que dialogam com a escola são bastante eficazes. Vejamos outras falas:

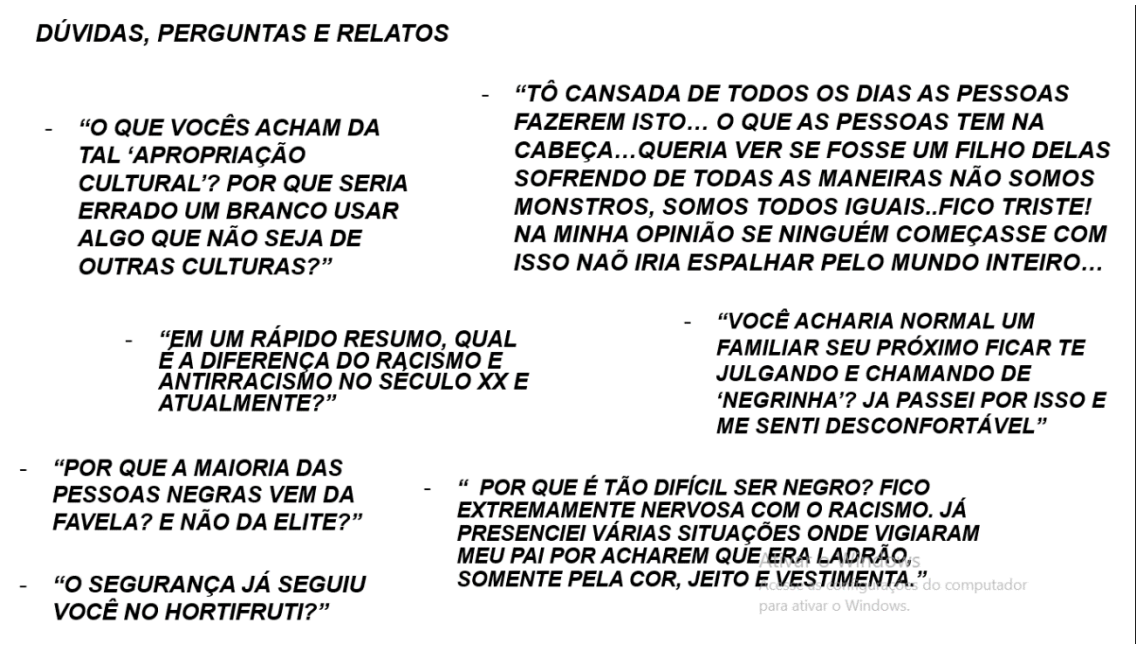


Figura 41 – Relatos dos alunos no debate em aula sobre as questões raciais

Fonte: Arquivo pessoal

Antes de falar sobre a sequência didática 3, iniciada no começo do ano de 2022, cabe trazer uma prática que procuro fazer todo ano que é dedicar uma aula a uma data comemorativa como, por exemplo, ao Carnaval, Dia Internacional das Mulheres ou Dia de Combate À Intolerância Racial – celebrados em fevereiro e março. Costumo sempre mostrar algum vídeo bem curto sobre a data e, em seguida, desenvolvo coletivamente um pequeno parágrafo no caderno. Trago aqui uma dessas experiências que são as aulas do Carnaval. De alguma forma, é o primeiro momento em que consigo falar sobre as contribuições da cultura afro-brasileira dentro da disciplina. O Carnaval dentro do imaginário das crianças de hoje é uma festa que se encontra longe, muito longe do interesse deles/as, diferentemente da minha época, por exemplo. Até por uma questão religiosa – muitas das famílias de nossos/as alunos/as são evangélicas – associam a festa a algo impuro e inapropriado. Entendo que haja uma carga de muito preconceito, principalmente porque ela tem em sua estrutura a cultura das comunidades pretas. Ao mostrar o vídeo do canal do *The Economist*: *What is Carnival? Origins of the World's Biggest Party* (2018), entreguei uma ficha para dialogar com o conteúdo que mostra que o Carnaval tem suas origens no antigo Egito como uma celebração para o começo da primavera, que o festival vai para a Europa através dos gregos; que os romanos popularizam a festa na Europa; que os italianos incorporam o conceito de fantasia e que, em uma ação de colonizadores como Portugal e França, eles levam a festa para as suas então colônias: Brasil, Índia, Trindade e Tobago. Assim entendem um dos motivos pelos quais o nosso Carnaval é o mais famoso de todos: os ritmos tipicamente trazidos por escravizados se fundiram com os ritmos da festa europeia e fizeram do Carnaval uma festa típica dos países para onde ele migrou. Contudo, o mais interessante é que neste conteúdo os/as alunos/as têm a oportunidade de reconhecerem a grandeza dos ritmos trazidos pelos nossos ancestrais e pelos povos de outras terras.

A sequência didática 3, como descrita na seção anterior, enfatizou a discussão sobre cabelos afros presente no livro didático e na ficha preparada por mim. Destaco, assim, algumas reflexões desta prática anotadas no caderno de observação.

"Na quarta-feira como temos dois tempos usei o primeiro para revisar o verbo *be* e o segundo para apresentar a ficha sobre cabelos – histórias de racismo – dentro da unidade 2. Assim apresentei as duas histórias, a primeira em inglês foi feita toda uma preparação pre-reading, principalmente de vocabulário. Não houve muitas trocas de ideias por enquanto, só a leitura de uma história que, aparentemente, para todos/as era um

absurdo. Para deixar mais contextual dei o exemplo da minha irmã “Vocês acham que minha irmã, que é dentista, é menos profissional porque usa tranças?”. Ela tem que usar touca pois é uma exigência para todos/as. Próxima aula enfatizar fala da menina vítima de racismo ‘Her hair is part of her identity’.

(30/3/2022)

Seguem, abaixo, imagem do exercício do livro e, em seguida, a Tabela 3 com as respostas dos alunos relativas às perguntas do exercício em questão.



Looking Ahead

Read the following texts. Then, talk to a classmate and answer the questions below.

Polícia vai investigar escola que pediu para aluno cortar cabelo black power

Depois que a mãe se recusou a mudar o corte do menino, a escola não aceitou que ele fizesse a rematrícula para o próximo ano.

Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/12/policia-vai-investigar-escola-que-pediu-para-aluno-cortar-cabelo-black-power.html>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Bullied 12-year-old girl who was threatened with expulsion from school for refusing to cut her natural afro hair is welcomed back without having to cut a single strand

Available at: <www.dailymail.co.uk/news/article-2516925/Vanessa-Van-Dyke-12-threatened-expulsion-refusing-cut-afro-hair-welcomed-school.html>. Accessed on: July 23, 2018.

tip

Apoie-se nas imagens e no seu conhecimento de mundo para inferir o significado de termos desconhecidos e compreender melhor o texto.

a. O que as notícias dos dois jornais têm em comum?

b. Você já foi vítima de preconceito por adotar algum corte de cabelo ou penteado?

c. Na sua opinião, as escolas agiram corretamente? Por quê (não)?

Figura 42 – Atividade do livro *Way to English – Oitavo ano*

Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 9 - Resposta aos exercícios do livro *Way to English*, (cf. figura 42)

	PERGUNTA B		**PERGUNTA C**	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
TURMA F	11	26	0	37
TURMA G	3	22	0	25
TURMA H	1	28	0	28

Fonte: Elaborada pela autora

Ao ver a resposta dos/as alunos/as, percebemos que a unanimidade dos respondentes à pergunta “c”, “As escolas agiram corretamente?”, nos mostra que as atitudes discriminatórias descritas na reportagem são absurdas e que são racismo – expressado pelos/as estudantes das mais diversas formas no texto. Porém quando perguntados/as sobre se sofreram algum tipo de preconceito similar, pergunta b, a maioria dos/as estudantes disse que não. Ao observarmos a Tabela 3, notamos que a turma F foi a que mais relatou que tinha sofrido, talvez pelo fato de muitos se reconhecerem como negros/as e conseguirem expressar suas experiências. Acredito que os que não falaram nada realmente possam não ter passado por tal situação − como já falado no capítulo 3, estes jovens circulam muito pouco pela cidade, muito restritos a suas próprias comunidades, informação dada pelos próprio/as estudantes −eaté porque se olharmos principalmente para os alunos das três turmas, a maioria tem cabelo muito curto ou raspado, o que me leva sempre a provocá-los com relação a por que não deixar o cabelo crescer entre outros aspectos. Vejamos algumas respostas deste exercício (Tabela 10).

Tabela 10 – Respostas coletadas em exercício do livro de inglês (cf. figura 42)

“Na minha opinião, as escolas não agiram corretamente, porque não apoiaram os alunos, e sim julgaram os alunos pelo cabelo / cor de pele”.
“Não, pois hoje em dia todo mundo pode ser o que quiser. Nesse caso do cabelo, isso é o tanto quanto preconceituoso. Pois cada um pode fazer o que quiser no cabelo”.
“Não porque ninguém é obrigado a colorir ou cortar o cabelo do jeito que os outros querem. Não podemos nos impor o que a sociedade quer, sempre procuro ser eu mesma sempre, mesmo que os outros gostem ou não”.
“Sim pois por um tempo eu tive cabelo colorido e nisso faziam bullying comigo, chamando de grama, mato e outras coisas, que meu cabelo estava verde”.

Fonte: Arquivo Pessoal

Continuando as análises, trago um momento da sequência didática 4 em que destaco diálogos surgidos após uma destas oportunidades em que o mundo se instala no conteúdo e na sala de aula. Para isto, resgatarei mais uma vez o caderno de observação utilizado para esta pesquisa, que pautará de forma direta, ou indireta, as narrativas desenvolvidas.

“O poder da conversa paralela. Semanas angustiantes por conta do desaparecimento do indigenista Bruno Pereira e do jornalista inglês Dom Philips. Hoje nas turmas F e G fiz um pequeno registro sobre o perfil da Sonia Guajajara, eleita uma das 100 pessoas mais influentes do mundo nesta semana (registro no caderno em inglês,

frase no presente simples, terceira pessoa no singular), mas antes perguntei para eles/as quem eles imaginariam ser esta pessoa tão importante e em que contexto profissional ela estaria incluída.

Na turma F fiquei impressionada com o fato de mencionarem apenas artistas, modelos, jogadores de futebol, mas ninguém da área da saúde! Dois anos após o surgimento da COVID 19, esta falta me incomodou muito, então depois de algumas provocações minhas, falaram em pesquisadores e biólogos. Comentei que nesta lista havia dois brasileiros/as e revelei suas identidades: a líder indígena – e agora ministra – Sonia Guajajara, e o pesquisador Tulio de Oliveira. Escrevi no quadro a palavra *activist* e perguntei se eles sabiam o que era um ativista. Ricardo* disse: "alguém que luta pelos direitos". Outro aluno, João*, deu como exemplo Nelson Mandela. Aproveitei e falei que Mandela ficou 27 anos preso injustamente e que depois foi eleito presidente da África do Sul. Eles relataram que estavam lendo uma história em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa – vale ressaltar que tal HQ foi adquirida em consequência de uma ação coletiva entre professores/as envolvidos/as nas causas antirracistas na escola, que escolheram dentre as opções oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, a HQ sobre Nelson Mandela. Além de Mandela, uma menina mencionou o nome de Marielle Franco como ativista. Interessante notar como que a presença de Marielle na história recente brasileira ecoa na memória dos/as adolescentes que a veem como alguém do bem que lutou pelos direitos das populações faveladas e foi assassinada por isto. Porém, como estamos em uma sala de aula diversa, um aluno gritou o nome "Bolsonaro" na zoação como exemplo de ativista. Na mesma hora fiz várias perguntas no intuito de levá-lo a refletir sobre sua zoação – ou não. 'Ativistas defendem o direito do povo, podemos dizer que esta pessoa faz isto?', a turma respondeu: "não" "Esta pessoa se sacrifica pelo povo?", a turma: "não!" e continuei: "A maioria dos ativistas, infelizmente, morrem por conta de uma causa. Vejam o indigenista desaparecido e o jornalista inglês". A turma em relação ao menino que gritou "Bolsonaro", se manifestou: 'Professora, este moleque só fala besteira!'.

Na turma seguinte fiz a mesma dinâmica e expliquei que Sônia Guajajara é do Maranhão. Durante a explicação chamei a atenção da única aluna que estava dormindo com o pé na cadeira, Maria*. Fui dura com ela, falei para ela pegar o caderno e escutei um "me deixa". Contudo, quando perguntei sobre se havia alguém com origens maranhenses, esta aluna levantou a mão e foi a oportunidade que tive para introduzir o

próximo passo da atividade em que estávamos envolvidos que era pesquisar sobre as famílias deles/as. Evoquei meus avós paternos, que ainda crianças e adolescentes abandonaram uma vida dura no campo em busca de maiores oportunidades aqui no Rio de Janeiro, e como grande parte da nossa comunidade preta mais velha pouco falava sobre este passado. Assim comentei sobre a importância de conhecermos nossas histórias, pois elas explicam também a história de um país. Perguntei se alguém gostaria de compartilhar alguma história sobre sua família e uma aluna levantou o dedo e disse: 'Minha avó conheceu a Rainha Elizabeth'. Foi uma zoação sem fim. Falei que a gente nunca deveria duvidar de uma informação dada por um/a colega. Perguntei em que contexto, mas ela não soube a princípio explicar, mas contei para a turma que, nos anos 80, esta rainha realmente visitou o Brasil, então o que a colega falou fazia sentido. Peguei o exemplo da colega para pontuar a necessidade de se pesquisar, entrevistar familiares para saber histórias passadas. Enfim, fundando diálogos para estratégias e práticas futuras.

Percebemos, assim, que as juventudes presentes neste chão da escola são coautoras dos conhecimentos produzidos e fazem reflexões sobre o mundo real, sobre sua própria identidade e comunidade. As identidades são múltiplas, bem como as pluralidades culturais: a escola é o próprio reflexo da sociedade. Nossas salas são multiculturais, é necessário percebermos e incorporarmos essa diferença. Diante dos relatos acima gostaria de retornar a uma reflexão sobre o letramento proposto. Kalantzis et al (2020) falam que o próprio pensamento crítico tem papel fundamental para um letramento crítico. Para os autores, é necessário que nós, docentes, possamos apresentar ferramentas críticas necessárias para que os/as estudantes possam não apenas ler os textos, mas ler o mundo e serem capazes de transformá-lo.

> A pedagogia crítica dos letramentos críticos não se concentra nas habilidades mecânicas ou em aprender fatos ou regras separados de seu uso, como acontece na pedagogia do letramento na abordagem didática. A pedagogia crítica envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais. Aborda questões difíceis, "política" em si – embora entenda que todo ato de educação é um ato político –, mas para exercitar e nutrir certos tipos de hábitos intencionais e reflexivos de mente e ação. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.141)

A autora e os autores refletem, também, que o "reconhecimento de que toda a representação e toda comunicação envolvem identidades humanas uma vez que letramentos e identidades estão inextricavelmente interconectados" (KALANTZIS;

COPE; PINHEIRO, 2020, p. 142). Assim, as dinâmicas relatadas subvertem as práticas de letramento conservadoras, pois chamam para o diálogo, para a experiência do outro, do oprimido e evidenciando a sabedoria que não está restrita aos grupos dominantes. Neste sentido, é possível considerar que a construção de identidade destes jovens surge do resultado de suas experiências sociais e saberes.

Voltando ao segundo tempo da turma G, quando perguntados sobre quem seriam as pessoas da lista dos 100 mais influentes, os/as estudantes mencionaram médicos pela primeira vez. Outro assunto que veio à tona foi se as etnias indígenas "só vivem na Amazônia?" "só no Nordeste?" E aí respondo: em todo lugar e imediatamente pergunto por que achamos que não temos indígenas nas áreas urbanas e escuto "Porque foram todos mortos", uma aluna finalizou. Comentei que temos sangue indígena, alguns mais próximos, outros mais distantes. Dei exemplo do professor de Cências, Levi: neto de Puri, nascido e criado na Baixada Fluminense. Aproveitei novamente para incentivar uma pesquisa sobre o assunto no recesso que viria." (relato do caderno de observação, 15/6/2022)

Como vimos acima, interagir com a atualidade se faz urgente e necessário quando falamos em educação para a vida. Os acontecimentos descritos – a premiação e o sumiço dos ativistas – estavam sendo noticiados pela mídia naquelas semanas. Em se tratando de jovens de uma geração que vive em uma bolha comunicacional, nem todos estão em contato com certos assuntos, fato verificado nas nossas interações: é raro ver jovens que se interessam pelas notícias do mundo. O próprio desaparecimento dos ativistas foi sabido por um pequeno grupo que, quando perguntei onde tinham visto a história, falou que havia sido no programa *Fantástico*, da Rede Globo de TV. Assim, vejo na escola o lugar em que assuntos que não estão no planejamento, mas na vida real, apareçam. Lembro, também, de ter recorrido novamente à memória dos/as estudantes quando os lembrei de que no início da sequência didática 4, junto com o conto indígena, apresentei, através de slides de Powerpoint, a etnia indígena protagonista da história e fiz alguns paralelos com a situação atual deles com as dos povos indígenas do Brasil. Assim sendo, fiz uma ponte com a questão dos yanomâmis através de uma reportagem da *Folha de São Paulo* sobre garimpo, escrita pelo próprio Dom Philips meses atrás. Uma parte dos/as estudantes conseguiu estabelecer a seguinte conexão: aquele jornalista era comprometido com a causa indígena – na época que ainda era dado por desaparecido.

E, para terminar a análise desta sequência, trago as reflexões trazidas pelos/as alunos/as a partir da última pergunta da avaliação do semestre: “Baseado em nossas conversas sobre os direitos das populações indígenas, comente a seguinte frase que se encontra na porta do gabinete da deputada federal Joenia Wapichama: “Não calem as vozes das indígenas”. Escreva sua resposta no verso da folha em português.”

Tabela 11 – Respostas coletadas em avaliação do oitavo ano

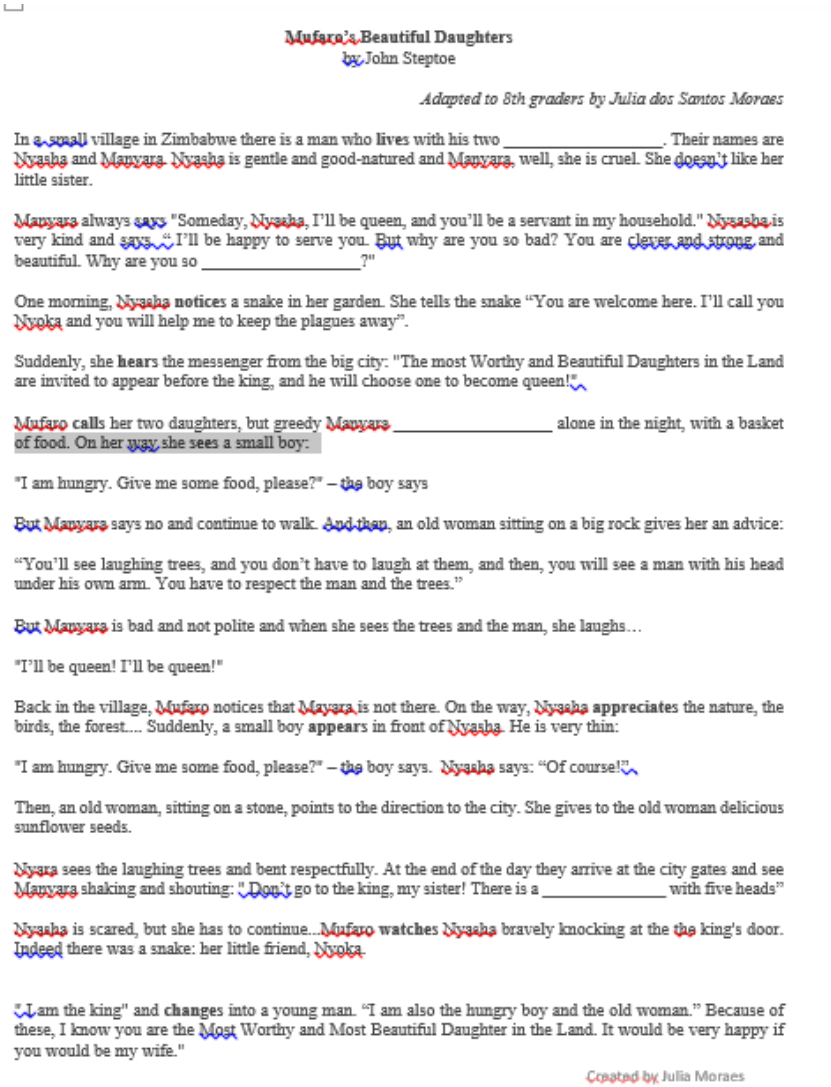
“E como se ela tivesse dito para não silenciarem os povos indígenas. O governo parece que está tentando deixar a destruição de povos indígenas legal ou dizer que é culpa dos povos por terem roubado alguma coisa ou algo do tipo para o governo poder invadir o território indígena e minerar naqueles lugares sem nenhuma suspeita conseguindo materiais preciosos”. (Geisa*, turma F)
“Eu acho que esta frase é bastante significante para todos os povos indígenas que sofrem todos os dias com o garimpo ilegal, desmatamento e assassinatos dos seus que nunca tem suas vozes ouvidas pelo poder público” (Arlindo*, turma G)
“Bem ela ser uma parlamentar indígena realmente dá mais representatividade para os indígenas mostrando que eles podem participar da política, combater seus direitos, não ficarem calados perante as injustiças e que ela como parlamentar lute e deixe estampado que não vai deixar acontecer mais”. (Bento*, turma H)
“Essa frase para mim significa que os indígenas têm seus direitos mas a maioria não os respeita, por exemplo: as pessoas entram na área dos indígenas, roubam ouro, estupram e matam, fazem eles saírem de suas próprias áreas e fingem que isso é normal e os tratam como se não fossem gente como se não tivesse nenhum direito”. (Jaime*, turma F)
“Não calem as vozes indígenas e sim escutem os indígenas. Eles são discriminados pela maioria da sociedade que acha que eles não podem ser iguais a nós, assim também como acham que por você não ser da mesma cor ou da mesma raça não merece respeito. Todos nós pretos, indígenas e não-indígenas merecem respeito igual a todo mundo”. (Lúcia*, turma F)
“Eu acho que esta frase é uma realidade da atualidade onde a diversidade é calada. Minorias tem o direito de ter um lugar de fala e é muito importante que Joênia esteja no congresso”. (Quênia*, turma G)
“Bem meio que os indígenas sempre tiveram seus poucos direitos desrespeitados e desvalorizadas pela sociedade isso já desde a época dos colonizadores já que foram escravizados e não foram consultados no Tratado de Tordesilhas que dividiu a América entre Portugal e Espanha. E que tenha mais direitos para os povos indígenas já que eles desde sempre foram desrespeitados e oprimidos. Eles sofreram com nossas ações. Isso é ridículo, devemos respeitar nossos antepassados”. (Diogo*, turma G)

Fonte: Arquivo Pessoal

Nota-se assim que, mesmo em uma situação formal de avaliação, estudantes contribuem com informações relevantes ao conteúdo que foi abordado no semestre e que na maioria das vezes foi discutido oralmente, mas nunca em texto escrito a não ser nesta ocasião. Isto mostra, novamente, a força das conversas e inquietações nas brechas que

ocorrem nas interações em sala e nas reflexões para fora dela, ou seja, o próprio repertório que o/a aluno/a traz para o diálogo.

Para fecharmos esta seção, vou analisar, através da tabulação de dados nas Tabelas 12, 13, 14 e 15 as respostas dadas à ficha produzida abaixo (figuras 42 e 43) para dialogar com o conto africano Mufaro's Beautiful Daughters (1987), presente na sequência didática 5, aplicada nas três turmas do nono ano.



Mufaro's Beautiful Daughters
by John Steptoe

Adapted to 8th graders by Julia dos Santos Moraes

In a small village in Zimbabwe there is a man who **lives** with his two _____. Their names are Nyasha and Manyara. Nyasha is gentle and good-natured and Manyara, well, she is cruel. She doesn't like her little sister.

Manyara always says "Someday, Nyasha, I'll be queen, and you'll be a servant in my household." Nyasha is very kind and says "I'll be happy to serve you. But why are you so bad? You are clever and strong and beautiful. Why are you so _____?"

One morning, Nyasha **notices** a snake in her garden. She tells the snake "You are welcome here. I'll call you Nyoka and you will help me to keep the plagues away".

Suddenly, she **hears** the messenger from the big city: "The most Worthy and Beautiful Daughters in the Land are invited to appear before the king, and he will choose one to become queen!".

Mufaro **calls** her two daughters, but greedy Manyara _____ alone in the night, with a basket of food. On her way she sees a small boy:

"I am hungry. Give me some food, please?" – the boy says

But Manyara says no and continue to walk. And then, an old woman sitting on a big rock gives her an advice:

"You'll see laughing trees, and you don't have to laugh at them, and then, you will see a man with his head under his own arm. You have to respect the man and the trees."

But Manyara is bad and not polite and when she sees the trees and the man, she laughs…

"I'll be queen! I'll be queen!"

Back in the village, Mufaro notices that Mayara is not there. On the way, Nyasha **appreciates** the nature, the birds, the forest.... Suddenly, a small boy **appears** in front of Nyasha. He is very thin:

"I am hungry. Give me some food, please?" – the boy says. Nyasha says: "Of course!".

Then, an old woman, sitting on a stone, points to the direction to the city. She gives to the old woman delicious sunflower seeds.

Nyara sees the laughing trees and bent respectfully. At the end of the day they arrive at the city gates and see Manyara shaking and shouting: "Don't go to the king, my sister! There is a _____ with five heads"

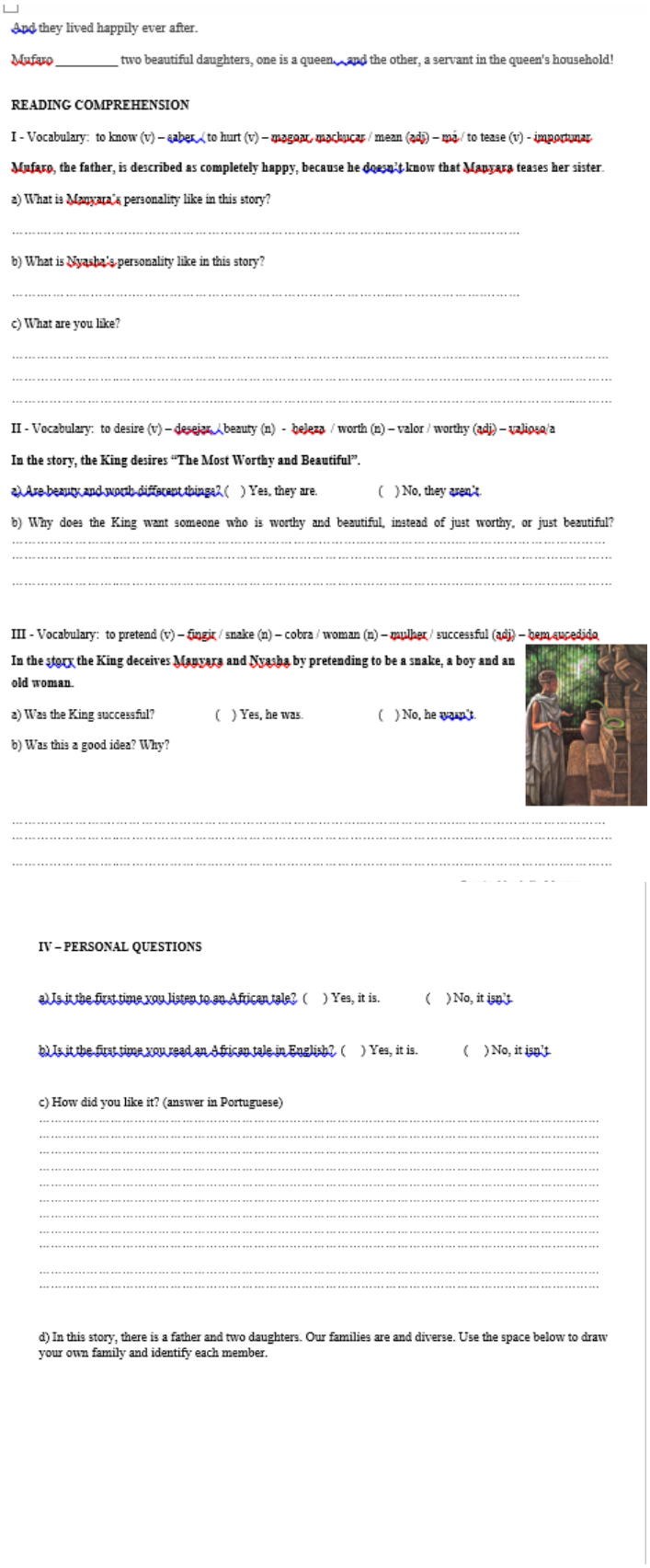
Nyasha is scared, but she has to continue...Mufaro **watches** Nyasha bravely knocking at the the king's door. Indeed there was a snake: her little friend, Nyoka.

"I am the king" and **changes** into a young man. "I am also the hungry boy and the old woman." Because of these, I know you are the Most Worthy and Most Beautiful Daughter in the Land. It would be very happy if you would be my wife."

Created by Julia Moraes

Figura 43 – Compreensão e interpretação sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*, primeira página

Fonte: Arquivo Pessoal



And they lived happily ever after.

Mufaro _____ two beautiful daughters, one is a queen, and the other, a servant in the queen's household!

READING COMPREHENSION

I - Vocabulary: to know (v) – saber / to hurt (v) – magoar, machucar / mean (adj) – má / to tease (v) - importunar

Mufaro, the father, is described as completely happy, because he doesn't know that Manyara teases her sister.

a) What is Manyara's personality like in this story?

……

b) What is Nyasha's personality like in this story?

……

c) What are you like?

……

……

……

II - Vocabulary: to desire (v) – desejar / beauty (n) - beleza / worth (n) – valor / worthy (adj) – valioso/a

In the story, the King desires "The Most Worthy and Beautiful".

a) Are beauty and worth different things? ( ) Yes, they are. ( ) No, they aren't.

b) Why does the King want someone who is worthy and beautiful, instead of just worthy, or just beautiful?

……

……

……

III - Vocabulary: to pretend (v) – fingir / snake (n) – cobra / woman (n) – mulher / successful (adj) – bem sucedido

In the story the King deceives Manyara and Nyasha by pretending to be a snake, a boy and an old woman.

a) Was the King successful? ( ) Yes, he was. ( ) No, he wasn't.

b) Was this a good idea? Why?

……

……

……

IV – PERSONAL QUESTIONS

a) Is it the first time you listen to an African tale? ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't.

b) Is it the first time you read an African tale in English? ( ) Yes, it is. ( ) No, it isn't.

c) How did you like it? (answer in Portuguese)

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

d) In this story, there is a father and two daughters. Our families are and diverse. Use the space below to draw your own family and identify each member.

Figura 44 – ompreensão e interpretação de *Mufaro's Beautiful Daughters*, primeiras duas páginas

Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 12 – Opiniões dos/as alunos/as sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*

COMENTÁRIOS	**TURMA F**	**TURMA G**	**TURMA H**
Gostei...			
conto interessante	10	5	10
conto africano		2	2
história bem desenvolvida		1	
história divertida	1	1	
história adaptada foi bem explicada/contada		2	
história ilustra a realidade	5		
história de outros países	1		
história que foge do padrão	1		
estratégia do rei para escolher a companheira	7		2
personagem do rei, rei generoso			3
presença de personagens negras e negros	4		
primeira vez que leu uma história africana	2		
nunca viu uma história assim	1	1	2
experiência diferente	2		2
dos ensinamentos morais	7	7	2
Representatividade			5
cultura, ajuda a diminuir o preconceito		1	
texto em inglês	1		
trouxe coisas novas		1	2
aprendi palavras novas,inglês	1		3
texto em inglês	1		
ilustrações, qualidade do livro, estética	5	5	
fã de cultura africana	1		
achou produtivo			2
NÃO GOSTEI ...			
da história /		2	1
não é a minha praia	2		
conto de fada	3		1
Previsível	2		
da personagem Manyara	1	1	
não sei nada em inglês	1		
da atividade	1		
tive dificuldade	1		
achei que fosse difícil, mas depois consegui	1		
GOSTOU MAIS OU MENOS	1		1
RESUMO DA TRAMA	6		3

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 13 – Respostas a perguntas sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*, Turma F

38 estudantes	**YES**	**NO**	**Não fez**
É a primeira vez que você lê um conto africano em português?	17	14	7
É a primeira vez que você lê um conto africano em inglês?	31	0	7

Fonte:Elaborada pela autora

Tabela 14 – Respostas a perguntas sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*, Turma G

24 estudantes	**YES**	**NO**	**Não fez**
É a primeira vez que você lê um conto africano em português?	6	15	3
É a primeira vez que você lê um conto africano em inglês?	18	3	3

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 15 – Respostas a perguntas sobre *Mufaro's Beautiful Daughters*, Turma H

27 estudantes	**YES**	**NO**	**Não fez**
É a primeira vez que você lê um conto africano em português?	17	6	4
É a primeira vez que você lê um conto africano em inglês?	20	5	2

Fonte: Elaborada pela autora

Dentro do escopo da Língua Inglesa, dos 89 estudantes que preencheram a ficha, foi a primeira vez que 69 entraram em contato com contos africanos em inglês, enquanto oito disseram que já tinham tido esta oportunidade e 12 não responderam à questão.

Podemos perceber que a escassa oferta de literatura de temática negra para os alunos e alunas, tanto em português quanto em inglês, nos traz depoimentos curiosos. Muitos gostaram da história pelo fato de ela ser "interessante". O encantamento dos jovens pela narrativa – para além dos fatores que serão explorados nesta seção – reside também no fato de que realmente os/as estudantes não são expostos a tal conteúdo nos materiais didáticos e nas aulas. Neste momento, avalio: o que seria interessante para eles/as? Ao analisar a tabela acima, arrisco dizer que a satisfação da leitura reside em

fatores como novidade, representatividade, qualidade do livro, ilustrações, trama/enredo e "ensinamentos morais".

Temos histórias potentes, narrativas transatlânticas que emergem, uma novidade que encanta, pois está sendo oferecida ali no chão da escola. Nos comentários dos/das estudantes, noto que há um entendimento de que há diversas formas de estar no mundo e que os/as estudantes percebem isto ao dizer que gostaram, ficaram felizes em conhecer histórias de "outros lugares", que nunca tinham visto "tantos personagens negros" em um livro. Já as palavras "interessante" e "diferente" demonstram o contentamento de estar lendo o gênero com o respectivo conteúdo, sem mencionar o fato de ser um conto africano e de ser novidade para eles e elas estarem em contato com tantos personagens negros e negras. Muitos evocaram a palavra "realidade" em seus relatos para dizerem que gostaram da história, pois se identificaram com algumas situações descritas no conto.

Tabela 16 – Comentários sobre o conto *Mufaro's Beautiful Daughters*

"Foi a primeira vez que vi um livro com muitos personagens negros, e com tantas referências africanas, gostei bastante que a professora trouxe um livro desse, e acho que nas escolas deveriam ter mais livros como esses, e mais aulas também sobre cultura africana, porque representatividade negra é muito bom para as crianças negras e pardas do Brasil." (Yolanda*, turma G)
"Eu gostei muito da experiência de conhecer e ouvir um conto africano, ainda mais porque era em inglês, ficou mais interessante, confesso que tive um pouco de dificuldade no início, mas depois ficou bem mais fácil. Eu achei o conto muito bom, interessante e com uma bela moral." (Maya*, turma G)
"Eu achei bastante legal especialmente a garota do livro. Foi um conto muito legal, eu nunca li um livro daquele jeito ... eu nunca imaginaria que eu ia gostar desse tipo de história sobre aquele assunto." (Geraldo*, turma H)
"Eu gostei muito desse conto pois nunca tinha lido nenhum assim. Espero que tenhamos mais oportunidades de ler mais coisas sobre este assunto porque eu realmente gostei e achei interessante." (Jessé*, turma H)
Esta história não gostei muito porque não sei nada em inglês por isto não gostei muito mais da história e a experiência foi boa, gostei da estética desta história, foi bom até um certo ponto e este ponto foi quando acabou a história. Adorei a professora trazer histórias de outros países, com isto ela trouxe a história de um país cheio de histórias, lendas, contos e mitos, quero ver qual a próxima que ela vai trazer. (Pablo*, turma F)

Fonte: Elaborada pela autora

Segundo Eliane Debus e Margarida Cristina Vasquez (2009), a literatura infantojuvenil tem a capacidade de ampliar o repertório para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. O reconhecimento da pluralidade cultural de um povo acontece quando consumimos uma literatura que produz identidade e inclusão

social. As autoras sinalizam que “reconhecer a plenitude da arte, da religião e das lendas africanas e afro-brasileiras é identificar e se identificar não apenas com a cor da pele, mas com narrativas que se comprometem com a história da África.” (DEBUS; VASQUEZ, 2009, p. 143). Notamos, assim, que em vários depoimentos, os/as estudantes falam de forma bastante positiva de aspectos que valorizaram no conto africano.

Tabela 17 – Mais comentários sobre o conto *Mufaro’s Beautiful Daughters*

“Os personagens para mim foram um exemplo de ser e não ser. O conto mesmo estava em inglês, consegui entender perfeitamente. O livro ensina a não rir das pessoas com problema, ao invés disto me ensinou a ajudar e ser bondoso até em cobra. Os desenhos estavam muito bonitos...e ler um livro tão raro como este já é uma sensação incrível. Voltando para a fala das protagonistas, a Manyara embora foi mal e cruel, ela foi exemplo do que não ser ... Nyasha ao contrário de Manyara, ela é uma pessoa muito boa e a leva para um bom caminho.” (Marcelo*, turma F)
“Bem, com esta história eu aprendi que beleza não é, e nunca vai ser o ponto máximo dos seres humanos e também possui imagens bem foto-realistas, realmente sendo um livro muito bom e com uma história bem criativa.” (Cristian*, turma G)

Fonte: Elaborada pela autora

Outro momento atrelado a esta sequência didática que vale a pena destacar é a ilustração das famílias dos/as estudantes após assistirem à TED Talk da fotógrafa negra brasileira Angélica Dass. Nesta ocasião, ficaram bastante entretidos com a possiblidade de se retratarem e retratarem a sua família com o tom de cor de pele certo, após a discussão do famigerado lápis cor de pele. O último item da ficha é justamente para ilustrarem suas famílias. Segue abaixo uma compilação deste trabalho.

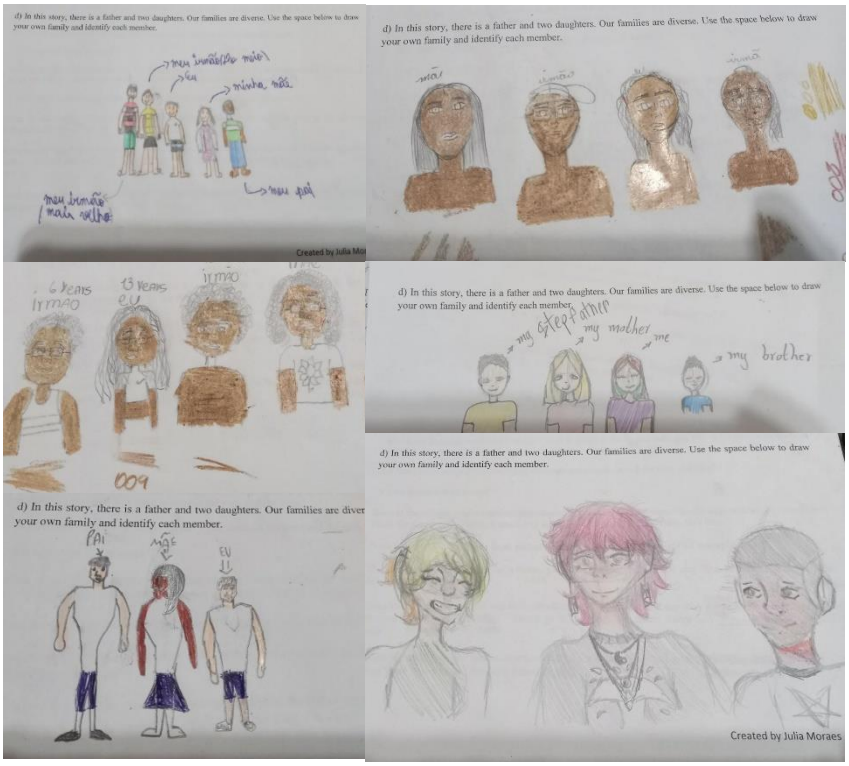


Figura 45 – Atividade da ficha *Mufaro's Beautiful Daughters*

Fonte: Arquivo pessoal

Muitas vezes ao trazer uma prática antirracista é fundamental que tenhamos argumentos sólidos e consistentes para as questões que certamente vão aparecer durante as aulas. Conceitos que estarão lá nos exemplos e em uma linguagem mais acessível aos/às estudantes. Um deles é o de interseccionalidade, que para Patrícia Hill Collins (1990), como quadro teórico e ferramenta analítica, é concebida por intelectuais e militantes negras estadunidenses que percebem que as desigualdades e injustiças que sofrem não seriam resolvidas através de uma análise isolada das opressões de raça, gênero, classe entre outros. O que precisava ser compreendido naquele contexto era como as experiências de mundo das mulheres negras são atravessadas por estas categorias que, interconectadas simultaneamente, moldam os diversos fenômenos e problemas sociais que as atingem. Vejamos um exemplo, típico de uma conversa aleatória iniciada antes de uma das sequências didáticas acima.

Um dia, ao divulgar as inscrições sobre um processo seletivo para um colégio federal, fui questionada do porquê das cotas e, mesmo sendo este assunto difícil de ser esmiuçado para jovens de 13 anos, em tão pouco tempo de aula, comecei a listar no quadro a vida de dois jovens com recortes sociais diferentes: um de estudante classe média da

escola particular e outro, pobre, morador da Rocinha, estudante de escola pública. Em meu esquema, mostrei que ambos estudavam, porém ressaltava as dificuldades pelas quais o mais pobre passava e que o outro não passava, como, por exemplo, dividir o tempo de estudo entre pegar seus irmãos na escola e tomar conta deles, estudar com insegurança na moradia, às vezes tiros. Falei de privilégios e sobre como o/a estudante da escola particular que eu estava ilustrando só tem compromisso – em sua grande maioria – com ele/ela próprio/a, muitas vezes tem alguém para fazer sua própria cama, lavar sua roupa, fazer sua comida, mora em bairros sem conflitos entre outros fatores.

Entendo que há muitas subjetividades que precisariam ser abordadas, mas escolhi uma situação genérica inegavelmente bem próxima da maioria dos/das meus/minhas alunos/alunas, tanto que eles/as se identificaram com ela. Sim, porque na escola pública em que trabalho há muitas crianças da Rocinha, filhos/as de nordestinos e que são em sua maioria pardos e que às vezes ainda não se reconhecem enquanto negros, o recorte social precisa primeiro ser abordado para depois irmos para a questão racial. "Será que em uma abordagem policial em que dois jovens são pobres, porém um é preto e outro branco, eles seriam tratados da mesma maneira? Se fosse por acaso, o fulano (branco) e o ciclano (preto)?" – já seleciono de propósito aqueles que eu julgo mais conscientes e reflexivos.

Já em outra turma, a F, por conta do mesmo assunto que apareceu, eu fui mais longe: "Vocês já repararam que no sexto ano havia mais alunos/as negros na sala? E agora no nono, onde estão?"/ "É mesmo professora, temos dois colegas que desistiram"/ "Vocês lembram do fulano? "E vocês sabem porque acontece isto?/" Silêncio sepulcral na sala. Todos ficam calados, com cara de paisagem. Um aluno branco, um pouco constrangido, fala: "Será que é porque não gostam de estudar?". Alguns se entreolham, alguns alunos pretos ficam envergonhados e aí rebato: "Fulano e fulana são negros/as, ótimos/as alunos/as, então o que acontece?"/ "Claro que não professora!" /"Vocês conhecem crianças que não vão para a escola?"/ "Sim" "Como são estas crianças?"/ Faço outra pausa e eles ficam calados "são brancas? negras?". Silêncio de novo e continuo: "infelizmente, por conta do racismo, a sociedade brasileira não oferece as mesmas oportunidades para pessoas pretas neste país, então muitas vezes esta criança, jovem, desiste da escola para ter que ajudar nas contas da casa, já que a mãe ganha muito pouco trabalhando em casa de família, ou porque o pai, de alguma maneira não conseguiu emprego no prédio tal porque os moradores preferem porteiros/as brancos nordestinos; fora o fato de terem que cuidar o dia inteiro de irmãos muito pequenos que estão fora da

escola na ausência de outros familiares que podem ter sido vitimados pela violência policial, médica". As estatísticas, os estudos sobre o racismo no Brasil expõem estes números. Negros e negras são os mais pobres entre os mais pobres; os que mais morrem; os que mais sofrem violência policial e médica. (IPEA, 2021)

E, por último, este mesmo assunto foi puxado na terceira turma, H, e um dos alunos mais expressivos da sala de aula, um menino branco, da comunidade da Rocinha como a maioria deles diz: "O branco pode ser pobre, mas vai ter mais privilégios que o negro por conta do racismo". Sim, ele disse a palavra "privilégio". Logo, levar para os/as estudantes questões que ditam a ordem social em que estão inseridos/as é fundamental. Em entrevista, Patrícia Hill Collins, diz que a interseccionalidade critica a ordem social e pode ser usada para transformá-la, conforme reflexão abaixo:

> os privilégios de raça, classe, gênero e sexualidade, tanto quanto a marginalização associada a estas mesmas categorias, não são entidades separadas, mas refletem relações de poder interconectadas, de sorte que o meu privilégio está intimamente ligado a sua desvantagem e vice-versa (GUIMARÃES; ACCIARI, 2021, p.288).

Percebemos, assim, que para trazermos o debate étnico-racial para a sala de aula, há que se ter estudo e estratégias para levar o assunto para estudantes que, em sua grande maioria, nunca pensaram ou refletiram sobre a questão por simplesmente não serem provocados a pensá-la como algo primordial no Brasil de hoje.

Considerações finais

Começo esta reflexão com a mais pura convicção de que nenhuma dessas ações descritas ao longo seriam possíveis se aquela menina que fui não se indagasse e se indignasse com o fato de pessoas como ela eram tratadas como cidadãos de segunda classe. A menina, em sua caminhada, cresceu, se tornou mulher, mãe, e durante este tempo aprendeu que o racismo estrutural sempre nos alienou a reconhecer a nossa potência e o nosso valor enquanto povo. Um projeto genocida de sociedade continua em curso e decide quem vai receber o melhor ensino, as melhores condições de saúde, de lazer, enfim, de vida, contudo é nosso dever, onde quer que estejamos, seguir o nosso próprio projeto de resistência construído até aqui pela ancestralidade.

A partir deste entendimento, recorro à professora, historiadora e intelectual negra da tríade Academia/Escola Básica/Ativismos, Janete Santos Ribeiro, que denomina Tríade o percurso pelo qual construiu sua "busca de respostas ao questionamento de como intervir e mudar o mundo. Que pessoa eu precisava me tornar? Qual formação precisava ter para ser e ousar ser? Como aprender a me sonhar no mundo e sonhar o mundo em mim?" (RIBEIRO, 2022, p. 21). O espaço onde exerço minha micro militância em que escolhi lutar é o da escola básica. Se olharmos para a história da educação do negro, como pudemos fazer nesta pesquisa, notamos que houve avanços sim, porém a estrutura continua quase a mesma. O que mudou foi a intensificação da luta do movimento negro e das comunidades negras, indígenas e periféricas no que diz respeito à defesa de seus direitos.

Falar da escola básica municipal no Rio de Janeiro é falar de uma escola lotada, precarizada, com poucos recursos, mas que, apesar de toda a opressão ainda tem uma pequena resistência consciente e resiliente. Esta pesquisa tem a ver com práticas antirracistas que procurei desenvolver nesses territórios, que contemplem, de alguma forma, as turmas lotadas com mais de quarenta estudantes e as salas sem recursos tecnológicos. Neste ambiente de falta, os aspectos com os quais contamos são o afeto genuíno pelos jovens e a paixão pelo que fazemos. Assim, o resultado das práticas e materiais desenvolvidos para a disciplina de Inglês nesta pesquisa são frutos também da realidade que encontramos neste chão. Farei uma análise pontual sobre alguns resultados

observados após a implementação de algumas práticas antirracistas para a pesquisa, tendo como referência os pilares que instituí como parâmetros para sua elaboração.

As conversas aleatórias das quais participei, principalmente com os/as estudantes, são consequência de um dos pilares desta pesquisa, que é o protagonismo deles/as: ser mais ouvinte do que falante. Tais conversas podiam ser sobre muitas coisas, preferência musical, família, religião, mas trouxe aqui algumas relacionadas com a questão racial. Acredito muito que trazer o assunto com cuidado para todos/as é essencial se quisermos falar sobre ele, do contrário construímos mais barreiras. Um dos meus objetivos com esta pesquisa foi pensar estratégias de trazer a reflexão para todos/as, não para meia dúzia, queremos que os/as estudantes sejam provocados pelas questões raciais que os cercam e que reflitam sobre o passado e sobre o seu presente. Estes papos podem levar até 15 minutos de aula, mas nunca deixo as turmas sem respostas ou sem reflexão. Antigamente, a falta de planejamento e a minha paixão em trazer estas questões era tanta que, geralmente, escutava: "Professora, e a aula?" Hoje em dia, trazer este conteúdo para dentro do currículo de maneira organizada, estrategicamente, ora em conversas no recreio, na própria aula e até em testes, faz com que eu não seja mais interpelada pelos/as estudantes sobre: "professora, você está dando a matéria?". Mesmo quando não trazem ainda suas opiniões amplamente, o fato de plantar esta semente de inquietação na cabeça deles/as me faz refletir sobre a importância destas conversas. Importante dizer também que tal maturidade não vem de uma hora para outra, mas posso seguramente dizer que não apenas eu, mas outros/as professores/as da escola abordam a questão racial com seriedade e comprometimento em suas aulas.

Outro ponto de extrema importância foi propor fichas que dialogaram com a contemporaneidade, trazendo o perfil de adolescentes comuns ou personagens do universo da maioria deles/as como desportistas e nomes da música nacional. Este protagonismo traz muito mais engajamento para a tarefa. Da mesma forma, os testes foram elaborados, com temáticas vistas no bimestre, assim os/as estudantes puderam revisitar conteúdos, refletir sobre as questões propostas de maneira tranquila e segura. Foram avaliações em que puderam consultar o material de Inglês – caderno, fichas e livro. Tanto nas fichas quanto nos testes de inglês sempre elaborei uma questão diretamente ligada à discussão racial, porém, devido a ser uma reflexão, as respostas foram pedidas em português. As reflexões encontradas foram muito pertinentes e abriram também uma possibilidade deles/as colocarem no papel um pensamento mais íntimo que, talvez, em

uma proposta oral de compartilhamento com a turma, não sairia. Ainda sobre a avaliação, acredito que, dentro da minha proposta pedagógica, haja sim lugares para testes, porque acredito que eles fazem parte da cultura avaliacional da sociedade em que vivemos, e não treinar os/as estudantes da escola pública para este momento é fechar os olhos para o seu processo de desenvolvimento. A língua estrangeira é uma das matérias para qual a SME/RJ não produz nenhum material didático, ou seja, não há apostila, nem testes padronizados pela rede. Mais um motivo que tive para elaborar vários materiais, pois acredito também na diversidade de práticas que atendam às múltiplas inteligências dos/as alunos/as.

A literatura se mostrou instrumento encadeador da maioria das propostas, trazendo a ludicidade necessária para o interesse e engajamento dos/as discentes. Ao trabalhar com a biografia da bióloga, ativista queniana e ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 2011, Wangari Maathai, para apresentar às turmas protagonismos e o movimento de mulheres pretas e suas relevâncias para o mundo, o imaginário de muitos/as estudantes sobre mulheres pretas em lugares de poder e mudando estruturas foi chacoalhado. Com os contos, apresentei histórias imponderáveis, líricas, misteriosas e instigantes de comunidades pretas e indígenas. O interesse por estas narrativas por parte dos/as alunos/as em sua maioria foi majoritário, como demonstrado no capítulo anterior, algo motivador e que mostrou o genuíno interesse em conhecer mais. Estes saberes foram sempre ampliados dentro da própria sequência didática cujas propostas se integraram a filmes e desenhos animados. Esta ação foi fundamental para que o entendimento destas histórias fosse pleno por parte das turmas. Mesmo contando com um exemplar de cada um dos livros, tocar, manusear livros de literatura inexistentes na biblioteca e com ilustrações igualmente instigantes também foi um consenso entre os/as estudantes.

Faço agora uma análise do esforço feito para que os/as estudantes tivessem realmente a oportunidade de experimentar propostas artísticas e de multimídia como ferramentas. Tudo requer muito planejamento e, obviamente, nem sempre conseguimos cumpri-lo à risca. Houve momentos, como na sequência didática 5, em que eu consegui não apenas propor que os/as estudantes fizessem as ilustrações da história em grupos, mas também gravar as vozes da turma em coro. Contudo, na turma H, parte da edição que cabia a alguns discentes que se propuseram a fazer porque tinham recursos e conhecimento para tal não ocorreu por falta de tempo. A edição está sendo feita apenas este ano, através de uma parceria com o núcleo de artes da SME/RJ. Já na sequência

didática 4, a turma F conseguiu produzir toda a animação, enquanto a turma G teve problemas em terminá-la, já que um dos estudantes responsáveis pela edição, perdeu em uma chuva os últimos desenhos produzidos pela turma, uma tristeza: como não havia mais tempo, a produção ficou pela metade. Como há uma expectativa de que terminem este ano, farei a proposta para que terminem as três últimas cenas. Assim, novamente coloco aqui as muitas barreiras que enfrentamos no chão da escola pública por falta de estrutura. E se tivéssemos laboratórios de informática equipados? Com certeza o processo seria muito mais fluido e teria uma melhor participação dos/as estudantes. Apesar destas ocorrências, o saldo sempre foi muito positivo, com alunos/as em sua maioria engajados.

Ou seja, são muitos os letramentos pelos quais passamos, como no âmbito do trabalho, nas vidas comunitária e pública, logo, transitar pelos mais diversos contextos requer novas pedagogias que formem indivíduos que sejam capazes de negociar os vários letramentos que se apresentam em nossa vida. Esta capacidade de ter acesso a diferentes letramentos nos conduz à possibilidade de participar de nossa sociedade de maneira mais responsável e cidadã.

Como contribuir para uma discussão antirracista na disciplina de Língua Inglesa? Uma das inquietações principais e perguntas da pesquisa era sobre se a ausência de práticas e materiais antirracistas no ensino de língua inglesa contribui com o racismo nas relações étnico-raciais na escola. Em vários momentos, de agosto de 2021 a dezembro de 2022, pude observar que a falta de letramento racial leva algumas destas crianças, sejam brancas ou não-brancas, a reproduzirem atitudes racistas naturalizadas em nossa sociedade. Em todas as situações em que pude evidenciá-las, iniciei uma conversa direta sobre assunto, trazendo, por exemplo, conceitos de racismo estrutural e racismo recreativo com exemplos e contextos. Há uma escuta muitas vezes por uma perspectiva que até então nunca tinha sido apresentada para eles/as, o que ajuda na própria reflexão sobre o assunto, pois já possuem mais uma ferramenta para fazerem suas próprias interpretações.

Acredito que todos os materiais e práticas desenvolvidos na pesquisa foram previamente testados e submetidos a uma avaliação de modo que priorizei a positivação de identidades negras e indígenas multiculturais diversas e viabilizei as discussões relacionadas ao racismo. Não houve nesta pesquisa como objetivo final quantificar em termos de números o impacto que estas práticas e materiais provocaram em alunos/as negros/as não negras/os enquanto grupos raciais distintos e suas respectivas

subjetividades, contudo é inegável que, analisando os depoimentos, as conversas em sala e a procura de diálogo fora dela, há sempre estudantes que se sentem mais afetados e reflexivos que outros e que, de alguma forma, levarão esta inquietação para suas vidas.

Observei que práticas que conseguem um diálogo com diversas áreas de conhecimento e atuação são muito eficazes. Quando os discentes percebem que fazem parte de algo maior, que toda escola ou parte dela está envolvida, percebemos um sentido de pertencimento. Analiso, contudo, que esta experiência ainda é muito difícil e que não conseguimos enquanto escola articular interdisciplinarmente os saberes. A questão que fica, no entanto, é que é preciso que haja um esforço para que tais práticas sejam ainda mais efetivas através do planejamento conjunto e de um projeto político pedagógico pulsante que saia do papel e que se articule com a realidade. Foi a partir desta perspectiva que há anos olhei para a disciplina que leciono para além dos paradigmas educacionais tradicionais e hierárquicos, procurando sempre promover experiências autênticas de aprendizagem que promovessem o encontro dialógico entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina de Inglês, na rede municipal do Rio de Janeiro, ainda é muito desacreditada e sempre está no meio de grandes questões políticas que, na minha opinião, comprometem muito o seu desempenho na rede, contudo, nada disso me impediu de fazer com que a língua do colonizador virasse a língua do questionamento, da formação e da reparação no meu fazer pedagógico. Espero que este trabalho seja mais um estudo, uma experiência que incentive, motive e inspire outros/as profissionais da educação a procurarem seus próprios caminhos, experiências e práticas que contribuam para o fortalecimento do nosso chão da escola. Um chão potente com narrativas e existências diversas, ávidas para compartilhar e protagonizar em nossa sociedade.

Mas quem não pisa na terra

Não sente o chão

Luz é vida, é pulsação

(Mistério da Raça, Luiz Melodia)

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDRADE, Ana Luíza Mello Santiago de Andrade. Apartheid. **Geledés.** São Paulo, 10 fev. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/apartheid/?amp=1&gclid=Cj0KCQjw6pOTBhCTARIsAHF23fKRzELSAIKAIW_xbB6ZkZqpDQOWFGnmH9bGmwgxGVIZw1qskb3fPAaAqPcEALw_wcB Acesso 02 ago. 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo:** Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php. Acesso 04 fev. 2023.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**.** Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, **Lei Complementar Nº 150.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm. Acesso 02 ago. 2022.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CARNEIRO, S. Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência. In: **Escritos de Uma Vida**. [s.l.] BOD GmbH DE, 2019.

II Ciclo de Debates GTFELA. **Por Uma Linguística Aplicada Antirracista na Educação de professores de línguas.** Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/fpcFvsj8gSRbZ3RgPfN3Z6P/. Acesso 04 fev. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1a. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/download/55372/33159. Acesso 04 fev. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.1, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-33.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302–327, abr. 2013.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.

DEBUS, Eliane S D; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, 133.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004.

DOS SANTOS, Jucimar Cerqueira. Pretos e pobres longe das escolas: um projeto político de retenção social. Geledés. São Paulo, 15 jun. 2022. Disponível em: https://www.geledes.org.br/pretos-e-pobres-longe-das-escolas-um-projeto-politico-de-retencao-social/ Acesso em agosto de 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel (PR): Gráfica & Editora Assoeste, 2006.

_____. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n.14, jul-out. 2014, p. 236-263.

GEOGRAPHIC, National. As Leis Jim Crow criaram escravatura com outro nome. **National Geographic**, fev. 2020. Disponível em: https://www.natgeo.pt/historia/2020/02/as-leis-jim-crow-criaram-escravatura-com-outro-nome Acesso 02 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____.**O Movimento Negro Educador.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília: Anpocs, 1983. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUIMARÃES, N. A.; ACCIARI, L. Entrevista com Patricia Hill Collins. **Tempo Social**, *[S. l.]*, v. 33, n. 1, p. 287-322/323, 2021. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2021.174340. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/174340. Acesso 7 maio 2023.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. A questão multicultural**.** In. HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Intelectuais negras. **Revista Estudos feministas**, n. 2, v. 3, 1995.

IPEA – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas da violência 2021**. Rio de Janeiro: IPEA, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Unicamp, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOPES, A. C. et al. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 678-703, jan. 2018.

LÜDCKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas - Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L.P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, n. 24, v. 2, 2008 (309-340).

_____.**Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____; Gomes, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global Editora, 2006.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico:** os subterrâneos da linguagem e do racismo. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019.

NORONHA, L. M. R. de. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. **ArtCultura**, n. 13, v. 23, 2012. Recuperado de https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/15126. Acesso 04 fev. 2023.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Do espaço ao contraespaço: a luta antirracista decolonizando o urbano carioca. In: BARROS, Ana Maria Leite; ZANOTELLI Cláudio Luiz; ALBANI, Vivian. (Orgs.). **Geografia Urbana**: cidades, revoluções e injustiças: entre espaços privados, públicos, direito à cidade e comuns urbanos. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p. 185-211.

OLIVEIRA, Érica Patrícia Barbosa de; CARMO, Erinaldo Ferreira do. Um estudo da Comissão de Verdade e Reconciliação na África do Sul. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4215, 15 jan. 2015. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/29685. Acesso em: 27 fev. 2022.)

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de; MARTINS, Cynthia Carvalho. **Escola quilombola:** revisitando tradições culturais do quilombo da fazenda na Toca da Mãe do Ouro [recurso eletrônico]; fotografias Newton Uirá de Oliveira Mantovani. -2a. ed. Araraquara (SP): Junqueira& Marin. Maranhão: FAPEMA, 2018.

PACHECO, T. **Racismo Ambiental:** o que eu tenho a ver com isso? Combate Racismo Ambiental. Disponível em: https://racismoambiental.net.br/racismo-ambiental-o-que-eu-tenho-a-ver-com-isso/. Acesso 16 de abr. 2023.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada:** por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.
In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, E. M. .D.A.D.M; CARDOSO, Janaína da S. O papel da formação continuada no desenvolvimento de professores de línguas. **VI Congresso de Nacional de Educação (CONEDU)**, 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Revisitadas de Língua Inglesa.** Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. Os intelectuais eugenistas. Da abundância de nomes a escassez de investigação. (1917-1937). In: **VII Simpósio Nacional Estado e Poder**: Sociedade Civil, 2012. Uberlândia (MG). VI Simpósio Nacional Estado e Poder: Cultura, 2012.

SANTOS et al. BRASIL, 1930 - 1961: Escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005. p. 65-78

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência. Poesia, grafite, música, dança:** hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TUAN, Yi-Fu. Tempo e lugar. In: **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução: Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983. p. 198-219.

TUTU, Desmond. **No Future Without Forgiveness** (discurso). 2003. Disponível em https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=archbishoptutupapers. Acesso 04 fev. 2023.

TRINDADE, Azolida L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: **Multiculturalismo**. Petropólis: DP et Alli, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.