



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

MICHELINE CARLOS DE SOUSA

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
E PROTAGONISMO DA BELEZA NEGRA**

**GUARABIRA/PB
AGOSTO/2015**

MICHELINE CARLOS DE SOUSA

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
E PROTAGONISMO DA BELEZA NEGRA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Meira Liebig.

GUARABIRA/PB

AGOSTO/2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S725l Sousa, Micheline Carlos de
Literatura afro-brasileira e protagonismo da beleza negra
[manuscrito] / Micheline Carlos de Sousa. - 2015.
108 p. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Sueli Meira Liebig, Departamento de Letras".

1. Literatura afro-brasileira. 2 Identidade. 3. Beleza negra. I.
Título.

21. ed. CDD 400

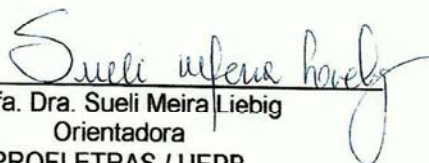
MICHELINE CARLOS DE SOUSA

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
E PROTAGONISMO DA BELEZA NEGRA**


Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Aprovada, em 20 de agosto de 2015.

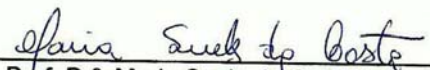
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Sueli Meira Liebigh
Orientadora
PROFLETRAS / UEPB



Profa. Dra. Zelia Monteiro Bora
Examinadora externa
PPGL / UFPB



Prof. Dr^a. Maria Suely da Costa
Examinador interno
PROFLETRAS / UEPB

DEDICATÓRIA

A Deus, que me deu forças para conseguir concluir este trabalho, preparando as oportunidades, aumentando as possibilidades e colocando as pessoas certas em meu caminho.

A minha filha e meu esposo, que entenderam minha ausência e necessidade de dedicação a este projeto.

A minha família, que sempre acredita em mim, mesmo eu não tendo condições de retribuir tanto carinho e confiança.

Aos meus pais (*in memoriam*) que me incentivaram para todas as conquistas alcançadas, em especial a minha mãe, por ser este um sonho que começou em seu coração.

A minha orientadora e a meus alunos, pela compreensão e dedicação a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me permitido ser aprovada no PROFLETRAS e conseguido concluir este trabalho de pesquisa. Por ter estado comigo em todos os momentos, fazendo-me ver seu agir em todas as situações, até mesmo quando não tinha mais esperanças. Ao Senhor, toda minha gratidão.

Minha gratidão é dedicada também a minha família, pelo apoio nos momentos em que achava que não conseguiria concretizar este trabalho. Em especial a meu esposo Eudivar Segundo, por abrir mão de minha companhia e entender minha ausência nos cuidados da casa, e a minha filha, Érika Meline, por compreender minha necessidade de estar distante, principalmente nos momentos em que precisava apenas de alguém para conversar e dar carinho.

À professora doutora Sueli Meira Liebig, minha orientadora, pela paciência, compreensão, dedicação e confiança. Obrigada pelo incentivo e direcionamento concedidos nesta jornada de tantos aprendizados.

Às amigas Neuza Jorge e Janaína Azevedo, por me ajudarem de uma forma impagável. Pela força e companheirismo nos momentos de dificuldade, por não me deixarem desistir e pela amizade que será para sempre inesquecível.

Aos colegas e professores do Profletras, por tudo que aprendi com eles e por todas as experiências compartilhadas. Fizeram um grande diferencial em minha vida, me proporcionando momentos de questionamentos e conhecimentos inimagináveis. Em especial, à turma do Brejo, os amigos José Pereira, Vanuza Duarte, Deuzanete Cândido, Neuza Jorge e Janaína Azevedo, pelos momentos de discussões e distrações.

Ao secretário do mestrado profissional, Cleycikleber Albuquerque, por toda presteza no atendimento a todos os mestrandos, pelo cuidado em nos atender a tempo e fora de tempo, pela educação e simpatia, e por não medir esforços em fazer com tudo que estivesse ao seu alcance.

Aos meus alunos, que não se negaram em nenhum momento em trabalhar na pesquisa, não medindo esforços em tudo que era proposto. Por estarem empenhados em um só propósito comigo na tentativa de solucionar questionamentos e promover discussões. A todos, muito obrigada.

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço

(Mia Couto)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover o letramento literário em uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, em observância à Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do território nacional. Especialmente no caso de afrodescendentes brasileiros, as desigualdades sociais são uma realidade diária, motivada por uma herança sociocultural segregadora e que exalta os atributos europeus e brancos como sendo superiores aos da matriz africana, em especial no que diz respeito à valorização identitária e à noção de beleza em seus aspectos mais evidentes ou mais sutis. Por ser a escola o ambiente onde os jovens são preparados para a cidadania, tem o dever de discutir amplamente esses temas, evitando continuar sendo um espaço de conflitos e reprodução de estereótipos raciais, antes, tornando-se um local privilegiado de troca de experiências que abram possibilidades para discussões e intervenções positivas. A literatura, a partir do letramento literário, contribui tornando possível a formação de leitores conscientes, críticos e participantes de processos de ressignificação da cultura afro-brasileira. Por isso, visando à apropriação e afirmação de uma identidade étnica positiva a partir de contos da literatura afro-brasileira contemporânea, a pesquisa inicialmente aplicou a uma turma do 7º ano do ensino fundamental um questionário semiestruturado com perguntas objetivas e subjetivas, com o intuito de considerar o grau de conhecimento dos discentes sobre a temática aqui estudada, seguido da realização de sequências didáticas com atividades que focaram a literatura afro-brasileira, buscando promover a ressignificação da identidade e da beleza negra, mediante a leitura e discussão de obras selecionadas. Os resultados apontam para a necessidade de maior atenção nas escolas no que concerne a esta temática, a fim de se buscar a literatura afro-brasileira como fonte de contribuição para o resgate da história, cultura e da identidade étnico-racial brasileira; melhor formação inicial e continuada dos docentes para agirem como mediadores das relações étnico-raciais em sala de aula e busca conjunta de todos os atores sociais na efetividade das propostas e ressignificação do currículo a fim de cumprir a legislação e auxiliar para o reconhecimento identitário individual dos alunos e desconstrução das éticas racistas e discriminatórias no Brasil.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Identidade. Beleza negra.

ABSTRACT

This paper aims to promote literary literacy in a class of 7th grade of elementary school of a school teaching the public, in compliance with Law no. 10.639 / 03, that determinate the teaching of History and Afro-Brazilian culture in all schools of the national territory. Especially for Afro-Brazilians, social inequalities are a daily reality, which is motivated by a segregated socio-cultural heritage, exalting Europeans and whites attributes as superior to those of African origin, particularly with regard to the identity value and the concept of beauty at its most evident or subtle aspects. Because the school is the environment where young people are prepared for citizenship, she has a duty to extensively discuss these issues, avoiding continue to be an area of conflict and reproduction of racial stereotypes, instead, making it a prime location to exchange experiences that open possibilities for discussion and positive interventions. The literature, from the literary literacy, contributes making possible the formation of conscious readers, critics and participants of reframing process of afro-Brazilian culture. Therefore, in order to appropriation and affirmation of a positive ethnic identity from tales of contemporary afro-Brazilian literature, the research initially applied to a class of 7th grade elementary school a semi-structured questionnaire with objective and subjective questions, in order to consider the degree of knowledge of students on the theme here studied, followed by the realization of didactic sequences with activities focused on the afro-Brazilian literature, seeking to promote the redefinition of identity and black beauty, by reading and discussion of selected works. The results point to the need for greater attention in schools in relation to this issue in order to get the African-Brazilian literature as a source that contributes to the rescue of history, culture and Brazilian ethnic and racial identity; better initial and continuing training of teachers to act as mediators of the ethnic-racial relations in class and collaborative search of all stakeholders to the effectiveness of the proposals and reframing of curriculum in order to comply with legislation and assist for the individual identity recognition of students and deconstruction of racist and discriminatory ethics in Brazil.

Keywords: Afro-Brazilian Literature. Identity. Black Beauty.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1: Faixa Etária dos alunos	50
Gráfico 2: Divisão por Sexo dos alunos	51
Gráfico 3: Cor autodeclarada dos alunos	52
Gráfico 4: Número de livros lidos pelos alunos	54
Gráfico 5: Alunos que já leram algum conto afro-brasileiro.....	55
Gráfico 6: Alunos que já ouviram falar do termo “afro-brasileiro”	56
Figura 1: “Embranquecimento” progressivo da imagem de Machado de Assis.....	31
Figura 2: Estrutura de base da sequência didática	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ensino Fundamental e Diversidade Étnico-Racial – Plano de Ação.....	45
Quadro 2: Referência a livros lidos pelos alunos	58
Quadro 3: Compreensão dos alunos a respeito da expressão <i>literatura afro-brasileira</i>	60
Quadro 4: Justificativa dos alunos acerca de resposta à questão 10.....	62
Quadro 5: Comentários dos Alunos a respeito dos contos trabalhados	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 A COR DA BELEZA: BELEZA E IDENTIDADE NEGRA	17
1.1 O BELO: CONCEITO QUE FLUTUA	17
1.2 O IDEAL DE BELEZA NEGRA NO BRASIL.....	20
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: REAPRENDENDO A LER	25
2.2 POR UM ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA QUE RESSIGNIFIQUE A IDENTIDADE NEGRA	30
2.3 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	42
CAPÍTULO 3 SOBRE A PESQUISA	47
CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
4.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES OBJETIVAS (ITENS 02, 03, 04, 05, 07, 08) DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).....	50
4.1.1 Questão 2: Faixa Etária dos alunos envolvidos na pesquisa.....	50
4.1.2 Questão 3: Divisão por Sexo dos alunos envolvidos na pesquisa.....	51
4.1.3 Questão 4: “Cor” dos alunos envolvidos na pesquisa	52
4.1.4 Questão 5: Número de livros já lidos pelos alunos.....	53
4.1.5 Questão 7: Alunos que já leram algum conto afro-brasileiro.....	55
4.1.6 Questão 8: Conhecimento prévio sobre o termo “afro-brasileiro”	56
4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES SUBJETIVAS (QUESTÕES 06, 09, 11)	58
4.2.1 Questão 6: Referência aos livros que já foram lidos pelos alunos	58
4.2.2 Questão 09: Compreensão sobre a expressão “literatura afro-brasileira”.....	60
4.2.3 Questão 11: Justificativa dos alunos acerca de resposta à questão 10 ...	62
CAPÍTULO 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	66
5.1 ANÁLISE DO CONTO <i>PIXAIM</i> , DE CRISTIANE SOBRAL: A AUTOAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA.....	66
5.2 REDESCOBRINDO A IDENTIDADE A PARTIR DAS MEMÓRIAS ANCESTRAIS.....	69

5.3 UMA QUESTÃO DE PERTENCIMENTO: <i>ESPELHO</i> , DE MÁRCIO BARBOSA	73
5.4 MODELOS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA VISANDO À RESSIGNIFICAÇÃO DA BELEZA NEGRA	76
5.4.1 Sequência Didática: O Saber Estruturado	76
5.4.2 Propostas de sequências didáticas – eu e você: duas belezas	78
5.4.2.1 <i>Conto: Pixaim, de Cristiane Sobral</i>	78
5.4.2.2 <i>Conto: Espelho, de Márcio Barbosa</i>	79
5.4.2.3 <i>Conto: Minha Cor, de Raquel Almeida</i>	81
5.5 IMPRESSÃO DOS ALUNOS SOBRE OS CONTOS TRABALHADOS	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	100
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Desde que foi aprovada a Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatória a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, é evidente o aumento no mercado editorial de livros de literatura infanto-juvenil que inserem personagens negros. Essa nova realidade fomentou uma mudança curricular nas universidades, bem como o surgimento de numerosas produções relacionadas ao tema, a exemplo de blogs na internet (PINTO, 2015), documentários e vídeos (CORES..., 2010), além de amplo material didático e paradidático que trata da cultura afro-brasileira e subsidia os estudos e as novas pesquisas temáticas enfatizadas por essa produção literária (MATTOS, 2007; HERNANDEZ, 2008).

Aos professores, coube a apropriação dos novos conteúdos teóricos e das leituras necessárias para propor atividades que possam ressignificar a construção da identidade negra brasileira, representado especialmente por meio de materiais de educação e divulgação da proposta de valorização da identidade negra e combate a ações de discriminação e preconceito visando ao alcance de uma sociedade racialmente justa, a exemplo da revista Raça Brasil, publicada pela editora Escala, São Paulo, e a AfroEducação (2015), consultoria que desenvolve projetos culturais com enfoque educacional, tendo a ideia de “negritude” como tema-chave.

Com a promulgação da Lei nº. 10.639/03, que determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem perpassar todo o currículo escolar, sobretudo nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, cabe aos professores de Literatura trabalhar com variados textos literários que tenham como ponto principal a abordagem a esse tema, não apenas para cumprir uma exigência legal, mas principalmente para, através da obra ficcional, ser capaz de interferir de maneira simbólica na realidade imediata, modificando e ressignificando temas e posturas que tiveram, durante séculos, o estatuto de verdade absoluta, como é a questão dos padrões de beleza ocidental que ignoram ou desconhecem outros padrões de beleza.

Segundo Cosson (2014), a literatura é lugar de conhecimento e deve ser trabalhada e explorada adequadamente, a fim de promover sensibilidade e emancipação do pensamento humano. Para Cândido (1977), a função da literatura

não é outra senão humanizar o homem. Nesse sentido, a aplicação da Lei nº. 10.639/03 busca vir a cumprir essa função primordial da literatura: humanizar o outro e humanizarmos a nós mesmos.

Desse modo, não nos resta dúvida de que o contato com obras literárias de qualquer que seja o gênero que valorizem a diversidade e a cultura afro-brasileira contribuirá e possibilitará às novas gerações uma postura mais ética e um alargamento do seu olhar sobre a realidade, bem como a criação de um ambiente em que se verifique a valorização da diversidade, e em que as situações de aprendizagem promovam ações afirmativas na educação básica, com relação à cultura afro-brasileira.

Diante do exposto, a nossa pesquisa parte da seguinte problemática: em face da necessidade de valorizar a identidade afro-brasileira e combater o preconceito desde cedo, quais estratégias no ensino de literatura podem ser utilizadas a fim desenvolver posturas afirmativas para alunos em processo de formação identitária?

Tomamos como hipótese de trabalho de que a partir de atividades significativas com obras de literatura afro-brasileira é possível à escola contribuir para o desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão de todos os estudantes sobre as questões étnicas e raciais, além de trabalhar a autoestima do estudante negro, gerando situações de convivência ética e de reconhecimento da cultura afro-brasileira na sala de aula e além dela.

Nossa pesquisa tem como objetivo geral promover o letramento literário em uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, em observância à Lei nº. 10.639/03.

Como objetivos específicos, buscamos questionar o grau de conhecimento dos discentes sobre a temática afro-brasileira; promover a valorização da beleza negra, por meio de obras da literatura afro-brasileira; realizar atividades que promovam a ressignificação da identidade e da beleza negra, mediante o uso de sequências didáticas.

Para tal, procedemos inicialmente a um levantamento bibliográfico, a fim de embasar teoricamente todos os procedimentos. Em seguida, aplicamos junto aos discentes questionários semiestruturados constituídos por questões objetivas e subjetivas, bem como analisamos as respostas dos alunos às atividades realizadas pela professora-pesquisadora.

Posteriormente, analisamos qualitativamente os questionários para averiguar o letramento literário e o conhecimento dos estudantes acerca da literatura afro-brasileira. Em seguida, visando a verificar o conhecimento internalizado que os alunos trazem consigo concernente a temas de cunho étnico-racial, elaboramos uma proposta de intervenção a partir dos contos *Pixaim*, de Cristiane Sobral (2011), *Minha Cor*, de Raquel Almeida (2007), e *Espelho*, de Márcio Barbosa (1993). Lembramos, por oportuno, que os textos não são considerados de acordo com sua literalidade, antes, serviram como subsídios para o alcance dos objetivos propostos.

Por último, foram analisadas as produções orais e escritas dos alunos, com vistas a identificar se os resultados convergiam para ações de afirmação da identidade negra ou não.

O método de pesquisa empregado foi a pesquisa-ação, no qual procuramos compreender, explorar, descrever e, sempre que necessário, ressignificar as propostas e atividades elaboradas, tendo como base os livros de literatura afro-brasileira no contexto em estudo.

Subsidiaram nossa pesquisa autores como Hélio Silva Jr. (2002), Inaldete Andrade (2005), Antonio Olímpio Sant'Anna (2005), Eduardo de Assis Duarte (2006), Stuart Hall (2007), Iris Amâncio, Nilma Gomes e Miriam Jorge (2008), Nilma Gomes (2008; 2012), Helenise Conceição e Antônio Carlos Conceição (2010), Kabengele Munanga (2012), Rildo Cosson (2014), entre outros.

Além dessa seção de Introdução, das Conclusões e demais partes nas quais este trabalho está articulado, a pesquisa está assim dividida em cinco capítulos, a saber:

- O primeiro capítulo, intitulado *Cor da beleza: beleza e identidade negra*, realiza uma reflexão a respeito da evolução do conceito social de beleza, do papel da Estética enquanto objeto de investigação filosófica e de cunho prático nos relacionamentos sociais. Discutimos a noção de belo como um “conceito que flutua”, propondo uma relativização do conceito de beleza para além das normas e padrões estabelecidos pela sociedade mundial e ocidental, ressaltando em seguida o ideal de beleza negra no Brasil como fruto de um construto político e sócio-histórico de negação de identidade e busca por sua recuperação nos dias atuais.

- No segundo capítulo, de *Fundamentação Teórica* do trabalho, expomos primeiramente o tópico *Letramento Literário: Reaprendendo a Ler*, momento em que é abordado o tema da leitura literária na escola sob o prisma de sua importância para a formação de um leitor crítico e maduro, capaz de ter acesso produtivo à leitura para seus fins sociais, de informação ou fruição de prazer literário; na segunda seção, *Por um ensino de literatura afro-brasileira que ressignifique a identidade negra*, abordamos discutimos especialmente o papel da escola no trabalho de valorização da identidade negra e reconhecimento da herança afro-brasileira, destacando-se a necessidade de aplicação da Lei nº. 10.639/03, a fim de combater o preconceito e promover a igualdade entre pessoas de todas as origens étnicas em um país que ainda alimenta o mito da democracia racial. Como última parte deste capítulo, na seção *Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais* discutimos e analisamos os documentos oficiais que definem os caminhos para uma educação para a diversidade racial, especialmente por meio de um trabalho de ressignificação de conteúdos e maneiras de se abordar o tema na sala de aula, com compartilhamento de saberes e busca pela compreensão da alteridade;
- O terceiro capítulo, *Sobre a Pesquisa*, apresenta os passos metodológicos da pesquisa, delineando o local e o universo do estudo, a forma de abordagem e os procedimentos de pesquisa, a especificação do corpus e as atividades de aplicação de questionários, sequências didáticas e meios de análise e discussão dos resultados.
- O quarto capítulo traz os *Resultados e Discussões* da pesquisa, no qual são expostas inicialmente as análises das Questões Objetivas propostas no questionário semiestruturado aplicado com os alunos da escola onde foi realizado o trabalho. Em seguida, apresentam-se as análises das questões subjetivas, sempre buscando correlacionar os dados coletados com o referencial teórico e discutindo a aplicabilidade das respostas, bem como apontando pontos positivos e necessidades a serem trabalhados para o alcance dos objetivos.
- O quinto capítulo demonstra a *Proposta de Intervenção* na turma estudada, apresentando inicialmente a análise crítica e contextualizada de cada um dos três contos utilizados para as leituras e conscientizações dos alunos referente

à literatura afro-brasileira. Em seguida, discute-se a metodologia de aplicação das sequências didáticas, além de serem apresentadas as propostas aplicadas à turma escolhida. Finalizando o capítulo, discute-se a impressão dos alunos em relação aos contos trabalhados por meio da análise de textos por eles produzidos, demonstrando a validade da estratégia pedagógica que colocou a questão étnico e racial em foco para esses estudantes.

Resta esclarecer que, neste trabalho, empregaremos o termo *Literatura Afro-brasileira* para nos referir a toda e qualquer produção literária escrita, filmada ou encenada no Brasil ou por idealizada por autores brasileiros cujos protagonistas são negros e cujo texto serve para ressignificar e afirmar a identidade negra. Adotamos o critério plural da definição, ou seja, não nos prendemos a uma perspectiva somente étnica (ênfase em autores autodeclarados negros) nem somente temática (obras que falem de temas envolvendo a questão racial negra ou tenham protagonistas negros), em harmonia com a explicação de Edimilson de Almeida Pereira (2009).

CAPÍTULO 1

A COR DA BELEZA: BELEZA E IDENTIDADE NEGRA

1.1 O BELO: CONCEITO QUE FLUTUA

A preocupação com a beleza remonta às mais antigas civilizações. Desde os primeiros registros humanos escritos, vê-se a preocupação em se estabelecer um padrão que consiga agradar a sociedade de uma forma geral, permitindo que os corpos circulem por ela sem serem vistos de uma maneira negativa. Por exemplo, papiros egípcios já relatavam os cuidados com o corpo e com a pele através de banhos, esfoliações e maquiagens. A história é marcada por diferentes construções socioculturais daquilo que é belo, demarcando assim as épocas com determinados padrões de beleza (PRIORE, 2013).

De acordo com Clayton Camargos, Caio Mendonça e Sarah Duarte (2009, p. 399),

Gregos e romanos tinham um conceito tão amplo quanto preciso sobre a beleza. Na idade antiga a simetria – a proporção correta – compunha os cânones da beleza, entendidos como o traçado antropométrico ideal, responsável pela harmonia do conjunto visual. Ainda que do ponto de vista da ciência seja um modelo insustentável, o modelo clássico ou encontra adeptos ainda hoje, sobretudo entre cirurgiões plásticos. Estudar a beleza do ponto de vista da simetria, portanto, não é tarefa fácil e tampouco usual.

A noção clássica de belo seguia os estudos do filósofo grego Platão, e estava ligada ao divino e à noção de Bem. Utilizando-se de princípios da metafísica, diz que vivemos em um mundo em ruínas e existe um mundo para além do sensível onde tudo é organizado, perfeito, belo, logo, oferece-se um status de poder ao conceito de beleza, a qual em si seria boa e verdadeira. Para Platão, portanto, a Beleza absoluta é o brilho ou esplendor da verdade (MOREIRA SILVA, 2014).

Platão afirma que o juízo de beleza só é possível quando o enunciador não possui um interesse na coisa que estamos considerando, ou seja, a beleza tendo a si mesma como padrão. O conceito de belo, objeto de investigação da Estética, corrente filosófica que se dedica ao estudo da beleza enquanto experiência humana, se desenvolveu com mais força após o século XVIII, quando várias dessas ideias

platônicas foram retomadas por Immanuel Kant, o qual defende que a contemplação da beleza só se sustenta se for de forma desinteressada, como “prazer desinteressado”. Seguindo ainda uma Filosofia do Belo, temos no pensamento de Aristóteles a Beleza apenas enquanto algo grandioso. Algo que não satisfaça o ideal de grandeza, prescrito por Aristóteles para algo ser considerado Belo, recai sobre outra categoria, como a do gracioso. Temos assim então que a Beleza para Aristóteles reside em ordem, harmonia e grandeza (MOREIRA SILVA, 2014).

Convém, no entanto, desfazer certos mitos com relação ao conceito de beleza que pairam e que o tornam alvo de preconceitos e julgamentos. Para Duarte Jr. (1998, p. 13):

[...] a beleza é uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Não tem a ver com formas, medidas, proporções, tonalidades e arranjos pretensamente ideais que definem algo como belo. Acabou-se o tempo em que os estudos estéticos ditavam regras de beleza: um objeto podia ser considerado belo apenas e tão-somente se se conformasse com os parâmetros traçados pela corrente estética em voga na época. Beleza não diz respeito às qualidades dos objetos mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis. Diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é relação (entre sujeito e objeto).

Dessa forma, para Duarte Jr. (1998), beleza é um produto da relação entre sujeito e objeto, e diz respeito à forma como nos relacionamos com os objetos. Assim, são retirados dessa categoria os pressupostos de qualidades passíveis de serem medidas, quantificadas ou normatizadas, fazendo com que a “essência” da beleza se dê na relação. Nesse sentido, a definição do autor se aproxima das considerações filosóficas de Platão e Kant.

De fato, para Roland Barthes (1982), a imagem corporal compreende o resultado de influências exercidas pelo ambiente sobre o sujeito, em um processo em que as representações corporais estão em constante transformação. Segundo o autor, “meu corpo é para mim mesmo a imagem que eu creio que o outro tem deste corpo” (BARTHES, 1982, p. 645).

Quando o assunto é a beleza na literatura, ressaltamos que, conforme Antonio Cândido (1980, p. 10), os romances “espelham ou representam a sociedade, descrevendo os seus vários aspectos”. Dessa maneira, é muito comum que os escritores em geral, especialmente os ditos “canônicos”, descrevam de maneira bem precisa a aparência física de seus personagens principais, e quase sempre reproduzam por meio de adjetivações (positivas ou negativas), o conceito de

beleza de acordo com seu momento histórico, a sociedade em que vivem e os próprios interesses e peculiaridades pessoais, constituindo em operadores estratégicos dessas categorias. Daí a máxima conhecidíssima do poeta Vinicius de Moraes (2003), em seu poema *Receita de Mulher*: “As muito feias que me perdoem, mas beleza é fundamental”.

Diante do exposto, vimos que o conceito do que é belo pode vir a influenciar de maneira prática a vida dos sujeitos e a forma como todos se relacionam com as coisas da vida, as outras pessoas e modo como nos posicionamos diante do mundo. Ainda que a discussão tenha se iniciado no âmbito filosófico, o conceito de beleza enquanto ideal reflete de várias formas o que buscamos na vida através de um objeto de amor, objeto artístico e tantos outros objetos que passamos a vida procurando. Mais ainda: uma ideia do que vem a ser belo impacta fortemente sobre a própria autoestima do indivíduo. O psiquiatra Augusto Cury (2005, p. 5) explica:

Qualquer imposição de um padrão de beleza estereotipado para alicerçar a autoestima e o prazer diante da autoimagem produz um desastre no inconsciente, um grave adoecimento emocional. Autoestima é um estado de espírito, um oásis que deve ser procurado no território da emoção. Cada mulher, homem, adolescente e criança deveriam ter um caso de amor consigo mesmos, um romance com a própria vida, pois todos possuem uma beleza física e psíquica particular e única.

O ideal de beleza ocidental tem sido considerado como padrão arraigado de forma consciente e inconsciente na subjetividade das pessoas, legitimando formas de valorizar e estigmatizar as pessoas, com processos que figuram entre os mais profundos dentre os que regem a interação social cotidiana (GOFFMANN, 1988).

Assim, quando tratamos sobre o tema da beleza, nos referimos não somente a discursos – imagens, textos, falas – que circulam pelos diversos espaços da nossa sociedade de maneira majoritária, determinando como “podem” e devem ser e fazer os corpos masculinos e femininos. Falamos também da construção de identidades, da ideia de inclusão e exclusão social ditadas por esses padrões, de subjetividades que são influenciadas diretamente por tais discursos, reflexo de uma ética construída historicamente que se sobrepõe aos indivíduos, mas que não precisa ser eterna, posto que deve ser analisada, refletida, contextualizada, discutida (GOFFMANN, 1988; ADELMAN; RUGGIÉ, 2007).

De acordo com Rodrigo Sampaio e Ricardo Ferreira (2009, p. 137):

Nesse jogo de exclusão e inclusão, as imagens-norma ou as políticas de identidades impostas para a aceitação da condição de incluído dos indivíduos acabam por favorecer uma perpetuação das identidades-mito, levando as pessoas a dificuldades na concretização do processo de construção da identidade como metamorfose [...]. E, com isso, lança-nos numa recorrente busca pela mesmice.

[...]

Assim, torna-se importante compreendermos qual a função que o atendimento ou não ao atual padrão de beleza pode exercer sobre a construção da identidade pessoal. Encontramos pessoas em submissão, rejeição, conformidade e inconformidade em relação à demanda por serem belas, num processo que atinge a todos que se encontram inseridos na cultura urbana dos grandes centros brasileiros.

Segundo Miriam Adelman e Lennita Ruggié (2007), é muito difícil que as pessoas “se libertem” dos efeitos e consequências dessa idealização da beleza, mesmo quando elas não queiram se definir a partir deles. Por isso, ações e iniciativas que buscam educar e conscientizar as pessoas para a ressignificação e quebra desse paradigma apresentam enorme dificuldade de implantação e efetivação, e algumas vezes também beiram o paradoxo de ir na contramão, tentando estabelecer outros padrões para enfrentar e promover alguma quebra com os padrões hegemônicos de pessoas ou grupos que, impulsionados por desejos e subjetividades próprios, diferentes, agem em oposição à forte normatização social de corpos/sujeitos masculinos e femininos e aqueles referentes à raça.

1.2 O IDEAL DE BELEZA NEGRA NO BRASIL

Numa sociedade capitalista e branca, que visa a uma homogeneidade e a um apagamento das diferenças, o ideal de beleza é construído e exigido como senha de entrada. Pensando nisso, numa sociedade em que esse ideal ainda segue os padrões europeus, como no Brasil, qual o verdadeiro lugar da “beleza negra”?

Para Liebig (2007), a visibilidade nessa sociedade “branca, burguesa e capitalista” está sujeita a condições específicas: ascensão social e adequação da identidade pessoal a uma imagem social e psicológica ditada por esta. Ao se tratar do indivíduo afrodescendente, este se depara com a negação da alteridade, com um estado de tensão gerado a partir do olhar para si próprio e no não reconhecimento

de sua imagem nos valores da sociedade a qual pertence, trazendo a ideia de não pertencimento.

Nesse sentido, de reconhecimento de uma diversidade em detrimento do discurso da homogeneidade estética, o tema da educação e diversidade cultura faz-se necessário na escola, ampliando o olhar de um sujeito em formação, nos “vários campos do conhecimento humano: filosófico, antropológico, cultural, político, biológico, ambiental, psicológico, sexológico, campo da lógica” (VASCONCELOS, 2010, p. 3).

No entanto, o trabalho com a diversidade não é tão simples nem tão romântico quanto se possa imaginar, no sentido de que tratamos aqui de padrões estéticos ditados pela sociedade heterossexual burguesa, branca e capitalista. A aceitação do cabelo pixaim, da cor negra, dos lábios grossos como um possível padrão estético de beleza ainda não vai além do exotismo das passarelas e artistas da mídia. Para Gomes (2008, p. 26):

Entre as muitas formas de violência impostas ao escravo e à escrava estava a raspagem do cabelo. Para o africano escravizado esse ato tinha significado singular. Ele correspondia a uma mutilação, uma vez que o cabelo, para muitas etnias africanas, era considerado uma marca de identidade e dignidade. Esse significado social do cabelo do negro atravessou o tempo, adquiriu novos contornos e continua com muita força entre os negros e negras da atualidade.

Portanto, o fato de o cabelo do negro, à época em que foram trazidos da África, serem considerados frágeis e feios, levou a um processo de raspagem dos fios dos negros e tal prática correspondia, para eles, a uma mutilação, uma vez que os cabelos crespos são uma das marcas de sua identidade (TVE, 2014).

Assim, o que aconteceu com a chegada dos africanos escravizados aqui no Brasil foi a amputação da sua identidade social e estética, tão importante quanto a amputação religiosa, antropológica e cultural, ou antes, parte dessa identidade e parte significativa da identidade negra se perdeu e não há espelho que a reflita.

Podemos dizer que a beleza negra é, antes de qualquer outra coisa, uma questão política, e negá-la, por séculos a fio, tornou-se uma estratégia também política de reificação de um povo. A mudança de paradigmas é lenta e difícil. Por exemplo:

Embora sejam mais da metade da população, as mulheres negras são 4% das atrizes dos 218 filmes nacionais campeões de bilheteria entre 2002 e 2012, de acordo com pesquisa do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa do Instituto de Estudos Sociais

e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
(TOKARNIA, 2015)

Assim, a construção social da beleza deixou de fora, historicamente, o negro e a negra. Mesmo quando, agora, a muito custo, parece que o mercado e a sociedade se abriram à beleza negra, o ideal, no caso da mulher, da mulher negra ideal, é aquele que apresenta os traços eurocêntricos: nariz aquilino e feições afiladas, o que representa uma população, entre as negras, minoritária. Assim, fica patente que a beleza surge apenas nas exceções.

No Brasil, dominado por um padrão ideal de beleza eurocêntrica, a beleza real é a mestiça, morena, negra. Para atingir o ideal de beleza e ser aceito socialmente ou sair da situação de inferioridade em que se está posto ou, ainda, para resgatar sua autonomia, o negro muda seu cabelo, principal símbolo de sua etnia. Num revés, essa tentativa pode apenas servir para introjetar mais ainda a ideia de inferioridade. Para Gomes (2012, p. 3): “A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos”.

Aliás, é possível referir-se ao “medo do espelho”, fenômeno que parece ter afetado a população negra durante séculos: o que o espelho reflete por não agradar e não responder ao outro, não serve ao indivíduo negro. Segundo Liebig (2007, p. 4):

O tema do espelho, como imitação da vida, cuja origem encontra-se na Antiguidade, esteve sempre relacionado com o autoconhecimento. De fato, o espelho é um fenômeno cuja fascinação consiste em reproduzir, em duplicar os seres. Cada ser, diante do espelho, possui seu duplo, que o contempla, na medida em que é também contemplado. Este duplo é um outro ser, semelhante ao original, mas silencioso e mais misterioso. As imagens refletidas parecem oscilar entre dois polos contrários: de um lado, o puro-falso semblante, a sombra vã, a ilusão da realidade; de outro, a aparição de um poder para além, de uma realidade incompreensível, mais forte que aquilo que o mundo oferece aos olhos. No primeiro caso, será o reflexo do mundo exterior? No segundo, será o do mundo interior? Este processo ante o espelho é essencial para descobrir a relação “eu/mundo”. Pois é diante do espelho, onde conhecemos os outros, e eles nos conhecem: no espelho cruzam-se os olhares.

Mas podemos dizer que o cruzamento de olhares, no caso do negro, foi de um saldo negativo sem precedentes, pois o ele teve de abdicar e amputar sua identidade socioestética porque esta não interessava à sociedade e era, antes, uma forma de silenciá-lo, de vetar a sua participação nesta sociedade.

Apesar desse quadro, deve-se considerar que existe a busca por uma releitura social desses parâmetros, especialmente visto a partir dos meados do século XX, iniciando-se nos Estados Unidos. De acordo com Cassi Coutinho (2006), naquele país começaram a surgir movimentos que lutavam pelos direitos dos negros e que se empenhavam em modificar o padrão estético construído a respeito do negro, baseado numa estética branca.

A história mostra que até a década de 1960, a empresa *Fuller Produces Company* era uma das que mais geravam lucros com a venda de produtos para branquear a pele e alisar o cabelo, haja vista a insatisfação da maioria da população negra com as suas características físicas, sob a égide comum de que ser negro era “feio” e ser branco era “bonito” e “normal”. Foi daí que, em oposição a essa situação, originam-se movimentos de caráter ora pacifista, ora radical, com o intuito de trazer à população negra o orgulho de ser quem são. Dentre eles, o mais destacado foi o movimento *Black Power* (Poder Negro), que se caracterizava pelo uso dos cabelos sem intervenção química, ou seja, “naturais”, um visual que fez bastante sucesso nas décadas de 1960 e 1970. Outro movimento também importante foi o *Black is beautiful* (Negro é Lindo), que trabalha em cima da afirmação da beleza inerente ao negro, sem necessidade de maquiagens que o transformavam em paródias de beleza branca (COUTINHO, 2006).

Jocélio Santos (2000) se refere em seu trabalho à grande preocupação existente entre os estudiosos dos últimos anos em demonstrar de que modo o negro é representado no imaginário ocidental, tanto na perspectiva histórica do período de colonização americana quanto em tempos mais recentes, ocasionando, por fim, na construção desse imaginário, desenvolvido nas sociedades europeias ou na norte-americana por meio de imagens e discursos estereotipados e que trazem um maior ou menor grau de exotismo e/ou racismo, fazendo compreender de que modo os negros constroem ou reelaboram imagens de si, contrapostas às da representação dominante nas sociedades ocidentais.

O autor, em seu estudo, analisa a forma como vem sendo elaborada a construção de uma imagem negra que se contrapõe à representação dominante nas sociedades ocidentais, examinando o surgimento dos salões de beleza étnicos e o seu crescimento enquanto lócus privilegiado para a compreensão de discursos sobre diversos aspectos relacionados à ética e a beleza (SANTOS, 2000). Interessantes são suas considerações sobre o aumento da comercialização de

bonecas com características negras, das maquiagens, xampus e produtos cosméticos em geral voltados ao público afrodescendente e mesmo a gênese de salões de beleza “étnicos”, nos quais o tratamento estético privilegia a fenotipia negra, especialmente em relação aos cabelos.

Abordando a questão da “beleza negra” e da valorização desta em salões de beleza e em eventos nos quais se apresentam em destaque mulheres e homens negros, no Brasil e no mundo, afirma:

As imagens de uma beleza negra produzidas nos salões se inscrevem em um caleidoscópio no qual se articulam elementos diversos. Aparentam ser homogêneas, visto que são reproduções de um ideal de beleza que se contrapõe ao ocidental, mas, observadas em detalhes, tornam-se fragmentos da política, da estética, da moda e do mercado.

[...]

A imagética de uma beleza negra natural por parte das modelos, além de refletir um aspecto muito mais atávico – o negro já nasce lindo, sua beleza natural vem do berço –, revela a busca de um espaço a ser conquistado em condições desiguais às das modelos brancas, e uma aparente rejeição ao puramente exótico, sensual e voluptuoso – e, por que não dizer, “selvagem” –, criado em nosso imaginário, assim como uma reapropriação desses estereótipos criados nas sociedades ocidentais. (SANTOS, 2000, p. 55)

Assim, o que se tem atualmente é uma tendência à valorização e reconhecimento dos caracteres afro-brasileiros em detrimento de uma cultura colonizatória e de massa que, historicamente, impôs aos afrodescendentes um padrão do que é belo que fugia totalmente de suas origens ou de sua própria constituição biológica, trazendo a sensação de deslocamento identitário e incorrendo em baixa autoestima geral.

Hoje, o negro pode deslocar-se pelos espaços sociais ostentando seu cabelo, seu rosto, suas roupas, seu modo de falar e agir, com consciência e orgulho, porém, não sem algum tipo de luta e de reflexão, haja vista que as barreiras do preconceito e da discriminação de cor ainda não foram derrubadas no Brasil. Por isso, torna-se cada dia mais urgente que a desconstrução desses padrões elitistas e racistas de beleza sejam iniciados o mais cedo possível, nas famílias e na escola, de modo a produzir cidadãos que aceitem o ser humano em toda a sua diversidade.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: REAPRENDENDO A LER

Os estudos sobre o letramento vivem, no Brasil, uma fase bastante profícua. O conceito de letramento nos meios acadêmicos, segundo Ângela Kleiman (1995, p. 15), passou a ser usado de modo a fazer a diferenciação entre “os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização”, pois esta última se fixava nas competências individuais do uso da escrita.

Para Scribner e Cole (apud KLEIMAN, 1995, p. 19), letramento vem a ser “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Sendo assim, podemos falar em *letramentos*, devido aos vários usos sociais da escrita, e dentre estes usos, a escrita para fins literários.

O letramento literário, portanto, visa a explorar as potencialidades e especificidades da palavra escrita, que somente se dá no exercício da leitura e da escrita dos textos literários (COSSON, 2014).

O objetivo maior do letramento literário é a formação do leitor literário e, para tal, faz-se necessário pensar leitor e obra. Para o processo de ressignificação da literatura negra, o letramento literário na escola tem papel fundamental, pois a literatura é campo de saberes e reflexões sobre o homem e sobre o mundo. Para Cosson (2014, p 16):

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

É nesse caminho que o letramento literário se insere para o trabalho com a literatura negra, exercendo uma função artística, social e cultural através da linguagem escrita.

Para Colomer (2007, p. 30), um dos principais objetivos é “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita”. Assim, a finalidade da educação literária, nesse panorama, é formar leitores competentes, contribuindo para o desenvolvimento da

pessoa, na construção de sua sociabilidade por meio de textos que explicitam de que formas as gerações anteriores e contemporâneas lidam com a atividade humana mediante a linguagem.

Assim, os estudos sobre o letramento literário na escola propõem “ensinar literatura em um novo contexto” (COLOMER, 2007, p. 21), um contexto que apresenta o adolescente, por um lado, cada vez mais dotado de autonomia e, por outro lado, cada vez mais dependente economicamente dos pais.

Temos agora uma geração com um acesso à informação sem precedentes na história da humanidade, podendo ele mesmo ser a mídia, com o advento das redes sociais. Tais fatores alteraram radicalmente os usos sociais da língua escrita. Em virtude de tais mudanças, o sistema literário teve de levar em conta os novos sistemas culturais e artísticos e adequar seu espaço e função nesse novo cenário. (COLOMER, 2007).

Cosson (2014, p. 23) chama a atenção para o fato de que o letramento literário é função da escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer sua escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la num simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Sendo assim, para que a escola forme leitores literários, aqueles capazes de ter um encontro e experienciar a literatura, com toda sua força humanizadora e artística, “não basta apenas ler” (COSSON, 2014, p. 29). O letramento literário cabe ir além da simples e descompromissada leitura e levar o aluno a ter contato com todas as possibilidades e potencialidades da linguagem, de modo a conhecer e articular esse mundo feito linguagem, num debate constante sobre a cultura e os valores que a alicerçam.

À escola cabe então, “ensinar a ler literatura” mais do que “ensinar literatura”. Essa mudança na postura e na ótica sobre o tratamento da literatura na escola levou a uma substituição da nomenclatura: substituiu-se a forma usual “ensino de literatura” por uma nova denominação de “educação literária” (COLOMER, 2007).

É relevante afirmar que o objetivo principal do letramento literário é o de contribuir para a formação integral da pessoa. De acordo com Colomer (2007, p. 36), “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”. Essa formação

está ligada à construção do ser social e se dá por meio da leitura que, por sua vez, promove o enfrentamento entre textos das gerações anteriores e textos contemporâneos, sua visão da realidade através da linguagem.

Num segundo momento, a educação literária oferece, mediante a leitura de textos diversos e distintos, a oportunidade de “enfrentar a diversidade social e cultural”, num momento em que começam os grandes questionamentos de ordem filosófica (COSSON, 2014, p. 31).

Segundo Ana Célia da Silva (2009), a leitura dos textos literários promove a cidadania¹. Para a autora, o acesso à informação, o fácil acesso, sobretudo pela via eletrônica e os meios de comunicação de massa, não é o bastante. O ser humano precisa da arte para plasmar a vida, essa uma das funções primordiais do produto artístico, dentre os quais, a literatura:

[..] A arte da palavra é ainda mais do que isso. Ela favorece o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, o cotejo entre realidade e ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico. Em outras palavras ela contribui para tornar o leitor mentalmente mais ativo diante do texto e, por extensão, diante da vida. (SILVA, 2009, p.72)

Como vemos, a educação literária é, pois, relevante para um indivíduo em processo de formação. Na educação literária, a seleção dos textos é regida por alguns fatores, dentre os quais a obediência aos programas que selecionam os textos conforme os objetivos educacionais e de acordo com o público a que se destina, organizado seguindo a faixa etária e ano escolar.

O terceiro fator que orienta a seleção dos textos diz respeito às condições que a escola oferece para a leitura literária. O quarto fator, e o mais determinante, centra-se na figura docente: o próprio repertório de leitura individual do professor (COSSON, 2014, p. 32).

Diante de todos esses fatores, uns agindo sobre os outros, como se devem selecionar os livros para o letramento literário, quando o mito do cânone perdeu a força? Cosson (2014) afirma que essa seleção tem tomado diversas direções: as que preferem manter o cânone como leitura essencial; as que seguem na defesa da contemporaneidade como o mais adequado para a formação do leitor, com o argumento de que a linguagem pertence ao horizonte dos leitores em potencial; a

¹ “[...] Estatuto oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecida como o Estado, pela qual a pessoa deve a este obediência e a sociedade lhe deve proteção [...] baseado na regra da lei e no princípio de igualdade” (SVARLIEN, 1986, p. 177).

que defende a diversidade e a pluralidade de livros, autores e gêneros, esta última mais popular e discutida. Tal direção segue o sugerido pelos parâmetros oficiais sobre o ensino na área da linguagem e “nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em suas configurações discursiva e genérica na escola” (COSSON, 2014, p. 32).

Essa seleção diversificada e pluralizada mostra-se mais democrática e dialógica. Cosson (2014) conclui, porém, que o ideal é combinar os três critérios de seleção, partindo do que já lhe é familiar para aquilo que ele desconhece, para que o leitor possa amadurecer e ampliar seu universo de leitura.

Colomer (2007), por sua vez, aponta quatro critérios que devem guiar a seleção dos textos literários, a saber: a qualidade literária; os valores morais; a opinião do leitor e o itinerário de aprendizagem.

Com relação à qualidade literária, para Colomer (2007) a questão a se levar em conta é com relação ao que a crítica literária considera um bom livro, do ponto de vista artístico, e que o critério de qualidade vai além da obra em si, incidindo no que esta é capaz de provocar no leitor, sendo necessário que o texto proporcione à criança e/ou ao adolescente:

[...] as distintas formas de representação da realidade, para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compatibilizar as distintas culturas a que pertencem ou situar-se nessa “fronteira indômita”. (COLOMER, 2007, p. 131)

O critério de qualidade do livro pode ser medido, então, por cada uma dessas funções.

Quanto aos valores morais, o que se questiona é qual a mensagem que está sendo passada para as novas gerações. Parte-se do pressuposto de que, ideologicamente, nenhum livro é inocente (COLOMER, 2007, p. 133).

A nosso ver, esta questão é fundamental para o caso de querer manter o *status quo* ou questioná-lo. A grande ausência da literatura de matriz africana ou afro-brasileira silenciada há séculos nas escolas é prova disso, do mascaramento e do silenciamento de quem era interessante que assim se mantivesse.

O critério que leva em conta a opinião do leitor parte da opinião, consensual entre os professores, de que “os livros devem agradar às crianças” (COLOMER,

2007, p. 135). Esse critério é polêmico no sentido a respeito de quem, efetivamente, decide que livros são bons para os jovens e as crianças.

Sabendo-se que a infância se constrói socialmente, a seleção dos livros pode influenciar diretamente na formação do indivíduo e nos seus valores. Por isso, faz-se necessária uma seleção democrática e pluralizada de obras que contemplem esse momento em que o discurso da diversidade se faz presente.

Para trabalhar com as obras na escola, Cosson (2014) propõe a sequência básica, composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na primeira etapa, a motivação, o aluno deve ser incentivado a “entrar no texto” (2014, p. 54). Para ele, desse contato inicial é que vai depender a relação futura do leitor com a obra. O modo mais usual é criar uma situação na qual o aluno deve responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema. A motivação pode ser temática ou destacar a composição do texto.

Na segunda etapa, a introdução – fase que consiste na “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2014, p.57) –, devem ser apresentadas resumidamente as características acima citadas, permitindo que o aluno se sinta minimamente contextualizado diante do panorama geral da obra a ser estudada.

É importante ressaltar que, caso seja possível, utilize-se a obra em mídia física (papel), pois o manuseio tátil da obra traz uma sensação de proximidade para o leitor, e a exploração das informações contidas em elementos geralmente presentes nesse suporte (orelhas, contracapa etc.), trazem informações facilitadoras para a interpretação.

Na terceira etapa, a leitura acompanhada pelo professor, este deve delimitar o tempo para a realização da leitura do livro e propor atividades para monitorar os avanços concretizados e as dificuldades de compreensão. Segundo Cosson (2014), os intervalos permitem que o docente auxilie os alunos a superar as dificuldades relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional e à decifração do texto.

A última etapa, a interpretação, consiste na “externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2014, p.66). Dentre as atividades de registro, temos a feira cultural, a resenha e o parágrafo reflexivo sobre a obra.

Diante do exposto, percebemos que o trabalho com literatura na sala de aula deve ser sistematizado de maneira a compreender uma dinâmica de atividades que tragam sentido ao texto lido. O aluno deve perceber que aquele texto não é apenas um amontoado de palavras, mas que existe objetivo na leitura, seja para formação,

para fruição ou para reflexão pessoal, entre outros. Sendo assim, torna-se mais fácil compreender o motivo que leva à necessidade de um ensino de literatura que contemple aspectos de reflexão social e construção identitária, nos qual o aluno não apenas seja considerado um leitor passivo de páginas escritas, mas consiga identificar-se naquilo que lê e construa sua própria visão de mundo.

2.2 POR UM ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA QUE RESSIGNIFIQUE A IDENTIDADE NEGRA

O discurso que conhecemos durante séculos sobre o negro é resultante da visão de mundo do colonizador branco, pertencente a uma cultura ocidental. Desse modo, no Brasil, a literatura reproduzia, via de regra, o mesmo tratamento socialmente marginalizante dispensado aos afrodescendentes. Para Domício Proença Filho (2004, p. 161):

A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade. Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso no literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como objeto numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada.

Nesse sentido, a literatura chamada de canônica, na maioria das vezes, reforça ou, no mínimo, considera naturais os discursos que tratam do negro como inevitáveis e legítimos, o que gera no leitor afrodescendente um sentimento duplo de negação e inferioridade. O que pode parecer, de início, uma discussão reducionista sobre o tema, na realidade, é de vital valor para se compreender os motivos do quase total apagamento do negro na literatura nacional enquanto protagonista, escritor e leitor, e os motivos que levaram a sociedade a se mobilizar para aprovar um dispositivo legal que garantisse aos afrodescendentes uma voz que vinha sendo historicamente calada.

Em que pese a presença de alguns poucos autores afrodescendentes no cânone literário brasileiro, deve-se lembrar que essa presença foi, por muitos anos, marginalizada e ignorada, e somente após a gênese dos estudos sociológicos que discutiram o lugar do negro na formação da nação brasileira é que foram lembrados e “canonizados” (a exemplo do escritor carioca Lima Barreto). Em alguns casos, a genialidade deles foi ou questionada, ou “branqueada”, como no caso de Machado

de Assis, Cruz e Sousa e Sousândrade, escritores afrodescendentes cuja crítica especializada da época sempre fez questão de omitir sua origem afro-brasileira ou mesmo tentaram “embranquecê-la” discursivamente ou ainda pictoricamente, como é o caso do escritor de Dom Casmurro (Figura 1)².

Figura 1: “Embranquecimento” progressivo da imagem de Machado de Assis



Fonte: <<http://educadoresemluta.blogspot.com.br/2012/11/especial-consciencia-negra-o.html>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

Nas palavras de Regina Dalcastagnè (2014, p. 67):

A voz que a literatura nos apresenta é a voz de seus escritores. E, no caso do Brasil, esse é um grupo bastante homogêneo. **Nosso cânone literário é feito de brancos, de negros que não são vistos como tal (caso de Machado de Assis) e de negros deixados às margens (como Lima Barreto ou Cruz e Sousa).** Se a literatura contribuiu historicamente para formar a identidade da nação brasileira, contribuiu seguramente para embranquecê-la (grifo nosso).

Por isso, reforçamos esta reflexão com as palavras de Assunção Souza e Silva (2009, p.1):

Há poucos registros da contribuição do/a autor/a negro/a na historiografia literária brasileira canônica, por isso é comum ser encarada com normalidade a inexistência de uma literatura afro-brasileira. Tal situação resulta da forma como a pessoa negra vem sendo tratada na sociedade brasileira desde a escravidão - como coisa ou ser inferior, além da maneira como se realizam as relações

² Há um caso recente e interessante desse “embranquecimento” da figura de Machado de Assis (mestiço, filho de um mulato, pintor de paredes com uma lavadeira branca, de origem portuguesa, da Ilha dos Açores). A Caixa Econômica Federal, em 2011, veiculou um comercial televisivo no qual o ator que representa o escritor é de tez clara e aspecto nitidamente europeu. O comercial original pode ser acessado pelo link: <<https://www.youtube.com/watch?v=10P8fZ511Wk>>. Diante das críticas feitas pela SEPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), a Caixa enviou pedido de desculpas, dirigindo-se não aos mestiços, mas aos negros. Produziu, então, uma nova propaganda na qual um ator de pele negra representa aquele escritor – lembramos: mestiço, de cor parda, como pode ser visto no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=V3F-S3VF2IY>>.

étnico-raciais marcadas pela ideologia do embranquecimento, no século XIX, agravada pela concepção do mito da democracia racial, a partir de meados do século XX, cujo propósito mascara os conflitos e tensões, acentua a discriminação e racismo perpetuados nas várias esferas sociais do século XXI.

A expressão *literatura afro-brasileira*, conforme Edimilson de Almeida Pereira (2009), representa toda produção literária produzida no Brasil ou por autores brasileiros que possam atender a alguns critérios, dentre eles relativo ao critério étnico (que vincula a obra à origem negra ou mestiça do autor) e ao critério temático (que identifica o conteúdo de procedência afro-brasileira como caracterizador da Literatura Afro-brasileira). O autor prefere – e com ele concordamos – utilizar uma perspectiva *pluralista*, “estabelecido por uma orientação dialética, que possa demonstrar a Literatura Afro-brasileira como uma das faces da Literatura Brasileira - esta mesma devendo ser percebida como uma unidade constituída de diversidades” (PEREIRA, 2009, p. 1).

Além disso, em relação ao conceito ora analisado, cabe observar que:

A Literatura Afro-brasileira integra a *tradição fraturada* da Literatura Brasileira. Por isso, ela apresenta um momento de afirmação da especificidade afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais) que se encaminha para uma inserção no conjunto da Literatura Brasileira.

[...]

A Literatura Afro-brasileira escrita nesse sistema é simultaneamente Literatura Brasileira que expressa uma visão de mundo específica dos afro-brasileiros. A dinâmica de tensões e contradições presentes nesse quadro literário nos ajuda a compreender as atitudes dos autores que recusam ou que valorizam suas origens étnicas; nos esclarece também sobre a necessidade de denunciar a opressão social e de evidenciar uma nova sensibilidade que apreenda esteticamente o universo da cultura afro-brasileira. (PEREIRA, 2009, p. 2)

Nesse cenário, acreditamos que novos estudos a partir de textos da literatura afro-brasileira constituirão uma relevante ferramenta do fazer pedagógico que permita atividades de reflexão com a temática em foco, culminando em uma nova visão dos aspectos sócio-históricos e cultural de matriz africana.

Em harmonia com essa necessidade, desde o ano de 2003 a Lei nº. 10.639/03 determina que as escolas brasileiras estabeleçam diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, considerando os negros como sujeitos históricos,

valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança, literatura) e as religiões de matrizes africanas. Logo, como enfatizam Amâncio, Gomes e Jorge (2008, p. 44), “um dos caminhos possíveis para a efetivação da referida Lei no cotidiano escolar: a leitura dos textos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e afro-brasileiras”.

Desse modo, mais do que atender às exigências legais, o trabalho centrado na literatura afro-brasileira pode ocupar

[...] um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei nº. 10.639/03, uma vez que a Literatura cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p. 108).

Estas, como ferramentas pedagógicas, possibilitarão ao estudante maior contato com a diversidade cultural e étnica, conduzindo-o a conhecer novas formas de relacionamento social, manifestação cultural e representação dos personagens negros.

Cientes desse papel, defendemos que a escola pode propiciar situações de ensino-aprendizagem significativas, que possibilitem ao educando desenvolver novas habilidades de leitura e escrita, bem como repensar as atitudes de maneira ética. Para isso, o professor precisa definir os objetivos que pretende alcançar, selecionar o material a ser trabalhado em sala de aula, definir a metodologia adequada para a execução das atividades, buscar realizar um trabalho transdisciplinar, permitindo a articulação do conhecimento com outras áreas do saber.

A preocupação observada pelos movimentos negros, sobretudo nas últimas décadas do século XX, de inserir assuntos da cultura afro-brasileira no currículo escolar, passa por uma razão fundamental que diz respeito às “consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e a de sua família” (NASCIMENTO, 1991, p. 11). Desse modo, impede-se a criança de se identificar com esse processo educativo que não lhe reflete, pelo contrário, é de negação e segregação.

Por vários séculos, o espelho do negro na escola era o longo capítulo da escravidão, cheio de sofrimentos e humilhação, daí essa associação nefasta e perigosa: negro/escravo como se ser escravo fosse uma condição ontológica do negro. O negro, afinal, foi escravizado. O pior, nessa seara, é que essas

consequências psicológicas atingem a população infantil de um modo geral, gerando nas crianças negras um sentimento de inferioridade com relação às crianças brancas, muitas vezes apresentando-se a cultura africana como primitivista e tribal (NASCIMENTO, 1991).

Para Moura (1988, p. 26), esse traço de alienação que encontramos na literatura negra (antropológica, histórica e sociológica), com raízes sociais fincadas numa estrutura “despótica e racista do aparelho de Estado escravista” e perpassa toda a literatura de ficção da época, com desdobramentos que continuaram mesmo após a extinção do modelo econômico escravagista no mundo, com um modelo de beleza calcado no ideal greco-romano, tendo negros e índios apenas como pano de fundo. Foi, pois, com essa literatura que convivemos durante séculos, o que causou um silenciamento e uma crise na identidade do aluno negro, por não ter nada que refletisse e que gerasse nele o sentimento de empatia e pertencimento.

Desse modo, o discurso que se estabeleceu sobre o negro é resultante da visão de mundo do colonizador, pertencente a uma cultura ocidental. Assim, os textos literários brasileiros comumente reproduzem o tratamento marginal dispensado ao negro na formação étnica do povo brasileiro, apresentando, por exemplo, personagens negras que reforçam estereótipos³ e a visão de uma sociedade branca ocidental dominante.

Assim, a literatura considerada canônica, na maioria das vezes, recai nos preconceitos⁴ arraigados no âmago da sociedade e, por isso, encarados como naturais. Apresenta uma temática do negro, abordando aspectos histórico-culturais. Desse modo, o leitor negro não encontra uma representação positiva que o faça orgulhar-se da cultura e da raça a que pertencem.

É interessante observar que apesar de ser silenciada pelas instituições oficiais, a população afrodescendente, mesmo antes da abolição, em 1888, encontra meios de tornar públicas as suas reivindicações:

³ Para Shestakov (apud SANT'ANNA, 2005, p. 65), estereótipo pode ser definido como “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas”. Segundo Lise Dunningan (apud SANT'ANNA, 2005, p. 64), o “estereótipo é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos”. Assim, o estereótipo é a prática do preconceito.

⁴ “Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos” (SANT'ANNA, 2005, p. 62).

Entretanto, no século XIX, antes mesmo da abolição, pelas vias institucionais ou não, Maria Firmina dos Reis, Antônio Rebouças, Gama, Patrocínio, André Rebouças ilustram a busca da imprensa e da tribuna como forma de fazer ouvidas as reivindicações negras do século. Já no século XX, sofrendo as consequências da exclusão programada e crescente do mercado de trabalho e da vida social brasileira, intelectuais funcionários e operários afrodescendentes reuniram-se em torno de jornais e associações com o intuito de promover confraternizações, cursos, festas na tentativa de romper as barreiras da política cultural da época. (SOUZA, 2005, p. 66-67)

É por meio da palavra falada ou escrita que o ser humano organiza o mundo, cria a “verdade” coletivamente aceita, orienta as ações e valores vigentes na sociedade. Logo, é necessário que os textos produzidos, espaço de fabulação, propiciem o resgate de valores e se oponham aos modelos impostos, possibilitando (re)construir uma imagem da negrura, como propõe Proença Filho (2004, p. 187):

O resgate dos mitos, a proximidade cultural com a África, mas sem distorções nostálgicas, e com outros países em que a discriminação existe, o tempo escravo repensado, as revoltas, a situação do negro e de seus descendentes na construção socioeconômica do país e sua marcada participação nos tempos heroicos da formação da nacionalidade, as contribuições linguísticas colocadas em evidência na nossa língua portuguesa do Brasil, podem, entre outros traços, contribuir através da transfiguração na literatura, para o melhor conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. São verdades e valores capazes de se opor vigorosamente aos estereótipos e preconceitos ainda vigentes no comportamento de muitos brasileiros.

Assim sendo, urge a necessidade de textos literários que empreguem uma linguagem repleta de símbolos, de marcas da cultura de matriz africana empenhada em desconstruir um mundo edificado pelo branco, buscando produzir uma nova realidade. De acordo com Proença Filho (2004, p.187), o que é necessário ponderar é a afirmação cultural dos negros na realidade brasileira presente nesses textos, os quais podem desnudar a trajetória de luta desse povo para ter espaço na sociedade.

Portanto, com a promulgação da Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatória a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, torna-se mais urgente uma revisão dos assuntos africanos e afro-brasileiros, tais como a contribuição do negro africano vítima da diáspora forçada na formação cultural do Brasil, princípios para uma valorização da identidade negra, entre outros pontos.

Para Nascimento (1991), no Brasil, as tentativas de se mudar o panorama de exclusão do elemento afro-brasileiro têm como marco a década de 1940, com a criação do Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro. Outros movimentos precursores surgiram pelo Brasil inteiro, o que fortaleceu as ações em prol da difusão da cultura afro-brasileira, resultando por fim na criação da Lei nº. 10.639/03, na implantação do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, e na criação de disciplinas e linhas de pesquisa sobre a temática nos cursos de graduação e pós-graduação por todo o país.

A importância de tais movimentos é a de ter colocado o negro como indivíduo, como ser, como produtor de discursos, autor de seus textos e não mais o negro estereotipado como na herança literária imperial. Deve-se lembrar que, historicamente, negro era sinônimo de escravo, apenas. Não existia enquanto ser, e na categoria de escravo existia somente em função de seu sofrimento ou em sua lealdade, humildade ou pretendendo a liberdade. Outros segmentos em que o negro surge na literatura à época do império são: a mãe preta, a mucama, os escravos domésticos, bandidos e vagabundos (MOURA, 1988).

A literatura dessa época era reflexo da sociedade escravagista, seu conteúdo e sua função atendia às demandas desse sistema social. Castro Alves, já no Romantismo, figura como o escritor que teria enxergado no escravo uma integridade existencial. O poema *Navio Negreiro* denuncia os horrores da escravidão, ao mesmo tempo em que mostra que o negro tem sensibilidade e sofre pela retirada brusca e injusta de sua terra, como destacado nos versos:

Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?

[...]

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão... (ALVES, 1972, p. 180)

Para Moura (1988, p. 30), o que aconteceu e ainda acontece é que temos uma vasta produção “cultural, científica, ficcional que escamoteia ou desvia do fundamental o problema do negro nos seus diversos níveis” e o desvincula da dinâmica de luta de classes na qual ele está inserido, antes o transformando em um problema. Assim, o que a referida lei pretende é fazer o caminho inverso: quebrar essa dinâmica de preconceitos que envolve a questão do negro há séculos e trazê-lo para o centro, para a autoria do discurso, para a autonomia da cultura e da estética.

Diante desse quadro, a escola se vê perante o desafio de criar uma proposta concreta de ação pedagógica para o ensino de cultura e literatura afro-brasileira: o de planejar os conteúdos das matérias a serem ensinadas; os recursos pedagógicos de que devem lançar mão; o material de apoio didático; a formação do professor e outros serviços de apoio de Estados, Municípios e Governo Federal (ROCHA, 2012).

Com relação aos conteúdos das disciplinas, da História à Literatura, além do devido planejamento para a inclusão das obras consideradas canônicas, Nascimento (1991, p. 19) propõe também que os conteúdos e textos sejam desenvolvidos numa perspectiva afrocentrada:

- 1) Com referência básica às civilizações clássicas africanas;
- 2) Evitando repetir e visando a eliminar o conteúdo negativo, tanto na forma de estereótipos como de omissões, que até o momento se apresenta em relação ao africano, a ao afro-brasileiro e a suas famílias e culturas próprias;
- 3) Levando em conta a cultura, a experiência histórica e a literalidade/oralidade específicas à comunidade afro-brasileira.

No tocante ao ensino de Literatura, devemos ser cautelosos com a seleção dos textos, evitando aqueles que ao invés de ressignificar e minar preconceitos, possam reforçá-los: nem todo texto que fala do negro, ainda que denunciador, servirá ao propósito de valorização de sua identidade, de sua emancipação ontológica.

Femi Ojo-Ade (2007, p. 47) chama esse processo por que necessita passar o negro, isto é, o de participar ativamente do “jogo existencial”, de *re-humanização* (p. 47). Mas, o que seria então, uma literatura que ressignificasse o negro ontologicamente? Ou, antes, vamos repetir a indagação de Ronilda Ribeiro (2007, p. 236): “Como se constrói o ideal de ego entre afrodescendentes nascidos em sociedades onde ser branco é a palavra de ordem, dado que branco é bonito, rico inteligente e bem-sucedido?”.

Para Souza (1983, p. 236, apud RIBEIRO, 2007), existe “um ideal de ego branco” cuja regra básica consiste em negar, expurgar e eliminar todo e qualquer sinal de negrura: desde alisar os cabelos a não se olhar no espelho e até o de admirar o ideal branco de beleza. O que tem início em casa segue até a escola, aos grupos sociais. Ao negro, no ambiente escolar, restam duas atitudes: ser o invisível ou ser o melhor em tudo. E ser esse melhor em tudo não “garante a realização do ideal de ego que inclui ser branco, o que é impossível” (SOUZA, 1983, p. 237, apud RIBEIRO, 2007). As consequências são lastimáveis, lideradas por um sentimento de inferioridade, autodesvalorização, timidez, retraimento, submissão ou excessiva rebeldia, conformismo, atitude fóbica, intimidação, invisibilidade (RIBEIRO, 2007, p. 238).

Para que haja uma condição de cura desse mal, à escola cabe trabalhar a construção de um novo ideal de ego para o aluno negro que traga seus valores, sua estética como parâmetros e que tenha como referência a sua própria história.

Nesse sentido, a autoimagem, a imagem do próprio corpo, tem uma importância fundamental. Só assim ele pode transformar a sua própria história, “afirmar a sua existência, marcar seu lugar” (RIBEIRO, 2007, p. 237).

Afrodescendentes que tenham internalizado compulsória e brutalmente um ideal de ego branco veem-se obrigados a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do próprio corpo. Tentando transpor o fosso criado entre ego e seu ideal paga altíssimo custo que inclui, muitas vezes, o sacrifício do equilíbrio psíquico. Da obrigação de definir um ideal impossível para a realidade do próprio corpo e da própria história pessoal e étnica, decorrem autoimagem desfavorável e autoestima rebaixada, ou seja, sérios problemas de identidade pessoal. (RIBEIRO, 2007, p. 238)

Como vemos, dessa relação problemática do negro com o ideal de ego branco surge a construção de uma autoimagem distorcida. Somando-se a isso, em se falando de escola, que tem um público infantil e adolescente, portanto, em processo de formação de identidade e personalidade, o ônus segue para a vida toda (LOPES, 2006).

Sendo assim, quando falamos em uma literatura que ressignifique a condição cultural e estética do negro, estamos nos referindo a ações e textos que apontem para a valorização da cultura e da beleza negras, que não reforcem preconceitos e nem apresentem personagens negros revestidos de humilhação, submissão e

exclusão e que ponham fim à “síndrome do patinho feio” que afeta a maioria dos alunos negros pelas escolas do Brasil (SOUZA; SITO, 2010).

A construção de uma autoimagem positiva e de uma autoestima elevada só será plenamente possível quando houver a substituição da vergonha de não ser branco pelo orgulho de ser negro, por um processo de resgate da beleza e da dignidade das diversas etnias africanas e dos afrodescendentes (RIBEIRO, 2007).

Apesar de passada mais de uma década desde a criação da Lei nº. 10.639/03, sua aplicabilidade ainda é parca e sem a necessária sistematização nas escolas, ou seja, não se aponta para a construção de uma consciência plenamente elaborada, mas para um processo em ainda início de consolidação ao menos nas escolas e universidades públicas.

Em conformidade com Ana Lúcia Lopes (2006), os arranjos curriculares já deveriam ter passado por todas as adequações necessárias que possibilitassem a inclusão dos novos conteúdos até a pesquisa de abordagens inovadoras para conteúdos antigos, possibilitando, dessa forma, percepções e perspectivas que privilegiem o modo de ver e compreender o mundo da população afro-brasileira, evidenciando, assim, a presença do negro como uma das matrizes fundamentais na construção do povo brasileiro.

Silva Jr. (2002, p. 50) chama a atenção para um fato do cotidiano escolar que apresenta uma relevância muito grande para compreendermos como o racismo⁵ se configura naquele espaço, em que o silêncio parte dos professores, que ora minimizam a ação da criança branca, ora tentam diminuir o efeito da ação sobre a criança negra, mas não se posicionam de forma a confirmar (ou não) a discriminação sofrida pela criança negra. É necessário, portanto, uma ação emergencial em relação a isso, pois tal discriminação tende a flutuar para outros grupos minoritários, como os de baixa classe social, portadores de deficiência física e de doenças contagiosas.

Diante disso, Cavalleiro (apud SILVA JR., 2002, p. 53-4) propõe um quadro de posturas a serem adotadas pelo educador para uma educação não racista. Segundo ele, o professor da atualidade:

⁵ Santos (1990, p. 12) define o racismo como sendo “a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê”.

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados”

Tais posturas devem ser adotadas, sobretudo, pelo professor de Literatura que pretenda fazer um trabalho de ressignificação da identidade afro-brasileira em sala de aula. Quanto a isso, após a criação da Lei 10.639/03, o Governo Federal disponibilizou variados títulos para as escolas públicas com contos, romances, novelas, poesia etc., nas quais a temática negra é discutida ou escrita por autores afrodescendentes (do Brasil e de outras nações), o que facilitou a escolha de tais textos para o professor de Literatura e Língua Portuguesa⁶.

Ainda assim, o docente precisa escolher textos que tragam uma visão positiva do negro e de sua história e não aqueles que reforcem a condição subalterna do negro na história. Esse cuidado é importante pois, no contexto escolar, o livro didático muitas vezes desponta como mantenedor de preconceitos ao invés de combatente destes (SILVA, 2011). Trata-se de um fato grave, pois, principalmente nas escolas públicas, o livro constitui o único recurso de leitura de que dispõem.

A população negra muitas vezes aparece vários desses livros de forma estereotipada e caricata de acordo com pesquisas realizadas nas últimas décadas (SILVA, A., 2005). Assim, enquanto esses problemas vão sendo resolvidos ano a ano nos livros didáticos, o professor deve, ele mesmo, fazer um trabalho de

⁶ Entre os livros de destaque incluídos no Programa Nacional da Biblioteca Escola (PNBE) com temas que abordam a africanidades de maneira coerente, podemos citar *Cadarcos desamarrados*, de Madu Costa (Mazza, 2009); *Omo Oba- Histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira (Maza, 2009); *Contos ao redor da fogueira*, de Rogério Andrade Barbosa (Agir, 1990), entre outros.

ressignificação dos pontos em que haja discriminação nos textos encontrados, de maneira a tornar positivo o que aparece como negativo.

Ana Célia Silva (2005) propõe ainda uma correção nos livros didáticos quando for observada uma postura estereotipada acerca do negro, de modo que essa correção se transforme numa atividade gratificante e criativa, num processo de identificação e desconstrução, solicitando que os alunos indiquem obras e feitos de homens negros, artistas, escritores, pessoas de destaque na comunidade, como meio de reforçar o positivo e descartar os estereótipos, bem como atividades que associem a cor negra a elementos positivos, em contraponto à ideia de associar a cor negra ao que é feio, sujo e mau.

Como vemos, a escola tem condições de, cotidianamente, combater o racismo, de maneira inteligente e eficaz. A literatura aparece então, como uma aliada importante nesse processo.

O racismo também constitui, em nossas escolas, um dos fatores que leva ao fracasso escolar de alunos e alunas negras. Assim, a sanção da Lei nº 10.639/2003 é um marco no sentido de reparar uma dívida humana e social do povo negro brasileiro, pois permite que a nação brasileira venha a “adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos” (MEC; SECAD, 2006, p. 21), frutos do racismo e de outras formas de discriminação.

Para Andrade (2005) a ausência de referências positivas, quer seja nos livros didáticos, quer seja nos espaços por onde a criança negra circula, é responsável pelos adultos que rejeitam a sua origem racial. Para Vera Neusa Lopes (2008, p. 186):

Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem. O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais.

Desse modo, a proposta pedagógica deve estar voltada para um trabalho contínuo de valorização das pessoas, povos e nações, combatendo as ideias

preconcebidas e cristalizadas de discriminação e racismo com a qual nos deparamos cotidianamente.

Por fim, destacamos a publicação pelo Ministério da Educação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004), as quais têm como objetivo serem um subsídio para tornar possível a aplicabilidade da Lei nº. 10.639/03. Dentre suas possibilidades, agregam informações e diretrizes que buscam oferecer uma educação para a diversidade étnico-racial positiva, despertando em todos os alunos, independente de sua origem étnica, o sentimento de alteridade com relação às demais etnias, mas à negra em especial, e ao aluno afro-brasileiro, por sua vez, buscam fortalecer sua consciência e capacidade de reflexão sobre seu lugar na formação e manutenção da cultura nacional.

2.3 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No ano de 2006, três anos após a entrada em vigência da Lei nº. 10.639/03, o Governo Federal lança as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (MEC; SECAD, 2006), dirigido aos agentes do cotidiano escolar, principalmente aos professores, estando divididas por cada nível e modalidade de ensino. Trazem um histórico da educação no Brasil, traçando um elo com as questões étnico-raciais, bem como perspectivas de ação, “tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem do povo negro” (CAVALLEIRO, 2006, p. 15).

Por sua vez, as *Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* regem-se pelos seguintes princípios:

- Socialização e visibilidade da cultura negroafricana;
- Formação de professores com vistas à sociabilização e à construção de estratégias pra melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia;
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.
- Valorização dos diversos saberes;
- Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. (MEC; SECAD, 2006, p. 24)

Da parte dos princípios norteadores, as orientações seguem apresentando um plano de ação desde a educação infantil ao ensino médio. Aqui, interessam-nos especificamente as orientações para o ensino fundamental, modalidade em que faremos o nosso estudo.

Rocha e Trindade (2006), autoras do documento, afirmam ter consciência dos desafios impostos em instaurar um ambiente escolar que seja propício à implantação de uma educação que respeite as diferenças e que valorize a diversidade, a história e a cultura negras. Fazer uma ponte bem edificada entre o discurso e a prática é o objetivo do documento que assinam.

Para tal, a construção do currículo escolar é o primeiro passo para a efetivação de uma educação antirracista, com temas e conteúdos que extrapolem as datas folclóricas e comemorativas e que valorizem a história de resistência dos povos africanos que se rebelaram e mantiveram vivas e fortes as suas tradições culturais, tradições que fazem do Brasil um país mais interessante e rico culturalmente.

Rocha e Trindade (2006, p. 58) apontam ainda para a importância de “estabelecer um diálogo com este passado por meio de pesquisas, de encontros com a ancestralidade”, diálogo esse que não hierarquize, subestime ou idealize as manifestações sócio-político-culturais dos povos africanos.

Outra orientação importante para a implementação da Lei nº. 10.693/03 é o trabalho interdisciplinar com vistas à integração dos saberes, à migração de informações e troca de experiências, de modo que as relações étnicas na escola aconteçam de forma holística e não, isoladamente, em disciplinas específicas (ROCHA; TRINDADE, 2006).

Um dos aspectos primordiais apontados nessas diretrizes, para uma prática de ressignificação da cultura e identidades negras na escola, é o trabalho com a valorização do corpo (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 61). Na cultura negra, o corpo tem uma significação que vai além da física: é estética, mas é, sobretudo, religiosa, identitária, filosófica, cultural. Sendo assim, a primeira agressão por que passaram os negros africanos ao serem trazidos como escravos foi a “morte do corpo”, o nivelamento a um mesmo modelo, a masculinização das mulheres, sobretudo, a morte da cor, a restrição dos movimentos corporais, das danças, logo consideradas pagãs.

O medo do corpo, a vergonha do corpo, o corpo padronizado que o ocidental tentou inculcar na mente do negro africano e pelo qual se paga até hoje, um ônus psíquico e emocional. O trabalho com a valorização da beleza e do corpo negro, no fundamental, sobretudo no fundamental II, em que o público é, em sua maioria, adolescente, é bastante relevante para recuperar positivamente a sua autoimagem (ROCHA; TRINDADE, 2006).

O ponto seguinte apontado pelas orientações para educação das relações étnico-raciais é o trabalho com a memória, a história e o saber, partindo do pressuposto de que

[...] a memória é sempre o resultado de uma ação do sujeito histórico sobre seu próprio passado, uma ação especulativa haja vista que não existe uma memória que se coloque como uma essencialidade, como uma relação imutável e congelada no tempo. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 61)

Nesse sentido, memória é seleção, escolha. Então, cabe ao professor introduzir assuntos e temas que auxiliem na reconstrução e valorização da identidade negra:

Enfatizar as relações entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais no Ensino Fundamental não nos leva necessariamente a conflitos ou impasses. Há a possibilidade de mediações, de acertos, que permitam uma aproximação de interesses ao mesmo tempo comuns e não-comuns, mas que se fundem na negociação. Portanto, não se pretende pensar uma sociedade como idílica, harmônica e sem conflito, uma sociedade que negue as desigualdades sociais, raciais e regionais. Além disso, o que se busca não é simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo. Um retorno à metáfora do círculo, ou seja, uma forma de conciliação possível e humana em que a voz, o escutar e ser escutado, a presença de todos e todas é condição fundamental. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 62)

Assim, as autoras propõem uma circularidade para se compreender a cultura de matriz africana, os saberes partilhados e horizontalizados. Essa é uma lição em que todos podem sair ganhando no ambiente escolar.

Outro aspecto a ser levado em conta são os atores do ensino fundamental, crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de idade, vendo-se na situação de mudança de atitudes, de comportamento, amadurecimento, aprendizagem, mas ao mesmo tempo de preservação identitária e de sentimento de pertença a seu grupo. É com essa criança, com esse adolescente, que a escola irá reforçar e trabalhar a ideia de

diversidade, alteridade e respeito às diferenças, num ambiente que pode dar bons frutos, por ser, ele mesmo, heterogêneo e diversificado.

Logo a seguir, apresentamos o plano de ação presente nas orientações para educação das relações étnico-raciais:

Quadro 1: Ensino Fundamental e Diversidade Étnico-Racial – Plano de Ação

PAPEL DA ESCOLA	Espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias. Apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas. Afirmação do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira. Reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.
PAPEL DO/A PROFESSOR/A	Sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais.
ESTUDANTE	Sujeito do processo educacional que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, vendo a história do seu povo resgatada e respeitada.
RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE	Que respeita o/a estudante como sujeito sociocultural. Que tenha o diálogo como um dos instrumentos de inclusão/interação. Que o/a professor/a esteja hierarquicamente a serviço dos(as) estudantes numa relação ética e respeitosa.
CURRÍCULO	Que contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças. Tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola.
PROCESSOS PEDAGÓGICOS	Que reverenciem o princípio da integração, reconhecendo a importância de se conviver e aprender com as diferenças, promovendo atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas. Que reconheçam a interdependência entre corpo, emoção e cognição no ato de aprender. Que privilegiem a ação em grupo, com propostas de trabalho vivenciadas coletivamente (docentes e discentes), levando em conta a singularidade individual. Que rompam com a visão compartimentada dos conteúdos escolares.

Fonte: MEC; SECAD, 2006.

Para implementação do disposto no quadro acima, portanto, faz-se necessário o envolvimento e a sensibilização de toda a comunidade escolar, a fim de minimizar e combater atitudes e manifestações que atentem contra a diversidade étnica e cultural do Brasil, bem como a “efetivação de um currículo escolar antirracista” (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 70).

Segundo Antonio Olimpo Sant’ Anna (2005, p. 50):

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro.

Identificar de que forma o racismo se manifesta na escola, se, enquanto professor, presenciamos a prática da discriminação racial e étnica são perguntas que a comunidade escolar deve se fazer sempre, a fim de que se possa identificar as mais variadas e camufladas formas de discriminação e promover ações que levem os alunos e toda a comunidade escolar a reflexões, de modo que se possa combater e evitar a manutenção de tais práticas.

Renata Felinto (2012) sugere que os professores detenham variadas estratégias de trabalho para lidarem com a cultura africana, envolvendo a religião, memória, musicalidade, a relação com o corpo, arte e artistas, artes plásticas. Nesse momento, abordagens dessa natureza são essenciais para promover ações étnicas afirmativas.

Rocha e Trindade (2006) apontam alguns pontos que já se observam e que são facilitadores dessa implementação, a saber: uma consciência da diversidade cada vez mais crescente; iniciativas político-pedagógicas por todo o país; a atuação conquistada dos movimentos negros e demais políticas de ações afirmativas; pesquisas acadêmicas cada vez mais presentes nas universidades e, por fim, a aplicação sistemática e efetiva da Lei nº. 10.639/03.

CAPÍTULO 3

SOBRE A PESQUISA

O local da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Instituto Desembargador Severino Montenegro, situada à Rua Francisco Carlos da Silva, s/n, Conjunto Cehap I, zona urbana do município de Alagoa Grande – PB, na microrregião do Brejo Paraibano. Atualmente a escola conta com o Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, atendendo às demandas de toda a população rural e urbana do município que, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contava naquele ano com uma população de aproximadamente 28.482 habitantes.

A escola funciona durante os turnos manhã e tarde com o Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II. No ano de 2014, a Unidade de Ensino contava com 645 alunos no ensino regular nas modalidades infantil e fundamental.

O universo da pesquisa abrangeu toda a turma do 7º ano A da referida Unidade de Ensino, e tomamos como população e amostra a totalidade de seus 26 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades entre 11 e 17 anos.

Nossa pesquisa, quanto à forma de abordagem, classifica-se como sendo qualiquantitativa, uma vez que, inicialmente, nos utilizamos da coleta de informações de base estatística e análise dos dados numéricos, bem como sua interpretação por meio de gráficos, a fim de obter uma compreensão do alcance do problema. Além disso, o aspecto qualitativo deve-se à descrição e reflexões a respeito de informações não quantificáveis, interpretando os fenômenos e fornecendo-lhes significados, a partir da observação e indução, método advindo do princípio de que se deve partir das partes para se chegar ao todo (GIL, 2002).

Assim, ao fazermos uma pesquisa, devemos coletar os casos particulares e, depois de obtermos os mesmos dados em certo número de casos, recorreremos ao princípio da generalização, segundo o qual sempre que se verificar situação idêntica, o resultado também será o mesmo. Desse modo, a nossa pesquisa, por partir da lógica dedutiva, tomando o caso particular como unidade significativa do todo, configura-se como estudo de caso (GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa-ação cujo objetivo constituiu-se em realizar trabalhos com a coparticipação e cooperação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Para Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 89):

Fazendo “irrupção” na vida habitual dos entrevistados, o pesquisador se inscreve em uma situação excepcional, a qual é uma oportunidade de suscitar discursos reflexivos, ações por vezes interessantes de se ter em conta. O pesquisador se torna então, na realidade, mais um catalisador que um instrumento.

Nossa pesquisa-ação, nesse sentido, promoveu essa reflexão em pesquisador e pesquisados.

A pesquisa foi realizada com o consentimento e autorização da direção da escola e com os pais ou responsáveis pela população pesquisada, em concordância com a resolução da Lei nº. 196/96 (CNS, 1996) que define as normas nacionais sobre ética na pesquisa com seres humanos.

Os dados foram gerados entre os meses de maio e junho de 2015, com a aplicação de questionário aos discentes (Apêndice A), além de conversas informais com a turma a fim de avaliar o nível de leitura e conhecimento acerca do tema.

O *corpus* se constituiu de: (1) textos utilizados para leitura e compreensão dos sujeitos participantes, sendo os seguintes contos: *Pixaim*, de Cristiane Sobral (2011), *Minha Cor*, de Raquel Almeida (2007) e *Espelho*, de Márcio Barbosa (1993); (2) 24 questionários semiestruturados, com questões objetivas e subjetivas; (3) 24 atividades nos quais os alunos deveriam redigir suas impressões sobre os contos lidos.

Na primeira etapa, procedemos à aplicação do questionário, constando de sete questões objetivas e três questões subjetivas.

Na segunda etapa da pesquisa, procedemos à aplicação da sequência didática (SD), com duração de três horas-aula, com o objetivo de verificar o conhecimento internalizado que os alunos possuem com relação à temática étnico-racial, a partir da leitura dos contos acima citados, os quais promovem a valorização e emancipação da beleza negra. Em seguida, foi feita a análise dos dados obtidos a partir da aplicação da SD.

Na terceira etapa, com base na análise dos questionários e nos resultados, foram propostas três sequências didáticas. Na organização destas, utilizamos as sugestões de Cosson (2014), que apresenta dois tipos de SD: a básica, voltada ao

ensino fundamental, e a expandida, dirigida ao ensino médio, fundamentadas em três perspectivas: técnica da oficina, dada a sua ludicidade e ao caráter de aprender fazendo; técnica do andaime, metáfora sobre a ideia da troca de conhecimentos entre docente e aluno e a técnica do portfólio, já que esta prática permite o registro e o encadeamento das atividades.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

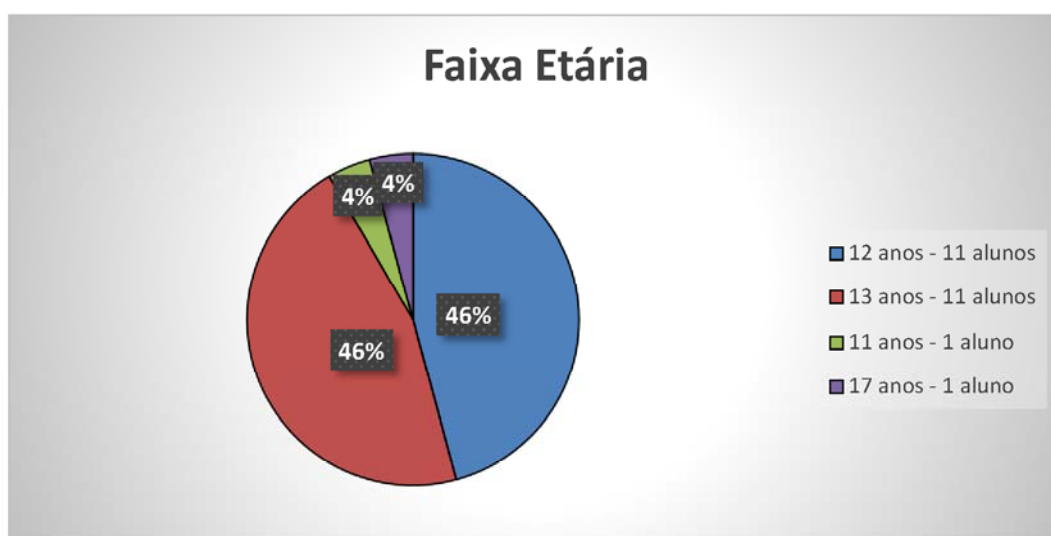
4.1 ANÁLISE DAS QUESTÕES OBJETIVAS (ITENS 02, 03, 04, 05, 07, 08) DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO)

Nesta seção, analisaremos as informações coletadas por meio do questionário semiestruturado aplicado aos discentes (Apêndice A), cujas respostas serão devidamente representadas qualitativa e quantitativa mediante gráficos ilustrativos e suas posteriores análises.

4.1.1 Questão 2: Faixa Etária dos alunos envolvidos na pesquisa

Em relação à faixa etária, a maioria dos alunos que cursam o 7º ano A da EMEIF Instituto Desembargador Severino Montenegro tem entre 12 e 13 anos: 46% têm 12 anos e 46% têm 13 anos. Temos ainda um aluno com 11 anos e outro com 17 anos, representando 4% cada um do número total de alunos (Gráfico 1).

Gráfico 1: Faixa Etária dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Para Piaget (1971, p. 138), é por volta dos 11 anos que a criança começa a constituir as estruturas operatórias formais:

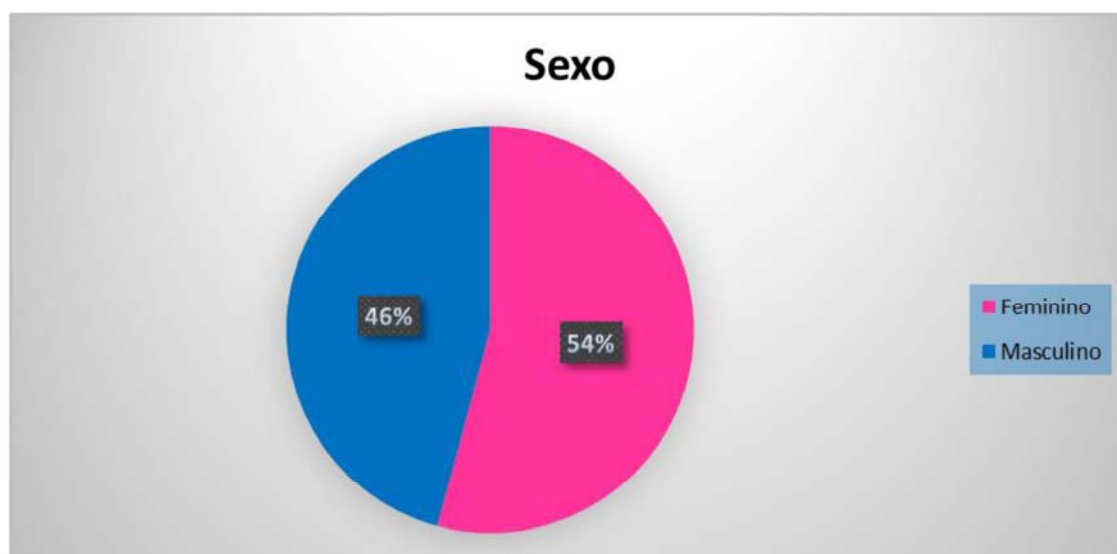
Com efeito, a primeira característica das operações formais é a de poder recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre os objetos: é esta novidade fundamental da qual todos os estudiosos do assunto notaram o aparecimento perto dos 11 anos.

Temos, portanto, uma idade propícia para a análise da temática em questão, visto que a possibilidade de a criança, nessa fase, atingir um nível de abstração e descentração favorece o contato com a literatura que o leve a uma reflexão sobre os valores morais, sobre o outro. Ainda segundo Piaget (1971, p. 46), para a constituição das realidades morais, “é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros”. É, pois, nesse contato da criança (11-12 anos) com o adulto e com seus semelhantes que haverá uma tomada de consciência da necessidade de colocar acima do “eu” os valores normativos e morais necessários para a formação de seu caráter e de seu ser social.

Diante desse fato, essa faixa etária favorece a iniciação na literatura afro-brasileira, uma vez que o trabalhar com valores poderá levá-lo a refletir sobre o mundo a sua volta e as relações sociais e étnicas que o circundam.

4.1.2 Questão 3: Divisão por Sexo dos alunos envolvidos na pesquisa

Gráfico 2: Divisão por Sexo dos alunos



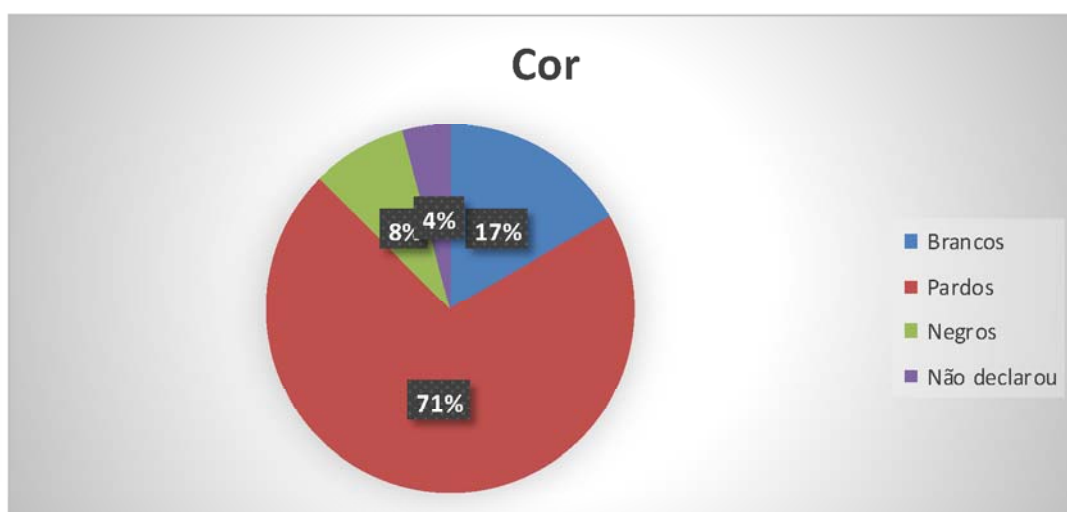
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A sala do 7º ano da EMEIF Instituto Desembargador Severino Montenegro se compõe de uma maioria feminina, sendo 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino.

4.1.3 Questão 4: “Cor” dos alunos envolvidos na pesquisa

Os alunos do 7º ano da EMEIF Instituto Desembargador Severino Montenegro se autodefiniram, em sua maioria, como pardos (71%). 17% se definiram como brancos, 8% como negros e 4% não se declararam sobre sua cor (Gráfico 3).

Gráfico 3: Cor autodeclarada dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Sabemos que a cor parda, em que a maioria se incluiu, gera controvérsias porque nela se incluem geralmente todos aqueles que entendem ser sua cor de pele de uma tonalidade que vai do moreno claro ao mulato, o que pode mascarar uma negação da cor negra, principalmente.

Nesse aspecto, é necessário atentarmos para o fato de que o município de Alagoa Grande possui uma das maiores comunidades quilombolas do Estado da Paraíba, a comunidade Caiana dos Crioulos, com uma população estimada em 1500 indivíduos, distribuídos em 405 famílias (FIALHO, 2005).

O fato de apenas 8% se autodefinirem como negros suscita algumas dúvidas e questionamentos com relação a esse percentual tão baixo de negros

autodeclarados. A negação étnica por que passa o negro e o mestiço brasileiro tem origem, segundo Moura (1988), na nossa história social, em que a estrutura de dominação e seu aparelho ideológico elegeu como tipo ideal para representar uma superioridade étnica na nossa sociedade o branco europeu. Do outro lado, elegeu, como tipo inferior e negativo, social, política e culturalmente falando, o negro. Dessa dicotomia étnica, surgiu uma escala de valores: quanto mais branco, mais valorizado e aceito socialmente; quanto mais negro, menos valorizado e discriminado socialmente.

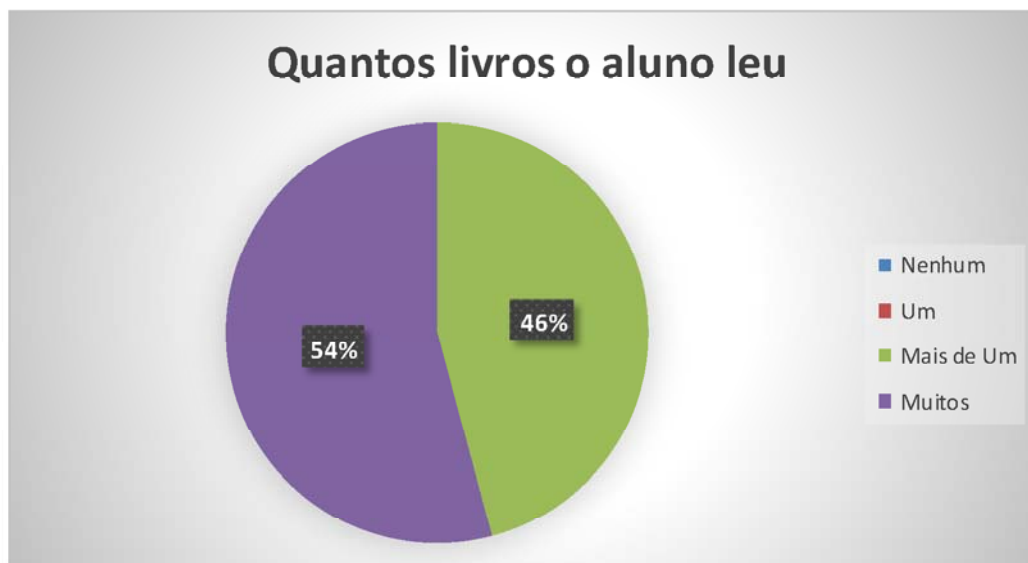
Além dos mais, não se pode negar que, historicamente, famílias, escola e sociedade vêm bem pouco trabalhando discussões que promovam o reconhecimento étnico desde cedo na infância, fazendo com que esses jovens, a maioria herdeira de um passado de lutas pela liberdade traduzida na resistência quilombola, ignore por completo tais questões.

Daí, salientamos serem estes os motivos mais plausíveis de os negros e mulatos da pesquisa se autodefinirem como pardos, ou seja, especialmente para serem aceitos e valorizados socialmente, quase como um mecanismo de defesa e autoproteção.

4.1.4 Questão 5: Número de livros já lidos pelos alunos

Com relação ao número de livros que a população pesquisada já leu, inicialmente destaca-se que todos os alunos afirmam já terem lido ao menos um de literatura, e desses, 46% leram mais de um e 54% afirmaram que leram muitos livros (Gráfico 4).

Gráfico 4: Número de livros lidos pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Num tempo em que os jovens são bombardeados por estímulos dos mais variados, de TVs a *smartphones*, de academias a *shopping centers*, esse é um dado facilitador para que o professor consiga, paulatinamente, “despertar a atenção do jovem leitor para a relação que existe entre o processo de construção do texto e seu significado” (SILVA, 2009, p. 45), promovendo o letramento literário.

Conduzir o aluno a tornar-se um leitor maduro deve levar em conta, em primeiro lugar, o seu repertório de leitura, sua história com os livros e, num segundo momento, conduzir o aluno a se tornar um leitor maduro crítico, adulto. Para Silva (2009, p. 44),

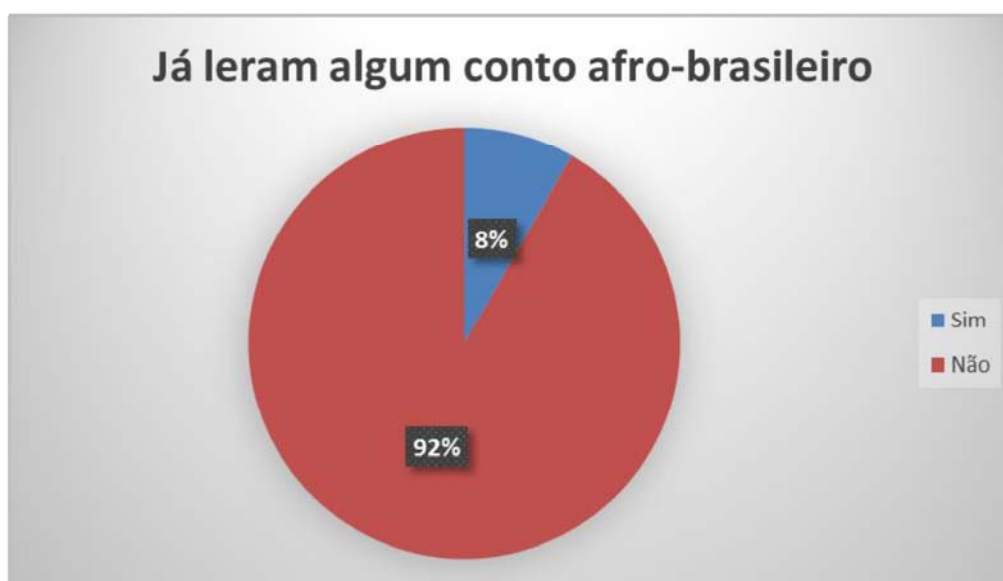
O diferencial maior que a literatura para adultos apresenta em relação à juvenil é estético, evidenciado através da construção cuidadosa, da linguagem que chama a atenção sobre si mesma, do imbricamento [sic] de elementos onde nada é supérfluo ou gratuito, numa temática que tendo ao aprofundamento e à leitura crítica, seja do ser humano, seja da sociedade.

Assim, ao professor, cabe conduzir o aluno no letramento literário, que é dever e função da escola. No caso dos alunos pesquisados, percebe-se que existe uma abertura para isso, uma vez que todos já leram ao menos um livro em sua vida, e, portanto, reconhecem a validade da literatura enquanto fonte de conhecimento ou fruição de prazer estético.

4.1.5 Questão 7: Alunos que já leram algum conto afro-brasileiro

Conforme o Gráfico 5 demonstra, 98% dos alunos afirmam que nunca leram um conto afro-brasileiro. Num país em que o ensino da cultura africana tornou-se lei há mais de dez anos, esse é um fato que merece uma análise cuidadosa.

Gráfico 5: Alunos que já leram algum conto afro-brasileiro



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A Lei nº. 10.639/03 e as *Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (MEC; SECAD, 2006) parecem andar ao largo das escolas brasileiras, o que se comprova pelo fato de quase a totalidade dos alunos que participaram da pesquisa nunca terem lido um conto afro-brasileiro. Novamente, a questão se centra na figura do docente, responsável direto por conduzir o aluno no processo de letramento literário, apresentando-o ao gênero de maneira adequada.

De fato, para Vera Maria Figueiras (1990, p. 34), “estudar a formação do professor no que toca à sua visão sobre o negro é crucial para se perceber em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial”. Para a pesquisadora, a hipótese de um ciclo reprodutor de preconceitos por que passa a escola se confirma, uma vez que os docentes, seja por omissão, declarações racistas ou por simplesmente desconsiderar a questão do negro ou tratá-la como causa de menor importância ou inexistente, atuam como mantenedores e difusores do preconceito racial entre os alunos.

Assim, essa estatística de 98% de alunos que nunca leram literatura afro-brasileira, apesar de a Lei que torna obrigatório o ensino da cultura de matriz africana nas escolas ter mais de uma década, aponta e reflete para outros problemas de ordem maior: a formação docente.

4.1.6 Questão 8: Conhecimento prévio sobre o termo “afro-brasileiro”

Corroborando a questão anterior, neste item, 83% dos alunos que participaram da pesquisa desconhecem o termo afro-brasileiro e apenas 17% dizem já ter escutado ou lido esse termo (Gráfico 6).

Gráfico 6: Alunos que já ouviram falar do termo “afro-brasileiro”



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nesse contexto, podemos chamar a atenção para a figura do livro didático, um dos principais instrumentos de formação do saber a que o aluno tem acesso. Figueiras (1990, p. 37) diz acerca do livro didático:

[...] a clientela à qual se dirige constitui-se basicamente, de crianças e adolescentes em processo de formação de personalidade. Como se sabe, crianças e adolescentes sofrem grande influência dos veículos sistemáticos e formalizados de socialização, como é o caso da família, da escola e por extensão, do livro didático. Sendo assim, os conteúdos por eles transmitidos atuam decisivamente na formação e delineamento da personalidade do estudante.

Nesse sentido, o livro didático deveria ser um aliado na aplicabilidade da Lei nº. 10.639//03, no entanto, mesmo após passados anos desde a promulgação do referido documento legal, a resposta dos alunos aponta para o silenciamento do tema “cultura afro-brasileira” nos livros didáticos, bem como dos conteúdos elencados pelos professores para ministrarem suas aulas.

Outro fator que interfere nesse processo é o fato de as publicações temáticas serem de circulação ainda restrita, apesar da publicação de livros com a temática e sua distribuição pelo Ministério da Educação às bibliotecas escolares, da divulgação bastante grande dos *Cadernos Negros* e do lançamento constante de novas páginas na internet abordando o conteúdo. Segundo Duarte ([2006], p. 02)

[...] mesmo publicações que procuram tornar mais conhecida a produção literária dos afro-brasileiros, como, por exemplo, os *Cadernos Negros*, de São Paulo, que já possuem uma tradição e têm uma periodicidade comprovada, ficam fora do mercado editorial. Além disso, antologias, folhetos e jornais ligados ao Movimento Negro realizam um louvável esforço de divulgação, mas possuem uma circulação restrita, ao mesmo tempo em que se voltam preferencialmente para autoras e autores contemporâneos. Com isto, permanece intacto o processo de obliteração que deixa no limbo de nossa história literária a prosa e a poesia de inúmeros autores afro-brasileiros do passado.

Contudo, para além de tais constatações, podemos observar que nessas últimas décadas as literaturas africana e afro-brasileira têm encontrado maior mercado editorial: a literatura, cuja revisão temática, segundo Duarte ([2006]), não ocorre de maneira espontânea, natural, mas demonstra o resultado de conquistas dos movimentos negros:

Tal revisão não ocorre, obviamente, de forma espontânea, mas motivada pela emergência de novos sujeitos sociais, que reivindicam a incorporação de territórios discursivos antes relegados ao silêncio ou, quando muito, às bordas do cânone cultural hegemônico. (DUARTE, [2006] p. 02).

Sendo assim, autores como Moema Parente Augel, Zilá Bernd, Domício Proença Filho, Oliveira Silveira, Oswaldo de Camargo, Luiza Lobo, Leda Martins, Márcio Barbosa e tantos outros membros do movimento negro precisam ser conhecidos e lidos pelos alunos da escola básica, a fim de se promover o reconhecimento da produção de escritores afrodescendentes brasileiros.

4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES SUBJETIVAS (QUESTÕES 06, 09, 11)

O presente tópico se preocupa em analisar as questões subjetivas respondidas no questionário semiestruturado (Apêndice A), fazendo uso, para fins de organização de conteúdo, de quadros ilustrativos nos quais estão elencadas as respostas dadas pelos participantes da pesquisa.

4.2.1 Questão 6: Referência aos livros que já foram lidos pelos alunos

Quadro 2: Referência a livros lidos pelos alunos

Questão 6: Se já leu mais de um livro cite aqueles de que você mais gostou	
Aluno 1	Cidade de Papel / A cupa [sic] é das estrelas
Aluno 2	Um poema para criança
Aluno 3	Gostei
Aluno 4	Poemas para Lili / O olho de vidro / Chá dos Dez
Aluno 5	A cidade do Sol / A culpa é das estrelas / Cidade de Papel
Aluno 6	Gostei dos livros que tinham [sic] uns ratos
Aluno 7	A culpa e das estrelas / O menino do pijama listrado
Aluno 8	Eu gostei das férias da Magali e muito bom
Aluno 9	Drogas diga não
Aluno 10	Armadilhas da mente
Aluno 11	Contos de Assombração
Aluno 12	História do mundo em quadrinhos
Aluno 13	As dez velhinha (sic) e o marinheiro
Aluno 14	Um conto de Esperança, um fardo de carinho
Aluno 15	A culpa e das estrelas/ As vantagens de ser invisível
Aluno 16	Meninos e Meninas
Aluno 17	Contos de Assombração
Aluno 18	As dez velhinhas e Contos de Assombração
Aluno 19	Contos de Assombração
Aluno 20	As vantagens de ser invisível/ Cidades de Papel/Quem é você, Alasca/ A menina que roubava livros
Aluno 21	Crack diga não, Chapeuzinho Vermelho/ Contos de Assombração
Aluno 22	Os gardionhes [sic], bichos e o crake
Aluno 23	Os pequenos guardiões [sic]
Aluno 24	A formiga e a cigarra / As eternas considensia [sic]

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nota: Foi mantida a ortografia originalmente redigida pelos alunos.

Da análise das respostas encontradas no Quadro 2, pode-se observar, positivamente, que quase toda a população pesquisada citou uma obra, com exceção do aluno 3 cuja resposta não claramente especificada (“gostei”) pode indicar tanto que leu alguma obra e gostou, mas também que o aluno “escreveu qualquer coisa” apenas para preencher a informação solicitada. Dos 39 livros citados, 14 estão na lista dos chamados *best sellers*⁷, muitas vezes sendo comercializados por representantes de empresas de venda direta nas casas dos clientes por meio de revistas, como a multinacional Avon ou a nacional Hermes. O interesse latente dos jovens por esse tipo de literatura, para Silva (2009, p. 37), deve-se ao fato de que, como as narrativas de aventura, os *best sellers* apresentam para o jovem

O descortino de um mundo desconhecido é uma instigação ao imaginário, é uma mola propulsora à construção de seu futuro. Para o adulto que lê um romance trivial, o efeito é outro. Pelo processo de identificação leitor/herói a que já se aludiu aqui, o leitor se liberta por algumas horas de seu insípido mundo rotineiro e vive emoções intensas num mundo extraordinário de beleza e luxo a que nunca terá acesso de fato. O presente insatisfatório é substituído, ainda que de forma vicária e efêmera, de ficção.

Para esta autora, a abundância de títulos de *best sellers* destinado ao público adolescente possui uma intenção, já que nenhum texto é ideologicamente inocente. Sem ser otimista, a autora apregoa que esse tipo de literatura “cede lugar à acomodação, à passividade, ao conformismo” (SILVA, 2009, p. 37).

No entanto, percebe-se que tais obras como rito de iniciação possuem um valor dentro de um processo de tomada de gosto por uma leitura literária que, segundo Cosson (2014, p. 23), promova um rompimento do círculo de “reprodução ou da permissividade” e que a leitura literária seja exercida com prazer, mas, principalmente, com o “compromisso do conhecimento que todo saber exige”. Sendo assim, à escola cabe reconhecer que o letramento literário é uma responsabilidade sua, para que só assim o leitor possa percorrer esse caminho que o possibilitará tornar-se um leitor adulto, eficiente, exigente e crítico (SILVA, 2009).

Outro livro apontado pelos alunos foi *Contos de Assombração*. Há duas obras de autores diferentes com esse título: Maurício Pereira e Antonio Schimeneck. Não

⁷ *A culpa é das Estrelas* (John Green); *A cidade do sol* (Khaled Hosseini); *Cidade de Papel* (John Green); *O Menino do Pijama Listrado* (John Boyne); *Armadilhas da Mente* (Augusto Cury); *As vantagens de ser invisível* (Stephen Chbosky); *Quem é você, Alasca?* (John Green); *A menina que roubava livros* (Markus Zusak); *Os pequenos guardiões* (David Peterson).

podemos precisar a qual os alunos acima se referem, mas o que chama a atenção é o fato de que narrativas de mistério fazem parte do gosto literário de adolescentes, que estão em processo de indagações filosóficas acerca da vida e da morte, da física e da metafísica, das suas próprias limitações humanas. Para Silva (2009, p. 62):

[...] os limites impostos ao homem compreendem basicamente dois domínios, o físico e o social, sendo que só este é passível de modificação, por ser uma construção humana. Talvez por isso mesmo são [sic] os limites físicos que comparecem de modo mais notório nas narrativas.

Assim, a preferência por temas que tratem da imortalidade e renascimento são sempre bem recebidas pelo público adolescente. Também foram citadas três histórias em quadrinhos: “As Férias da Magali”; “História do Mundo em Quadrinhos” e “Os guardiões”. Nota-se que estão cada vez mais comuns os quadrinhos para adultos e adolescentes, num tempo em que a imagem é a senha para o mundo. Uma aluna citou uma obra de Domingos Pellegrini, livro de contos que, em linhas gerais, trata do processo de amadurecimento de jovens.

Pode-se concluir que o processo de letramento literário deve levar em conta o repertório de leitura que os alunos já trazem e, a partir deste, promover o amadurecimento do aluno enquanto leitor.

4.2.2 Questão 09: Compreensão sobre a expressão “literatura afro-brasileira”

Quadro 3: Compreensão dos alunos a respeito da expressão *literatura afro-brasileira*

Questão 9: O que você entende por literatura afro-brasileira?	
Aluno 1	Eu não entendo nada disso
Aluno 2	Eu nunca ouviu [sic] falar
Aluno 3	Não intedo [sic] nada não sei de afro-brasileiro e também [sic] nunca ouvi falar
Aluno 4	Que conta sobre negros
Aluno 5	Nada
Aluno 6	Eu entendo que afro é africano
Aluno 7	Não conheso [sic] nada sobre esse termo literatura afro-brasileira
Aluno 8	Eu emtemdo [sic] que todo africano de que ser respeitado com qualquer [sic] uma outra pesoua (sic) branca
Aluno 9	Nunca ouvi fala [sic]

Aluno 10	Sobre histórias de negros e entre outros, romance e etc. Escutei pela minha professora e meus pais.
Aluno 11	N Eu entedo [sic] sobre pessoas da africa [sic]
Aluno12	Acho que historia [sic] de negros
Aluno 13	Nada
Aluno14	Nunca ouvir [sic] falar
Aluno 15	Não entendo nada
Aluno 16	Que na literatura contém personagens que são negros e africanos
Aluno17	Não entendo nada
Aluno 18	É uma estoria [sic] de negros
Aluno 19	Não sei o que e [sic]
Aluno 20	NÃO RESPONDEU
Aluno 21	Não intendo [sic] nada
Aluno 22	NÃO RESPONDEU
Aluno 23	Eu entendo que afro-Brasileiro fala sobre os negros
Aluno 24	Nunca lhe [sic] esse livro

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nota: Foi mantida a ortografia originalmente redigida pelos alunos.

Quando indagados sobre a sua compreensão do que seria literatura afro-brasileira, onze dos vinte e quatro alunos pesquisados nunca ouviram falar e declararam que “não entendem nada”.

Mesmo depois de transcorridos 12 anos desde a promulgação da Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura afrodescendente nas escolas, metade dos alunos nunca ouviu falar em tal termo e nem foi capaz de estabelecer uma relação entre África e Brasil. Ou seja, observa-se que esse problema vai além do simples acesso à obra, e passa, como já afirmamos antes, pela formação do professor.

O documento oficial “Orientações e Diretrizes para a educação étnico-racial” (MEC; SECAD, 2006, p. 57) estabelece o seguinte:

No que se refere à ideia de currículo, é importante entender que existem diferentes visões para sua construção e encaminhamento. Em nossa visão o entendemos como mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos (as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãs(ãos). O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais.

Quando se coloca a figura do professor no epicentro de uma questão delicada como esta, não se pretende recair na simples crítica, uma vez que esse profissional faz parte de um sistema sociocultural maior. Porém, o que se pode constatar pela pesquisa é que os professores, apesar de presumivelmente conhecem a Lei nº. 10.639/03, não a aplicam efetivamente, como demonstram as respostas dos alunos no quadro acima. Dois alunos optaram por não responder à questão; os demais correlacionaram o termo afro-brasileiro com “África, negros e escravos”, o que também corrobora a manutenção do mito de que a literatura afro-brasileira trata do negro enquanto escravo, quando esta vai mais além e compreende todas as narrativas, ficcionais ou reais, antigas ou cotidianas, de um povo que possui cultura, história, e que vai muito além da cor da pele.

Para Ana Lúcia Valente (2005), é importante, nesse processo de combate ao preconceito, que sejam elaborados novas propostas e materiais didáticos que enfrentem essa questão, de maneira que retomem a cultura e a história dos afrodescendentes.

O mais urgente é que sejam encontradas e definidas medidas para que o professor possa intervir na questão racial. Porém, mesmo com o livro didático e ações afirmativas, se o professor for “preconceituoso, racista e não souber lidar adequadamente com a questão” (VALENTE, 2005, p. 63), de nada adianta. Ou seja, a figura do professor é, de fato, a de maior relevância nesse processo.

4.2.3 Questão 11: Justificativa dos alunos acerca de resposta à questão 10

Quadro 4: Justificativa dos alunos acerca de resposta à questão 10

Questão 11: Justifique sua resposta acerca do trecho que, para você, representa a literatura afro-brasileira na questão 10	
Aluno 1	Eu escolhi o terceiro porque fala sobre a escravidão de uma menina.
Aluno 2	Por que [sic] nem uma [sic] pessoa tem direito de quere [sic] matar.
Aluno 3	Eu gostei e também meadmirei [sic] no terceiro trecho porque nunca [sic] ouvi falar o nome de uma pessoa Filipa
Aluno 4	Eu escolhie [sic] este porque ninguem [sic] merece ser escravizado [sic]. Filipa merece ser perdoada pois ninguém [sic] merece morrer de fome e sede até mesmo aquela pessoa como o rei malfado [sic].
Aluno 5	Porque tá falando de escravidão e a maioria dos escravos eram [sic]

	negros
Aluno 6	Eu escolhi o último [sic] porque e [sic] estória [sic] muito comovente leia o último texto [sic] e leia de novo e você [sic] vai dar [sic] valor a sua mãe quando você [sic] a perde a nossa mãe faz tudo por agente [sic] seus filhos por que [sic] ela nos ama
Aluno 7	Eu escolhi essa questão [sic] porque [sic] fala sobre a escravidão então depende [sic] do meu entendimento que eu imagino que eu estou correto acho não tenho certeza [sic] que essa questão fala sobre afro-brasileira [sic]
Aluno 8	Eu escolhi estes pontos porque [sic] eu gostei dele porque ele vale [sic] de uma história [sic] muito chamativa eu gostei [sic] muito porque ninguém [sic] pode da vida dos seus (illegível) e muca [sic] desobedece [sic] seu mestre
Aluno 9	Porque Felipa ela [sic] ser amada [sic] no pé de pau e a mãe dela pediu [sic] para lhe perdoá-la [sic] e falou que ela ela [sic] ser Escrava [sic] Ele falou Escrava [sic] você já é.
Aluno 10	Por que [sic] fala de uma menina escrava e sobre a escravidão, e o afro-brasileiro e sobre os escravos e etc, e o que mim [sic] chamou a atenção foi a bela história da menina e sua mãe
Aluno 11	Porque a última tem mais haver [sic] com o conto afro-brasileiro
Aluno 12	Porque o nome afro-brasileiro tem haver [sic] com histórias [sic] o nosso povo. Escolhi por contar uma história [sic] que tem haver [sic] com o Brasil antigamente no tempo da escravidão
Aluno 13	Porque essa história fala sobre uma menina escrava
Aluno 14	Eu marquei esse trecho porque mim [sic] chamou atenção porque fala sobre a escravidão.
Aluno 15	Porque ele é um conto afro-brasileiro
Aluno 16	Escolhi o terceiro porque fala de escravos e no tempo antigo a maioria deles eram negros
Aluno 17	Escolhi porque fala sobre a escravidão muito lembrada da escravidão no Brasil feita pelos portugueses [sic] com os índios
Aluno 18	Porque foi o que eu achei que parecia [sic] mais afro-brasileiro e falava sobre uns escravos e o homem que falou para ela não promete o que não pode cumprir.
Aluno 19	Porque está falando de escravos e no Brasil [sic] avia [sic] muito isso [sic]
Aluno 20	(marcou o primeiro e o último) Os trechos que eu escolhi falam sobre negros eu acho. Por isso a escolha
Aluno 21	Eu escolhi porque fala sobre uma pobre menina e foi escravizada até morrer de fome e sede por isso que eu escolhi esse trecho
Aluno 22	Eu escolhi [sic] porque achei muito interessante [sic] e realista

Aluno 23	Por que [sic] ele fala sobre a escravidão e também fala dua [sic] menina que desagradou o senhor. O senhor mandou levarem Felipa á [sic] floresta não prometa o que não pode cumprir.
Aluno 24	(o primeiro e o último) Porque os dois estão mais realista a o [sic] afro-brasileiro

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nota: Foi mantida a ortografia originalmente redigida pelos alunos.

Todos os três textos selecionados pela professora-pesquisadora pertencem à literatura afro-brasileira. Porém, 21 dos 24 alunos escolheram apenas o terceiro trecho e dois escolheram o primeiro e o terceiro:

[...] Há longo tempo, debaixo da **escravidão**, uma moleca desagradou ao senhor. Não sei o nome dela. Vamos chamá-la de Felipa, um nome que se usava muito antigamente. Gozado essa coisa de nome... No tempo do Onça, por aqui ninguém se chamava Simone, Mônica, Karem ou Roberta. Era Felipa, Anacleta, Jacinta, Jovina... Aborrecido, o senhor usou seu triste direito de castigar. Mandou levarem Felipa à floresta. Fosse amarrada num pé de pau, até morrer de fome e sede. Isso se as onças e cobras não fizessem o serviço primeiro.
A mãe da **escravinha** se ajoelhou aos pés do dono:
— Perdoe, perdoe... — gemia.
— Eu prometo ser sua **escrava** para o resto da minha vida.
— **Escrava** você já é — respondeu ele.
— Não prometa o que não pode cumprir. Levante. (SANTOS, Joel Rufino dos, 2005, p. 16. (grifo nosso)

O motivo pelo qual os 24 alunos escolheram o terceiro trecho é justificado pela maioria: porque aparece a palavra “escrava” ou derivados dela quatro vezes no texto. A ligação foi bem direta e nenhum aluno teve dúvidas.

Para Moura (1988, p. 188), “a imagem do escravo do passado ficou automaticamente incorporada ao negro do presente”. Essa visão alienada e alienante que se criou do negro impediu que ele fosse visto como ser real, *persona*, e fosse encarado apenas como o homem/coisa, ligado sempre à imagem do escravo.

Dois alunos escolheram o primeiro trecho:

[...] o cabelo não balançava e ela imaginou diferentes formas de arrumá-lo. Sorria a cada novidade descoberta. Olhou-se. Tinha um corpo realmente bonito. Imaginou-se em meio a atores, homens e mulheres que a respeitavam. Havia escolhido. (BARBOSA, 1993, p.73)

O trecho do conto de Márcio Barbosa passou despercebido para a maioria dos alunos porque não há nele nada que remeta a escravos e a sofrimento. A justificativa apresentada pelos que a escolheram é vaga: “eu acho”, “são mais realistas”, o que parece justificar a escolha do primeiro.

O trecho do conto de Barbosa “o cabelo não balançava e ela imaginou diferentes formas de arrumá-lo” (p. 73), remete a outra forma de preconceito por que passa o negro, o tipo de cabelo.

Para Gomes (2008), o cabelo negro, visto como ícone de pertencimento étnico, pode ser entendido como uma particularidade usada para assinalar a diferença entre esse grupo racial e os outros. A leitura negativa, geralmente atribuída ao cabelo negro como “cabelo ruim”, se relaciona diretamente com “o lugar ocupado historicamente por esse sujeito no contexto das relações de poder” (GOMES, 2008, p. 210).

O único trecho que ninguém elegeu como sendo representativo da literatura afro-brasileira foi o de Esmeralda Ribeiro (1993, p. 55):

[...] Espero que você esteja preparada para ouvir, Baby. Quando fui ao médico levar o resultado do exame imunológico de gravidez, o dr. ... descobriu que eu carregava uma borboleta dentro de mim. Nunca contei nada a ninguém, embora estivesse feliz. Seria uma borboleta linda como os meninos.

Como não há nenhum adjetivo ou substantivo com conotação negativa, esse trecho parece não pertencer a uma obra de origem afro-brasileira. Termos como “borboleta, feliz e linda” não remetem a uma literatura afro-brasileira porque já está cristalizado no senso comum que toda literatura negra deve remeter a escravidão, sofrimento, cabelo e pele estigmatizados.

Por fim, o primeiro passo para a prática de uma literatura afro-brasileira é desmistificar os estereótipos que cercam as relações étnico-raciais e a cultura de matriz africana. Para isso, a seleção de textos é fundamental, para que não reforcem preconceitos, mas diluam-se, desqualifiquem-se, destruam-se e anulem-se tais crenças.

CAPÍTULO 5

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 ANÁLISE DO CONTO *PIXAIM*, DE CRISTIANE SOBRAL: A AUTOAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

No que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil, o cabelo é a parte de maior destaque, é o que melhor representa a identidade negra. Gostar do cabelo é principalmente gostar de si mesmo. É a partir do que é visto no espelho que há um posicionamento no que se refere à autoimagem. Surgem então os conflitos em relação ao que é visto pela própria pessoa e o que é visto pelo outro.

O foco central do conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral (2011) são os cabelos da menina, que representam sua identidade, sua maneira de ser. Aos dez anos apenas, ela descobre que está sendo injustamente forçada a negar suas raízes. Para uma criança que se encontra em processo de afirmação de sua identidade, são situações de muito conflito, carregadas de opressão e sofrimento, causadas principalmente pela família, que não valoriza os próprios traços ancestrais. Como a personagem retrata no fragmento a seguir:

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças. (SOBRAL, 2011, p. 21)

É justamente na fase em que a criança está construindo sua base psicológica que ela começa a introduzir valores. E é a partir de um processo de educação que se aprende o que é bom e o que é ruim para cada um. Para Hall (2007), a formação da identidade se dá a partir da interação entre o eu e a sociedade. O autor ainda afirma que “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2007, p. 11). De acordo com ele, o processo de construção de identidade não é igual para todos, pois

devem ser considerados os contextos socioculturais em que vive cada sujeito. No conto *Pixaim*, a personagem gosta de usar o seu cabelo naturalmente e não concorda com uma amiga negra que se utiliza de uma toalha para fingir ter cabelos lisos, afirmando ainda querer ter nascido branca. A menina não entende “como alguém poderia ser algo além daquilo que é” (SOBRAL, 2011, p. 22).

Podemos ver que mesmo nos grupos étnicos mais homogêneos, as identidades estão em um processo de construção, muitas vezes envoltas em lutas e conflitos. Para Gomes (2008, p. 26), o cabelo pode representar a possibilidade do embranquecimento:

[...] o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele foi transformado, pela cultura em uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra.

Para a autora, a formação da identidade negra passa por um processo de reflexão, no qual o cabelo crespo carrega significados constituídos a partir de diferentes aspectos sociais, políticos e culturais. É interessante observar que a rejeição ao diferente parte da própria comunidade negra, mostrando que muitos afro-brasileiros incorporam à sua vida os padrões impostos por uma sociedade dominante. A mídia estabelece que o cabelo “bom” é o cabelo liso. Aquele que não corresponde às características determinadas pela maioria é chamado de “ruim”, *pixaim*, “bucha”, “bombril”, entre outros adjetivos negativos que remetem à inferioridade (GOMES, 2008).

A protagonista relata diversos momentos de sofrimento em que a mãe a submete a processos de alisamento para torná-la “igual às outras crianças”. A menina reluta a todo custo, sofrendo violência física e psicológica: todo mundo se sente no direito de discipliná-la por não querer negar a si mesma. Ela é a “ovelha negra” da família, a ingrata, o desgosto da mãe, uma verdadeira bruxa, como assim determinavam seus irmãos e vizinhos. A menina então descobre que precisa aprender a rejeitar-se, e seus conflitos aumentam ainda mais por não compreender a falsa noção de realidade da sua família. Assim, vejamos:

Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde [...]. (SOBRAL, 2011, p. 23)

Fim de toda a resistência. Seria impossível lutar contra o mais forte, o dominador. Por um período chega até a acreditar que seria tudo aquilo que lhe diziam. “Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que, apesar do cabelo circunstancialmente ‘bom’, eu jamais seria branca. [...] Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim” (SOBRAL, 2011, p. 24). Toda luta minoritária é injusta. Ela é só mais uma no meio de uma população totalmente marcada pela colonização.

Porém, ao contrário de que todos acreditam, é a partir desse momento que ela se reconstrói, sendo responsável pelo seu próprio pensamento, capaz de esperar o momento certo para declarar o que está no seu íntimo. Após alguns anos, a narradora finalmente encontra-se consigo mesma, em uma reelaboração de sua imagem, desta vez de forma positiva, conforme exposto no fragmento do texto:

Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, a contemplar com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é. (SOBRAL, 2011, p. 24-25)

O texto nos mostra que a construção da identidade negra faz parte de um processo de contradições e negociações, levando-se em conta a necessidade de questionamentos e afirmações autênticas. Fica explícita a complexidade das construções identitárias, principalmente porque ela não é fixa, sofrendo modificações ao longo do tempo. De acordo com Hall (2005, p. 38-39):

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes

de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude.

5.2 REDESCOBRINDO A IDENTIDADE A PARTIR DAS MEMÓRIAS ANCESTRAIS

Muitas vezes a miscigenação, que é a marca da formação da sociedade brasileira, mascara a desigualdade racial no nosso país. A discriminação e o racismo estão presentes na sociedade de forma velada. A ideia de que basta ao negro se esforçar para galgar uma posição social elevada e então vai estar livre do racismo numa sociedade democrática, prevalece ainda hoje. Porém, a verdadeira concepção que algumas pessoas têm sobre o negro está implícita em atitudes discriminatórias.

No conto *Minha Cor*, de Raquel Almeida (2007), a história gira basicamente em torno da descoberta da própria cor pela protagonista, uma menina que começa a se descobrir a partir de uma data bastante significativa para ela: a apropriação da primeira carteira de identidade, documento ao qual se atribui valor enquanto cidadão, em que se atesta que o indivíduo é alguém com direitos e deveres. Um ser único, como afirma o texto de Munanga (2012, p. 9):

Para que serve essa identidade individual, que nos é atribuída obrigatoriamente por nossos pais? - Para marcar a diferença! Mas por que marcar a diferença? - Para mostrar que existimos, porque somos indivíduos diferentes dois demais presentes, passados e futuros. Até as pessoas gêmeas univitelinas, difíceis de distinguir aparentemente têm de ter nomes diferentes para marcar a identidade de cada. Resumidamente, o verdadeiro significado, ou seja, a verdadeira função da identidade individual é ontológica (sendo a ontologia, no campo da filosofia, que estuda as propriedades mais gerais do ser). Neste sentido, a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência.

No momento da espera para a retirada do documento, surge o conflito desencadeado pela fala da mãe, ao dizer que na certidão de nascimento da menina constava que ela era parda. Na cabeça dela, uma confusão se instala. Sabia que se tratava da cor de sua pele, mas que cor seria aquela, que ela mesma nunca tinha ouvido falar? A mãe tenta diminuir os questionamentos da filha dizendo que elas são iguais, nem preta e nem branca. Mas a narradora não se contenta com a resposta, como comprova o texto: “Branco. Ah! A cor da minha amiguinha. Preto, a cor do meu pai. E pardo? Não existe! Que cor é essa que colocaram no meu documento?” (ALMEIDA, 2007, p. 186).

A cor parda, fruto da miscigenação, para grande parte da população brasileira é uma forma de negar a ascendência negra, por medo do preconceito camuflado e que circula socialmente, mas que não se admite. A fala da mãe sugere uma estratégia de branqueamento na tentativa de fugir do estigma de que negro não tem valor, ou mesmo que é inferior.

A partir da resposta da mãe, a menina tem sua primeira crise de identidade por não conseguir definir qual seria sua cor. Ser pardo seria apenas ter uma cor resultante da mistura de tons de pele, ou existiam outras implicações? Resolve então recorrer ao pai, na tentativa de descobrir resposta para tamanha aflição. O pai por sua vez diz que isso não existe, ou se é preto, ou se é branco. E que para ele a filha era negra por ser de sua descendência. A narradora não se satisfaz: "Não acreditei muito no que ele disse, por ser mais escuro do que eu; sempre achei que era morena clara como minha mãe. Ela sempre falou que a cor dela era essa" (ALMEIDA, 2007, p. 186).

Ser negro é uma questão de sensação de pertencimento. De acordo com Fátima Oliveira (2004, p. 57):

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente.

Assim, afirmamos que a questão de se assumir negro faz parte de uma série de fatores desencadeados pela forma como se constrói a própria história. A questão da identidade é muito complexa. A autoafirmação identitária não se dá apenas a fatores biológicos, como a cor da pele, a questão do cabelo ou outros atributos físicos, mas principalmente em como é construída a valorização da própria etnia.

Com o passar do tempo a menina, já adolescente, vai à procura de novas descobertas. Ao frequentar um samba próximo a sua escola, ela se surpreende com a aproximação de uma mulher de pele clara e cabelo escorrido que passa a conversar com ela sobre o ritmo em questão. Ao elogiar a dança, a mulher questiona com certa admiração:

- Você não dança?
 - Eu, não. Não gosto – respondi meio sem graça.
 - Como não? Você é da cor! – ela falou, meio intrigada.
- Na minha cabeça só ficava martelando: “Como assim, eu sou da cor?” Logo em seguida ela me falou outra coisa que me deixou mais confusa ainda:
- Você é a primeira negra que eu conheço que não samba. Fala sério! É só você se soltar que não vai ter pra ninguém! (ALMEIDA, 2007, p.187)

O episódio deixa a narradora completamente desconcertada. Como alguém de fora, que nem a conhece, pode chamar a atenção para sua cor? Aquela mulher fez despertar nela sentimentos adormecidos e a faz refletir também a respeito de características culturais marcantes de seus antepassados. As indagações são reforçadas quando, ao chegar em casa, escuta seu pai contar para sua mãe as humilhações que passa no trabalho, como constata o trecho: “Fiquei mal ao ver a tristeza e indignação em seus olhos” (ALMEIDA, 2007, p. 187).

As situações que expõem o negro às humilhações são muito frequentes. No Brasil, propaga-se o discurso de ser esta uma democracia racial, mas este discurso só encobre o preconceito em relação à população negra. Divulga-se a harmonia e igualdade entre brancos e negros, o que na prática não acontece. A discriminação racial aparece de forma encoberta, utilizando eufemismos e frases aparentemente “educadas” para dar ideia de que não existe preconceito.

É por meio da memória que a protagonista vai finalmente tentar construir sua identidade. Em uma de suas visitas à avó, esta compartilha histórias antigas, de seus antepassados. A anciã incentiva a neta a estudar, porque não teve a mesma oportunidade, pois tinha que trabalhar. A tristeza da avó desperta mais curiosidade na narradora que, fazendo uso de indagações, descobre algo revelador: a exploração do trabalho de seus bisavós e da sua luta por sobrevivência.

Mesmo livres, os bisavós da personagem estavam presos ao destino que cabe aos negros. A libertação dos escravos não lhes garantiu condições de se manterem, por isso seu trabalho foi explorado e eles viviam à margem da sociedade. A aparente liberdade condicionava o negro às estratégias do dominador. Não havia opção a não ser o silêncio. Silêncio transformado em indignação quando a avó declara para a neta: “Os donos da casa “era” uma raça safada! Papai e mamãe trabaiava mesmo era pra gente ter o que comer e onde morar porque nós num tinha” (ALMEIDA, 2007, p. 188).

Ainda questionando sobre os bisavós, a menina se encanta ao saber que vieram de outro país, e que tocavam instrumentos e dançavam com seus trajes típicos, tentando manter viva a identidade cultural, preservando assim seu lugar de origem. Mas, embora os pais tenham mantido vivas suas tradições, a imposição da cultura colonizadora se sobrepôs, visto que a nova geração (a avó) não as aprendeu. A cultura negra fica sujeita à invisibilidade e é sufocada pelo discurso dominante que não respeita as diferenças.

Diante de tal revelação, com toda a emoção sentida pela avó, as memórias tocam profundo na consciência identitária da protagonista quando declara em sua fala:

Nunca mais questioneei “qual é a minha cor”. Percebi o quanto isso é irrelevante, pois estava ali, bem diante de meus olhos, a resposta. Tudo estava bem explicado para mim. Meus bisavós foram escravos, trabalhavam em casa de senhores brancos. Quando minha avó nasceu, eles já eram “livres”, seus pais não permitiram que ela trabalhasse, pois não queriam que ela tivesse a mesma sina. Minha avó não pôde estudar por ter a pele preta, por ser negra. Os colégios daquela época não aceitavam negros. (ALMEIDA, 2007, p. 189)

Por tudo que tinha ouvido da avó, se emociona ao perceber que nem seu pai e nem sua avó sentem vergonha por serem negros. Apesar de toda exploração e discriminação que já viveram, eles mantêm intacto o orgulho por sua cor. Levada pelo espírito de revolta, curiosa por natureza, a heroína vai à busca do significado das palavras “pardo” e “mulato” que tanto a incomodaram no passado. Depara-se com um resultado que não a agrada: “Pardo = Branco sujo! Versão atualizada do Aurélio: Mistura de branco e preto. MULA-TO! Mulato: vem de mula, mistura de égua com burro. Versão atualizada do Aurélio: a mesma coisa que pardo” (ALMEIDA, 2007, p. 189). De certa forma, a referência ao mestiço é para desqualificá-lo. Mesmo sendo tratado como a raça natural brasileira, o mulato ou “pardo” também é frequentemente discriminado no país, visto que sua condição está mais próxima do negro e não dos brancos, estrutura classista do país.

Consciente de seus laços ancestrais, a jovem assume sua negrura. Em um formulário de vestibular preenche convicta um campo em que diz ser negra. Quer lutar por si e pelo que foi negado aos seus. Não tem mais dúvidas sobre sua identidade, como declara o fragmento a seguir:

Cor, cor, cor! Motivo pra embranquecer o negro. Dessa forma o preconceito afirma: negro, não tem mais jeito! Mulato: mais um pouquinho você chega lá! Pardo: você ainda está sujo! Se eu aceitar ser classificada como parda, perco a minha identidade, o meu orgulho. Só me resta vergonha. Preta, sim! Negritude, resistência, orgulho, coragem, raiz, força e fé! (ALMEIDA, 2007, p. 190)

Através das memórias de sua família, ela decide viver sua verdadeira identidade. Não foi um documento que a fez rever seus conceitos, mas o resgate de suas origens, da cultura e memória de um povo marginalizado pela sociedade dominante. A luta pela resistência e reconstrução da valorização de sua identidade parte de um passado para um promissor futuro.

5.3 UMA QUESTÃO DE PERTENCIMENTO: *ESPELHO*, DE MÁRCIO BARBOSA

A mídia, por muitas vezes, impõe que as pessoas não se aceitem, esforçando-se para legitimar como belo o referencial europeu. A imagem da pele branca, cabelos loiros e olhos azuis, tão exaltada por todos, não cabe no modelo brasileiro de miscigenação e predominância negra.

No conto *Espelho*, de Marcio Barbosa (1993), a personagem sonha em ser uma artista de TV, tendo como único espectador seu irmão que, por sua vez, debocha de suas atitudes. A menina se imagina nos braços do galã principal e sonha ser beijada por ele, fantasiando ser loira e magra como as atrizes e modelos que vê na tela, colecionando também fotos daquelas mulheres lindíssimas, que cola em seu guarda-roupa e nas paredes do quarto. Mesmo em meio à pobreza em que vive, ela se imagina participante de todo aquele glamour, como destaca o fragmento abaixo:

O tapete puído, sua bermuda rasgada, nenhum sinal de pobreza importava. Entrava pela porta artistas de novela, belíssimas mulheres e rapazes musculosos que faziam comerciais. A menina nem ligava para as gargalhadas do irmão. Ele curtia com a sua cara, rindo do seu andar pouco natural, da sua mão estendida no espaço vazio. Isso não a aborrecia. (BARBOSA, 1993, p. 70)

Este é seu mundo, sonhar com o “moço da TV” abraçando-a e elogiando-a todos os dias. Chega a se emocionar, chorando e sorrindo ao mesmo tempo quando se olha no espelho e vê tão bonita quanto os artistas que ela admira. Tudo é tão real para ela que seu irmão tem um *insight* e para de ironizá-la, tentando descobrir os segredos apresentados pelo aparelho de TV, revelados apenas a ela.

Certo dia, sua mãe chega mais cedo em casa, acompanhada de uma vizinha, e a surpreende no meio de suas fantasias. Repreende a menina, que bruscamente é levada a ver uma realidade que não quer enxergar. Coberta de vergonha, a situação piora quando o irmão a chama de boba dizendo que ela quer ser modelo. O sentimento de tristeza invade seu íntimo, mas confirma a palavra do irmão dizendo que vai trabalhar na televisão. A mãe se desespera:

– Não pode! – a mãe gritou. Tentou explicar que precisaria trabalhar em alguma coisa séria. Além do mais estava tudo tão caro: comida, roupas, aluguel, remédios do pai. Como iria sustenta-la? Não, não podia. A mãe só rezava para que ela fizesse um bom casamento, um casamento digno. Com um branco, ia dizer, talvez [...] (BARBOSA, 1993, p. 71).

Pela falta de perspectiva na fala da mãe, vemos que ela acredita que a única possibilidade de ascensão social da filha é por meio de um casamento, e com um homem branco de preferência. Esta atitude mostra o pensamento de subserviência de uma mãe que não apenas descrê na possibilidade de uma mudança da condição social da filha por seus próprios méritos, como também na capacidade de mudança social pelos de sua cor. Ela acredita que as oportunidades surgem apenas para as pessoas de pele clara, portanto, seria mais cômodo, já que não é uma delas, juntar-se a elas, visto que o negro desfruta de pouco espaço na sociedade.

A amiga, acompanhante da mãe, elogia a protagonista, ressaltando que ela não tem o cabelo tão “ruim” e que o nariz é “bonitinho”, fazendo uma comparação com o nariz do vizinho que é grande e chato. A vizinha tenta consolar a menina, fazendo-a acreditar que seus traços não são tão característicos dos afrodescendentes, como se quisesse maquiá-la com traços de brancura. Esta atitude demonstra uma falsa piedade para com os negros, como se os traços faciais mais “delicados” fossem uma espécie de cura para um defeito físico, que é a forma estigmatizada para a fisionomia do afrodescendente.

Depois da análise da vizinha, a menina reage de forma brusca ao perceber que não tem as mesmas características das atrizes famosas que tanto admira:

Quando, porém, a vizinha sumiu por uma porta, junto com a mãe, ela correu ao espelho, enfiou as unhas nos cristalinos olhos azuis, arrancou os louros cabelos que terminavam numa franja, rasgou a boca com tanta força que chegou a doer. A imagem daquela mulher branca como a neve se fez em pedaços. E seu próprio rosto, preto luminoso, sulcado por gotas que rolavam sobre suas faces, surgiu por alguns segundos no espelho. Ela mesma, logo em seguida

estilhaçando-se, rompendo-se, transformando-se em cacos, caindo sobre o móvel. (BARBOSA, 1993, p.72)

A personagem quebra o espelho por não mais ver-se como branca. Ao ver-se refletida nele, a menina se desfaz do ideal de estética branca que a televisão lhe havia ensinado a desejar.

Neste momento, conseguimos enxergar como a imagem disseminada de forma positiva ou negativa pode ter consequência na vida das pessoas, ao ponto de aceitar-se ou querer ser como o outro determinado como o “melhor” ou “mais bonito”.

A menina passa a se enxergar negra como realmente é e se liberta a partir do momento que rasga as fotos e desconstrói o modelo de beleza imposto pela mídia. O irmão, que compartilha com ela todos esses momentos de devaneios e agora de descoberta da realidade, envergonha-se de sua atitude debochada e se solidariza com a irmã.

Assim, o irmão, tomado pelo sentimento de pertencimento identitário, convida-a para continuar sonhado e se descobrindo bela, valorizando sua própria cor. Como vemos na reflexão contida no diálogo entre os irmãos:

- Eu gosto do seu cabelo, do seu nariz... e sua pele é bonita.
 - Mas não tem modelo preta na TV.
- Ela não entendia porque o mundo lhes negava espaços para desejos.
- Então vai ter você!
- [...] Maravilhada, recompunha-se. Cada fragmento sugerindo uma frase: sim, modelo! Por que não? Por que não atriz ou bailarina? O mundo nada pode quando queremos verdadeiramente alguma coisa! O que consegue destruir o desejo se ele é puro? (BARBOSA, 1993, p.72-73)

A personagem resgata a sua autoestima através da sua aceitação, percebendo que ter os padrões físicos diferentes dos expostos na TV não significa dizer necessariamente que não possua a sua própria beleza. O incentivo do irmão faz renascer nela a possibilidade de sonhar, porém, consciente da sua própria beleza e de quem realmente é, e que para ser aceita socialmente não precisa ter que ser como o “outro” negando sua identidade e desvalorizando seus traços.

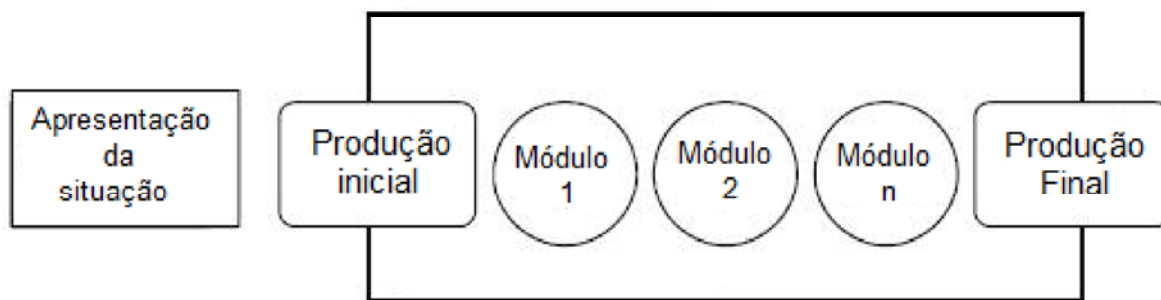
5.4 MODELOS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA VISANDO À RESSIGNIFICAÇÃO DA BELEZA NEGRA

5.4.1 Sequência Didática: O Saber Estruturado

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 97) definem “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A sequência didática é, pois, elemento chave para o trabalho em sala de aula e tem o objetivo de fazer com que o aluno passe a dominar melhor um gênero textual, a fim de que este seja capaz de adequar sua escrita ou sua fala a uma dada situação comunicativa.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 98) apresentam a seguinte estrutura de base da sequência didática:

Figura 2: Estrutura de base da sequência didática



Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 98.

Na primeira etapa, “apresentação da situação”, a tarefa que os alunos irão realizar deve ser apresentada detalhadamente. Em seguida a essa etapa, os alunos elaboram uma primeira produção, oral ou escrita, produção inicial que funciona como uma diagnose que guiará o professor para que este possa adequar o trabalho com o gênero em questão às necessidades e potencialidades da turma. Os módulos, por sua vez, são constituídos por várias atividades ou exercícios que permitem que o aluno se aprofunde nos problemas colocados pelo gênero trabalhado. Por fim, na produção final, o aluno vai colocar em prática os conhecimentos adquiridos, bem como verificar, juntamente com o professor, os progressos alcançados. Essa fase é, também, uma fase avaliativa (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

O esquema de sequência didática básica de Cosson (2014) para o trabalho com letramento literário consta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa, que é a motivação, consiste na preparação do aluno para a entrada no texto. Essa é uma etapa decisiva, pois “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54). A introdução consiste na apresentação de autor e obra. O autor chama a atenção para o fato de que, apesar de ser uma atividade simples, demanda, porém, alguns cuidados. Nesse momento, “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (COSSON, 2014, p. 60). Nessa etapa, também é importante apresentar o texto fisicamente aos alunos, explorando capa, contracapa, orelhas etc.

Na terceira etapa, a da leitura, é importante que o professor faça o acompanhamento dela, mesmo que esta seja realizada fora da sala de aula, convidando os alunos a apresentarem os resultados presencialmente, após intervalos combinados com a turma. Esses intervalos devem ser constituídos de atividades específicas e variadas, que possam levar o professor a avaliar o andamento da leitura do aluno, dificuldades e potencialidades no processo de leitura (COSSON, 2014).

A última etapa é a da interpretação, a qual Cosson (2014, p. 64) afirma que “[...] parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Esta etapa é bastante complexa, e Cosson (2014) propõe, dentro do letramento literário, pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. [...] O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. (COSSON, 2014, p. 65)

Vale salientar, diante disso, que a organização na condução do aluno para chegar a uma interpretação não vale como imposição e que não se pode levar o aluno a supor que exista uma única interpretação nem que toda interpretação seja possível.

O que é mais importante é que o aluno possa fazer uma boa reflexão sobre a obra lida e seja capaz de externalizar tal reflexão de maneira dialógica com a comunidade escolar e entre os leitores da obra.

5.4.2 Propostas de sequências didáticas – eu e você: duas belezas

5.4.2.1 Conto: Pixaim, de Cristiane Sobral.

OBJETIVO GERAL:

- ❖ Promover a efetivação de uma cultura escolar de reconhecimento e valorização das belezas características de cada um.

Objetivos Específicos:

- ❖ Trabalhar inferências;
- ❖ Reconhecer os traços caraterísticos de cada um;
- ❖ Identificar o traço que considera belo em si mesmo.

Conteúdo:

- ❖ Leitura e produção de texto.

Série:

7º ano do Ensino Fundamental.

Duração:

02 aulas.

Procedimentos:

- ❖ Convidar os alunos para olhar um presente que a professora trouxe. Lembrá-los de que não podem divulgar o que há dentro da caixa. Depois que todos os alunos tiverem olhado o presente, deve-se iniciar uma exposição dialogada sobre o valor de cada um, independente da religião, cor, condição social.

Atividade 1 - Conhecendo o texto e o autor

- ❖ Apresentar o título do texto e perguntar se é possível saber do que o texto fala;
- ❖ Expor sucintamente os dados sobre o autor;
- ❖ Justificar a seleção do texto.

Atividade 2 – Leitura do texto

- ❖ Realizar a leitura oral e compartilhada do texto;
- ❖ Pedir para os alunos justificarem o título;
- ❖ Fazer um estudo dirigido do conto.

Atividade 3 – Conhecendo o gênero literário: Diário

- ❖ Mostrar as características do gênero em foco (Diário);
- ❖ Identificar os elementos do gênero em foco.

Atividade 4 – Produção Textual

- ❖ Confeccionar um diário registrando as experiências vividas que dizem respeito à percepção da sua beleza por ele mesmo ou por outrem.

5.4.2.2 Conto: Espelho, de Márcio Barbosa**Objetivo Geral:**

- ❖ Promover atividades escolares de valorização da beleza negra.

Objetivos Específicos:

- ❖ Conhecer o valor atribuído aos cabelos por outras culturas;
- ❖ Ter acesso a informações sobre a melanina;
- ❖ Identificar as características do texto publicitário.

Conteúdo:

- ❖ Leitura e produção de texto.

Série:

7º ano do Ensino Fundamental.

Duração:

06 aulas + 02 aulas interdisciplinares (História e Ciências).

Procedimentos:

- ❖ Convidar os alunos para olhar para os colegas de classe. Depois, pedir que formem filas duplas, um aluno de frente para o outro e solicitar que destaquem o que acham mais bonito no outro, justificando.
- ❖ Fazer uma exposição oral sobre os padrões de beleza e convidar para a leitura do texto.

Atividade 1 - Conhecendo o texto e o autor

- ❖ Apresentar o título do texto e perguntar qual o significado da palavra *espelho*;
- ❖ Expor sucintamente os dados bibliográficos e profissionais sobre o autor;
- ❖ Justificar a seleção do texto.

Atividade 2 - Leitura do texto

- ❖ Realizar a leitura oral e compartilhada do texto;
- ❖ Pedir aos alunos que justifiquem o título do texto com elementos da narrativa;
- ❖ Fazer um estudo dirigido da obra.

Atividade 3 – Conhecendo o gênero literário: Conto

- ❖ Mostrar as características do gênero em foco. (Conto)
- ❖ Identificar os elementos da narrativa.

Atividade 5 – Atividade interdisciplinar (História)

- ❖ O professor de história ministrará uma aula sobre os valores atribuídos aos cabelos pelas diversas civilizações.

Atividade 6 – Atividade interdisciplinar (Ciências)

- ❖ O professor de ciências elaborará e ministrará uma sequência didática sobre a melanina.

Atividade 7 – exibição do Vídeo *Cores e botas*

- ❖ Fazer uma explanação sobre o espaço dos negros nos meios de comunicação. Em seguida, realizar a exibição do curta-metragem *Cores e Botas* (2010).
- ❖ Realizar um debate dirigido.

Atividade 8 – Texto publicitário

- ❖ Exibir o vídeo da campanha *Dove, ame seus cachos*⁸. Enfatizar as características do texto publicitário.
- ❖ Solicitar a produção de uma propaganda de enaltecimento da beleza negra.

5.4.2.3 Conto: Minha Cor, de Raquel Almeida

OBJETIVO GERAL:

- ❖ Promover atividades escolares de enaltecimento da beleza negra.

Objetivos Específicos:

- ❖ Conhecer os dados estatísticos da etnia brasileira;
- ❖ Identificar sua etnia;
- ❖ Examinar as contribuições culturais da população negra.

Conteúdo:

- ❖ Leitura e produção de texto.

Série:

7º ano do Ensino Fundamental.

Duração:

03 aulas + 01 aula interdisciplinar (Geografia).

Procedimentos:

- ❖ Convidar os alunos a dizer a cor da sua própria pele e a cor da dos pais.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2P_Q4IRzLMw>. Acesso em: 04 maio 2015.

Atividade 1 - Conhecendo o texto e o autor

- ❖ Apresentar o título do texto e perguntar se é possível saber do que o texto fala.
- ❖ Expor sucintamente os dados sobre o autor.
- ❖ Justificar a seleção do texto.

Atividade 2 – Leitura

- ❖ Realizar a leitura oral e compartilhada da obra;
- ❖ Identificar os elementos da narrativa.

Atividade 3 – Atividade interdisciplinar (Geografia)

- ❖ O professor de geografia elaborará uma sequência didática para esclarecer os termos empregados pelo IBGE de classificação da população brasileira e apresentação dos dados estatísticos da classificação étnica do último censo.

Atividade 4 – Autoidentificação

- ❖ Solicitar que os alunos observem como está escrita sua como Registro de Nascimento.
- ❖ Pedir que expliquem se concordam com a cor atribuída a eles no Registro.
- ❖ Entregar uma folha de papel ofício com um círculo e solicitar que os alunos desenhem o rosto dele colorindo-o com lápis de cor.
- ❖ Escutar e cantar as músicas *Meu ébano*, de Alcione, e *Negro Lindo*, de Parangolé.

Atividade 5 – Pesquisa

- ❖ Fazer uma pesquisa sobre a contribuição dos negros na cultura brasileira.
- ❖ Confeccionar um portfólio para apresentação no mural da escola.

5.5 IMPRESSÃO DOS ALUNOS SOBRE OS CONTOS TRABALHADOS

Ao serem solicitados a comentar por escrito os textos lidos, a maioria dos alunos (23 deles) fez um resumo daquilo que foi trabalhado. Seus comentários escritos são apresentados no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5: Comentários dos Alunos a respeito dos contos trabalhados

COMENTÁRIO SOBRE OS CONTOS	
Aluno 1 (M.S.)	<p>“Pixaim” – [...] O que entendi nesse conto que o certo é que as pessoas devem se aceitar, aceitar sua origem para que cada dia a mais sejam valorizadas principalmente em seu próprio ponto de vista.</p> <p>“Minha Cor” – [...] Entendi que as pessoas negras devem se orgulhar pois preto é negritude, resistência, coragem, raiz, força e fé como diz no conto; as pessoas devem assumir sua identidade valorizar seus antepassados, princípios em geral; se orgulhar da cor que possui, não importa qual mais todos devem respeitar uns aos outros.</p> <p>“Espelho” – [...] O que percebi nesse texto neste conto é que precisamos mostrar esse espelho para muitas pessoas para elas enxergar-se e vêr (sic) que ser negro precisa ser forte pois apesar de estarmos em tempos avançados as pessoas não enxergam que sêr (sic) negro é um privilégio, pois faz parte da nossa história; toda cor merece respeito, dignidade e direitos iguais, a final somos todos seres humanos.</p>
Aluno 2 (J.L.)	<p>“Minha Cor” – [...] Bem eu achei muito legal a esperiencia (sic) dela ter buscado saber mais sobre o assunto de sua cor e no final se orgulhar de ter ela.</p> <p>“Pixaim” – Esse texto fala sobre uma menina que não tinha os cabelos tão bons e por esse fato a mãe dela passou a alisa os cabelos dela o que a deixou um pouco mal pois ela aceitava os seus cabelos do jeito que eles eram mas que para não deichar Ninguém chateado deixou que alisasse mas depois ela pode falar e voutou a usar os seus cabelos do jeito que eles eram pois ajente só pode ser aquilo que é [sic].</p> <p>“Espelho” – Esse texto fala de uma menina negra que quer ser modelo mas que se ver como uma bela moça loira e enquanto aquela menina treinava o seu andar eles apenas ria, e em um dia enquanto sua mãe entrava o seu irmão disse a mãe que ela queria ser modelo e a mãe dela disse que não podia mais a visinha diçe que a menina era bonitinha e falou alguma de sua características, algum segundos depois a menina vai ao espelho e se ver</p>

	<p>realmente não como ela imaginava e com desgosto quebra o espelho e irmão vai perto dela e conversa com ela. Bem naquele tempo não avia mulheres negras na teve mas ela poderia fazer a diferença[sic].</p>
Aluno 3 (J.A.)	<p>“Pixaim” – A história da Menina Pixaim trata que ela gostava de ser Negra e disso tinha orgulho. No final ela superou o preconceito que tinham sobre negros e se aceita como é Realmente e agora está trabalhando no Planalto em Brasília.</p> <p>“Minha Cor” – Conto sobre duvidas de uma Menina sobre sua cor, pois sua mãe lhe havia falado que era parda. E ela não aceita essa cor pois assim estaria negando suas origens e sua história.</p> <p>“Espelho” – Fala sobre a menina que tinha um sonho de ser modelo e de aparecer na televisão. Mas ao se olhar no espelho vive que era Negra, ela ficou com raiva pois não tinha modelos negras na TV. Mas se aceitou como era pois seu desejo era maior do que qualquer preconceito.</p>
Aluno 4 (C.A.)	<p>“Minha Cor” – [...] No final do conto eu achei lindo porque ela não sentiu vergonha, mais sim orgulho por ser negra.</p> <p>“Pixaim” – [...] De tanto ser maltratada por assim ela chegou ate pensar que o seu nome era Pixaim para ela os negros sempre foi um descobrimento e no final ela aceitou se do jeito que ela sempre foi.</p> <p>“Espelho” – [...] O irmão disse que não tem pessoas negras na TV, então ela iria ser a primeira pessoa negra na TV, de repente um sorriso apareceu. Porque ela nunca ia desistir do seu sonho. [...]</p>
Aluno 5 (R.V.)	<p>“Espelho” – Que não importa a cor da pele, ou o jeito de ser para conseguir aquilo que se deseja. É que todo mundo pode ser o que quiser.</p> <p>“Minha Cor” – Que ser negra é motivo de orgulho, que nós todos somos iguais e não importa a cor. Negro é sinônimo de força, conquista e de liberdade, que a cor da pele não significa nada quando se tem carater.</p> <p>“Pixaim” – Que o jeito do cabelo não importa, só porque você tem o seu cabelo liso ou cacheado, não quer dizer que seu cabelo é feio, so pelo fato de muitas pessoas criticarem o jeito do seu cabelo ser cacheado não é pra você ir la e estragar ele. Seu cabelo e lindo do jeito que ele é.</p>
Aluno 6 (W.F)	<p>“Minha Cor” – [...] As pessoas não tem cupa de nasce de cores diferentes.</p> <p>“Espelho” – [...] Nunca jugue ningue antes de sabe o que ela sonha ser.</p> <p>“Pixaim” – [...] Ningue de ve juga Ningue nem pelo cabelo Nem pelo carater.</p>

<p>Aluno 7 (I.P.)</p>	<p>“Minha Cor” – Esse conto fala de uma menina que que descobrir qual era sua cor e também estava confusa do que era pardo ate que nu final do conto ela diz que tem orgulho de sua cor.</p> <p>“Espelho” – fala de uma garota negra que queria ser modelo mas seu irmão dizia – Não tem modelo negra na TV. mas nu final se valorizó a sua cor.</p> <p>“Pixaim” – Fala de uma menina que não gostava do cabelo porque era pixaim mas no final do conto disse que tem orgulho do seu cabelo.</p>
<p>Aluno 8 (A.O.)</p>	<p>“Pixaim” – [...] Eu acho que temos que aceita pois não der valor aos outros que chinga pois o que você acha.</p> <p>“Minha Cor” – [...] O tempo passou ela completou 15 anos o que descobrir mais coisas. Ela descobril que sua família ja foi escrava mais não se importava.</p> <p>“Espelho” – [...] a mãe disse que ela não podia ser modelo pois gastava muito dinheiro ela quebrou um espelho e a mãe disse que ião ter sete ano de azar a menina não se importava.</p>
<p>Aluno 9 (L.R.)</p>	<p>“Pixaim” – [...] Ela creseu assumiu o seu cabelo natural e preservol sua origem, a erança verdadeira.</p> <p>“Minha Cor” – A garota queria saber qual era sua cor, ela tirou a indentidade e ela viu que tinha a cor parda. Mais ela não sabia que cor era essa e perguntou a sua mãe que cor era pardo, ela respondeu que não é preto e nem branco. Ela foi pra casa pensando.. e perguntou ao pai que cor é essa, ele falou que não existe essa cor. No final, ela asumiu sua cor, Negra com orgulho.</p> <p>“Espelho” – [...] A mãe falou que por ela ter quebrado o espelho iriam ter sete anos de azar. Mais ela disse o contrario que iriam ter mais sorte.</p>
<p>Aluno 10 (L.J.)</p>	<p>“Minha Cor” – Que era uma menina negra que não sabia a sua cor ela foi pergunta sua cor a mãe ela disse que era pardo um dia uma mulhe disse que era a primeira vez que via uma negra que não sabia sambar. A menina foi perguntar a vó. A vó dela disse que ela era negra e ela teve orgulho da sua cor.</p> <p>“Pixaim” – Era uma menina que o cabelo dela era Pixaim a mãe dela queria o cabelo dela liso passou vários pente mais nada. Um dia ela foi na festa e molhou o cabelo dela a e o cabelo dela ficou pixaim e ela deisou a mesma.</p> <p>“Espelho” – Era uma menina que queria ser modelo mais o irmã casoala dela por que não podia ter modelo negra na TV um dia ela jontou os cacos de vidro e ela disse que ela e a ser a primeira negra na TV.</p>

<p>Aluno 11 (T.S.)</p>	<p>“Pixaim” – [...] Além de tudo ela amava seu cabelo, mais todos os detestavam.</p> <p>“Espelho” – [...] A para sua mãe, seu irmão e a amiga da sua mãe era impusível já que não era permitido negros participarem em programas de TV, por isso ela se imaginava branca e de longos cabelo e loiros.</p> <p>“Minha Cor” – [...] Depois de um tempo, ela vai a uma festa de samba, e foi convidada a dançar quando falou que não gostava foi questionada ao ouvir que aquilo era da sua cor!</p>
<p>Aluno 12 (M.D.)</p>	<p>“Pixaim” – O conto pixaim fala da menina que gostaria de seu cabelo como era já seu mãe não gostava do cabelo da filha Ate que a mãe conseguil deichar o cabelo da menina lizo mais ela ainda gosta de seu cabelo como era.</p> <p>“Espelho” – [...] um dia a vizinha disse que ela não conseguiria ser bailarina o irmão também disse [...]</p> <p>“Minha Cor” – A menina ficava se pergutando que cor eu sou mae olhe na sua endentidade e você vera sua cor. e ela olho era pardo, não: eu sou negra. não mais parda.</p>
<p>Aluno 13 (A.C.)</p>	<p>“Minha Cor” – [...] então ela se emocionou com que sua avó falou então ela fez teste e lá perguntava qual era a cor dela ela marcou negra. ia ela se aceitou do jeito que ela é...</p> <p>“Pixaim” – [...] aí outro dia os irmãos dela chamava ela de feia “bombril”, macaca para ela era o fim ela aprendeu que só pode ser aquilo que er.</p> <p>“Espelho” – [...] aí a menina quebrou o espelho com raiva e se cortou a mãe quando chega diz filha que foi isso nos vamos ter 7 ano de azar a menina chateada virou a cara e começou assistir mias o irmão desconfiava que eles ia ter muita sorte...</p>
<p>Aluno 14 (A.S.)</p>	<p>“Pixaim” – Eu entendi que pixaim falou sobre cabelos. Ela se sentia mau porque seu cabelo era ruim. Ela aprendeu que aguente só pode ser aquilo que é.</p> <p>“Minha Cor” – Eu entendi do conto Minha cor. Ela se sentia ruim porque era parda. E ela perguntou a o pai o que e pardo. Ela aprendeu que Negritude, resistencia, orgulho, coragem, raiz, força e fé!</p> <p>“Espelho” – Eu entendi do conto de Espelho. Ela só ficava na frente do espelho. Um dia ela quebrou o espelho e se cortou e a mãe foi la. Ela se sentia que ao contrario, eles ainda teriam muita sorte.</p>

<p>Aluno 15 (T.L.)</p>	<p>“Pixaim” – Eu entendi que a história fala sobre uma menina que era a ovelha negra da família todos tem seu cabelos bons e ela não tem seu cabelo pixaim ela levava apelido de Bom bril e outros um dia teria uma festa e a mãe dela usou um pente quente nos cabelos da filha conseguiu alisar mas quando foi no caminho da festa caiu uma chuva e seus cabelos lisos ficaram duros voltou a ser como antes ela percebeu que deveria ficar n com seus cabelos como estavam e foi a festa.</p> <p>“Minha Cor” – Eu entendi que a história conta de uma menina que iria tirar a carteira de identidade ao ler a certidão de nascimento viu que era parda e perguntou a avô a mãe e outro – o que era pardo? E depois de muitos perguntar ela foi tirar a carteira de identidade ela colocou negra.</p> <p>“Espelho” – A história conta sobre uma menina que queria ser modelo ela ia ao quarto praticar o andar e etc o irmão cacuava da irmã e falava que não tinha modelo negras e o irmão mandou ela olhar no espelho e ela quebro o espelho porque ela era negra mas depois ela percebeu que ela disse que iria ser a primeira atriz negra.</p>
<p>Aluno 16 (S.K.)</p>	<p>“Pixaim” – [...] então a mãe dela decidiu dar um produto chamado hêne mas ela não queria chorava muito por isso não discutiu ir a sua mãe alisar o cabelo pela primeira vez a mãe dela a levou ao espelho e disse que ela estava bonita mas depois ela aprendeu que agente só pode ser aquilo que é.</p> <p>“Minha Cor” – [...] então vai falar com a vó dela e avó dela conta sobre o passado e diz que quem era negro não podia estudar e só trabalhar ajudando a mãe a lavar roupa e acha muito triste e por causa disso ela decidiu se classificar por negra.</p> <p>“Espelho” – Essa história fala de uma menina que sonha em ser modelo mas ela é negra e não existem modelos negras mas vai um homem e diz que ela é bonita e poderia ser a primeira modelo negra então ficou muito feliz por poder ser modelo.</p>
<p>Aluno 17 (M.F.)</p>	<p>“Minha Cor” – Eu entendi que a menina não sabia qual era a sua cor pois sua mãe falou que era parda mas ela não sabia que cor era parda então ela assumiu que era negra.</p> <p>“Espelho” – Uma menina que queria ser uma modelo mas o racismo já foi na sua própria casa pelo seu irmão e a sua mãe ficava falando que nunca viu uma negra ser modelo. Mas o seu irmão pediu decupas para sua irmã.</p> <p>“Pixaim” – Uma garota que só tinha 10 anos de idade que tinha os cabelos não muito bom ela passava produtos químicos nos cabelos mas não ajudava nada. Mas ela queria os seus cabelos assim mesmo que era.</p>

<p>Aluno 18 (R.S.)</p>	<p>“Minha Cor” – [...] E ela contou que no tempo dela não podia estudar porquê pessoas negras não estudava só pessoas brancas e a avó dela, o pai e a mãe sófria bulem. E a menina desia que pardo não existia, ela desia que tem a cor branco e preto. Então ela resolvel assumir que era negra.</p> <p>“Pixaim” – É uma menina que mora no Rio de Janeiro de olhos castanhos claros e negra de dez anos que tem cabelos ruim e ela sofria bulem em casa do irmão e da mãe e até na vinzinha. Chamavam ela de Pixaim ela não sabia o que fazer mais a mãe dela deu um jeito no cabelo dela mais a menina com um tempo resolvel aceitar do jeito que ela é.</p> <p>“Espelho” – Era uma menina negra que queria ser modelo e trabalhar a TV ela tinha fotos de homem na porta do Armário e de mulheres loiras na gaveta e o irmão ria dela porquê ela queria ser modelo e ele desia que pessoas negras não trabalhava na TV. [...]</p>
<p>Aluno 19 (C.H.)</p>	<p>Eu gosto de cada um deles.</p> <p>“Pixaim” – era uma menina que tinha o cabelo ruim, sua mãe e uma mulher tentava arrumar seu cabelo de alguma forma. Só que ela era negra que se casou com um negro quando ela cresceu. Sua mãe tinha vergonha dela, quando cresceu virou uma mulher batalhadora. “Por ela ter cabelo ruim e ser negra, todos tem o direito de ser livre”.</p> <p>“Minha Cor” – Conta de uma menina que não sabia sua cor, porque ia fazer sua carteira de indentidade. Um dia ela foi no bar, e uma mulher disse que ela era a primeira negra que não sabia sambar, ela foi perguntar a sua avó ela contou que já sofreu racismo e no final ela si assume negra. “Quem é negra sofre racismo, mas sua avó sofreu”.</p> <p>“Espelho” – Fala de uma garota que queria ser modelo. Um dia sua mãe chegou sedo do trabalho com a vizinha e sua mãe disse que ela não podia ser modelo, ela correu para o quarto rasgou a sua boca até doer e quebrou o espelho, depois seu irmão disse que ela ia podia ser modelo. “Pode ser negra ou não pode ser modelo”.</p> <p>O racismo ainda existe e como pode ser.</p>
<p>Aluno 20 (J.F.)</p>	<p>“Minha Cor” – No texto fala de uma menina negra que não sabe sua cor realmente ela pergunta a sua mãe? Sua mãe diz que ela não é nem negra nem branca e no final a menina assume a sua cor realmente.</p> <p>“Pixaim” – No texto fala de uma menina que tinha o cabelo ruim e ela lutava para o cabelo ficar arrumadinho.</p> <p>“Espelho” – O texto fala que a menina sofria bulim do irmão so ficava xingando ela e por fim ela virou modelo.</p>

Aluno 21 (L.T.)	<p>“Pixaim” – Sobre a estória da menina com o cabelo pixaim eu entendo que ela se sentia triste porque tinha um cabelo tão ruim e não bom.</p> <p>“Minha Cor” – A menina entendeu que a cor dela é parda, significa nem preta e nem branca e ela ficou confusa porque parda ela nunca viu.</p> <p>“Espelho” – eu entendi que a menina sonhava ser atriz de novela e o irmão dela ria sempre dela e disse que ela não ia ser uma atriz de novela porque ela era não muito feia para a estrutura do seu rosto por seu nariz e seu cabelo.</p>
Aluno 22 (M.S.)	<p>“Minha Cor” – No texto fala de uma menina que não sabe sua cor realmente ela perguntava para sua mãe e ela disse que ela é nem preta e nem branca e no final a menina assume a sua cor realmente.</p> <p>“Pixaim” – No texto fala de uma menina que tinha o cabelo ruim e ela lutava para o ‘cabelo ficar arrumadinho, mas no final ela lida com o cabelo e assume que o cabelo é ruim e ela disse que só pode ser aquilo que é...</p>
Aluno 23 (J.L.)	<p>“Espelho” – [...] Seu irmão que até então estava deitado levantou-se e vendo o pequeno corte em sua mão a beijo e abraçou e disse a ela que se não houvesse modelos negras, agora iria ter.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nota: Foi mantida a ortografia original conforme redigida pelos alunos.

Uma análise dos comentários demonstra que, em linhas gerais, os textos foram lidos e houve uma atitude de reflexão acerca do racismo, principalmente no sentido de que, apesar de estarmos num mundo de muitos avanços em todas as áreas, ainda presenciamos atos de preconceito e discriminação racial, como vemos na resposta do aluno 1: “pois apesar de estarmos em tempos avançados as pessoas não enxergam que sêr [sic] negro é um privilégio, pois faz parte da nossa história; toda cor merece respeito, dignidade e direitos iguais, a final somos todos seres humanos”.

A resposta do aluno 5 também vai nessa direção: “Que não importa a cor da pele, ou o jeito de ser para conseguir aquilo que se deseja. É que todo mundo pode ser o que quiser”.

Chegar a essa conclusão leva-nos a inferir que os alunos percebem que a atitude de preconceito sinaliza para um atraso cultural, temporal, humano. Por outro lado, a resposta motivada pela leitura dos textos pode levá-los a comentar o texto de

maneira política e eticamente correta, mas que não corresponde às suas atitudes e discursos do cotidiano. Ou seja, sua resposta ser apenas um elemento de retórica.

Comentários como o do aluno 6 nos levam a perceber que o preconceito está tão interiorizado e cristalizado que, ainda que se tente negá-lo, ele aparece de maneira velada, no discurso: “as pessoas não tem culpa de nasce (sic) de cores diferentes”; ou o comentário do aluno 21: “ela se sentia triste porque tinha um cabelo tão ruim e não bom!”. Em um e outro comentário, o velho preconceito aparece, veladamente, nos vocábulos: “culpa” e na expressão “porque tinha um cabelo tão ruim”.

Segundo Silva Jr. (2002, p. 20)

Durante um certo período, quando se abordava a questão da discriminação no trabalho, neste país, tanto o Movimento Negro quanto estudiosos e pesquisadores acreditavam que a discriminação manifestava-se na ponta final das relações raciais, isto é, a parcela negra da população defrontava-se com o racismo no momento do ingresso e/ou no curso da relação de trabalho. Posteriormente, com o auxílio de estudos – principalmente estatísticos – sobre o processo educacional brasileiro, notou-se que essa discriminação estava situada na ponta inicial do processo, uma vez que a trajetória de escolaridade era intensamente diferenciada por raça/cor, desde o acesso, passando pela permanência e finalização da trajetória escolar, a qual, por sua vez, era definidora de capacidade competitiva, num mercado de trabalho formal que demandava cada vez mais competências específicas e altamente desenvolvidas.

Sendo assim, o trabalho com a cultura afro-brasileira, de modo que venha a ressignificar, valorizar e desconstruir preconceitos na escola, com crianças e jovens vem a ser essencial na luta contra a discriminação racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo trabalho de pesquisa demanda tempo para reflexão e análise dos fatos estudados. Especialmente neste trabalho, houve a oportunidade de repensar não só a prática em sala de aula, mas também as condições como se enxerga o outro no dia a dia. As relações raciais no Brasil demonstram um racismo disfarçado, encoberto por um falso discurso de democracia racial. A necessidade de se integrar ao parâmetro determinado pela elite dominante e pela mídia estabelece uma busca pela hegemonia de padrões estéticos e culturais como forma de tornar invisível e desvalorizar o afrodescendente na formação da sociedade brasileira.

A questão está tão enraizada no povo brasileiro que é difícil se declarar negro. Nesta pesquisa, a aplicação dos questionários demonstrou que, na questão referente à cor da pele, houve uma verdadeira confusão em como se definir. A grande maioria dos alunos colocou a alternativa “pardo”, embora fosse visível a prevalência de negros na sala de aula. Que fique claro que ser negro não é possuir apenas características fenotípicas, ser negro é uma questão de pertencimento, envolve atitude e, acima de tudo, coragem de se posicionar política e socialmente.

O objetivo deste trabalho foi justamente tentar desmistificar que ser negro é ruim, e é através da literatura que se propõe a valorização da beleza negra. A escola como espaço para transmissão de saberes estabelece a ligação entre o lúdico e o real, promovendo a ressignificação da identidade e da estética negra. E é o letramento literário que irá proporcionar uma visão crítica e autônoma, garantindo ao aluno a possibilidade de se posicionar como sujeito.

A aplicação da Lei nº. 10.639/03 é de fundamental importância para construção de novas relações sociais. O fato de ser obrigatória também não determina que seja trabalhada, por isso, é necessário um desprendimento do corpo docente para investir em um currículo interdisciplinar no desenvolvimento de projetos que valorizem as múltiplas identidades.

O processo de aplicação dos questionários, seguido da leitura e análise dos contos, mostrou que muitos nunca tinham ouvido falar no termo afro-brasileiro e nem conheciam a temática. Surge a inquietação de que realmente ainda falta muita intervenção nas escolas de ensino fundamental I e II, no sentido de trabalhar a

literatura afro-brasileira, com tudo que a envolve, sua cultura, sua história e a quebra de preconceitos instalados pela sociedade miscigenada.

Durante a aplicação das sequências didáticas e das discussões em sala de aula, surgiram também alguns testemunhos de meninas que sofreram preconceito racial. Fizemos uma análise do que é o preconceito, como ele machuca o outro, que é preciso agir com empatia em relação ao agredido, tentando sentir na pele a dor de ser excluído. Ressaltamos que ninguém é melhor do que ninguém e que todos somos únicos, apesar de diferentes.

As sequências didáticas aplicadas em sala de aula foram elaboradas com o intuito de auxiliar os alunos no reconhecimento do seu próprio valor e da valorização do outro. A partir de várias abordagens, as discussões sobre a beleza negra e a apropriação e afirmação da identidade étnica foram conduzidas de forma que o aluno ressignificasse seus conceitos e desconstruísse preconceitos, estabelecendo uma visão mais ampla em relação à cultura afro-brasileira, norteados pelo letramento literário.

A produção dos alunos revela que a maioria conseguiu enxergar de forma positiva o referencial de beleza afro, que racismo e preconceito representam uma abominação sociocultural e que não se podem permitir imposições de uma classe dominante. Por outro lado, fica claro que para alguns alunos ainda se encontra enraizado o preconceito velado, demonstrado nas palavras carregadas de discriminação. A necessidade de trabalhos constantes dentro do que determina a Lei nº. 10.639/03 é imprescindível, visto que muito estigma ainda precisa ser quebrado.

O mais importante, no entanto, é que após as discussões, os alunos conseguiram entender que as raízes africanas precisam ser valorizadas, que o importante é sua origem, sua história e o que ele ou ela acredita. Que o belo pode ser o diferente e o mais importante é ser quem se é.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam; RUGGI, Lennita. Corpo, identidade e a política da beleza. **Revista Gênero**, Niterói, v. 7, n. 2, p. 39-63. jan.-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/download/142/86>>. Acesso em: 24 ago. 2015.
- AFROEDUCAÇÃO. **Quem Somos**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.afroeducacao.com.br/quem-somos>>. Acesso em: 23 ago. 2015.
- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os Métodos Qualitativos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- ALMEIDA, Raquel. Minha Cor. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos Negros: Contos Afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2007. p. 185-190.
- ALVES, Castro. **Os escravos**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literatura africana e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; SECADE, 2005. p. 117-124.
- BARBOSA, Márcio. Espelho. In: RIBEIRO, Esmeralda et al. (Orgs.). **Cadernos Negros**, v. 16. São Paulo: Quilombhoje, 1993. p. 69-73.
- BARTHES, Roland. Encore le corps. **Critique**, Paris. n. 423-424, p. 645-654, 1982.
- BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.
- _____. Lei nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; Sepir, 2004.

CAMARGOS, Clayton Neves; MENDONÇA, Caio Alencar; DUARTE, Sarah Marins. Da imagem visual do rosto humano: simetria, textura e padrão. **Rev. Saúde soc.**, v.18, n.3 p. 395-410, set. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000300005>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1980.

_____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1977.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006. p. 15-28.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz; CONCEIÇÃO Antônio Carlos Lima da. A construção da identidade afrodescendente. **Rev. África e Africanidades**, Belford Roxo/RJ, Ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Construcao_identidade_afrodescendente.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº. 196/96**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, 1996.

CORES e botas. Direção: Juliana Vicente. Realização: Preta Porte Filmes. Documentário (curta-metragem). Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. Intérpretes: Jhenyfer Lauren, Dani Ornellas, Luciano Quirino, Bruno Lourenço. São Paulo: Preta Porte Filmes, 2010. 16 min, son., color. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas>. Acesso em: 20 maio 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. O padrão estético do negro em Salvador (1980-2005). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: PODER, CULTURA E DIVERSIDADE, 3., Caetité/BA, 2006. **Anais...** Caetité/BA: Uesb, 2006. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/cassi_ladi_reis.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

CURY, Augusto Jorge. Prefácio. In: _____. **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. p. 4-6.

DALCASTAGNÈ, Regina. Por que precisamos de escritoras e escritores negros?. In: Silva, Cidinha da. (Org.). **Africanidades e relações raciais**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p. 66-69.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE JR., João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência**. Belo Horizonte: Ação Educativa, [2006]. Disponível em: <http://www.acaocomunitaria.org.br/discussoes_tematicas/literatura_e_afro_descendencia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula: Saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FIALHO, Vânia. Caiana dos Crioulos: Revisitando um quilombo do brejo paraibano. **Observatório Quilombola**, Rio de Janeiro, v. 8, 2005. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B_jlZF002awzS0pESFRITVVfWfK/edit>. Acesso em: 08 jul. 2015.

FIGUEIRAS, Vera Maria. Preconceito racial nas escolas. **Revista estudos afro-asiáticos**, São Paulo, n. 18, maio 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erwin. **Estigma**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Relações Raciais**, ano 1, n. 1, out. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2015.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Editora DP & A, 2007.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: Visita à história contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Alagoa Grande**. In: _____. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/23OW6>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LIEBIG, Sueli Meira. Narciso acha feio o que não é espelho. In: SEMANA INTERCULTURAL, 1., João Pessoa, 2007. **Anais...** João Pessoa: PAELE; CCHLA; UFPB, 2007. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafrro/data1/artigos/artigosueli.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

LODY, Raul. **Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

LOPES, Ana Lúcia. **Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos**. Belém/PA: IFPA, 2008. Disponível em: <http://www.aprender.ifpa.edu.br/file.php/223/Material_de_Estudo_do_Topic_04/RA_CISMO.rtf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

MORAES, Vinicius. **Nova antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOREIRA SILVA, Allan Rooger. **A Filosofia e o Discurso Sobre a Beleza**. Portal Educação, 2 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/cotidiano/artigos/57520/a-filosofia-e-o-discurso-sobre-a-beleza#ixzz3mI4hD4op>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

MOURA, Clovis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul.-out. 2012. Disponível em:

<<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A África na Escola Brasileira**. Rio de Janeiro: SEDEPRON; IPEAFRO, 1991.

OJO-ADE, Femi. O Brasil, paraíso ou inferno para o negro? Subsídios para uma nova negritude. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2. ed. Rio de Janeiro: Palla; Salvador: CEAO, 2007. p. 35-50.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estud. av.**, São Paulo, v.18, n.50 p. 57-60 abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100006>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Panorama da Literatura Afro-Brasileira. **Callaloo**, [s.l.], v. 18, n. 4., p. 875-880, 1995. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigoedmilsoncallaloo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

PINTO, Tania Regina. **Blog Primeiros Negros**. São Paulo, 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 23 ago. 2015.

PRIORE, Mary Del. **Histórias e conversas de mulher**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos avançados**, São Paulo, v.18, n.50, p. 161-193, abr., 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100017>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

RIBEIRO, Ronilda I. Identidade do afrodescendente e sentimento de pertença a networks organizadores em torno da temática racial. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2. ed. Rio de Janeiro: Palla; Salvador: CEAO, 2007. p. 235-252.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Desafios para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 16., 2012, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria/RS: Unifra, 2012.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006. p. 53-67.

SAMPAIO, Rodrigo P. de A.; FERREIRA, Ricardo Franklin. Beleza, identidade e mercado. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 120-140, abr. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/viewFile/P.1678-9563.2009v15n1p120/1023>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SANT'ANNA, Antonio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; SECADE, 2005. p. 39-68.

SANTOS, Jocélio Teles dos. O negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, n.38, p.49-65. dez. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2000000200003>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; SECADE, 2005. p. 21-38.

SILVA JR., Hélio. **Discriminação Racial na Escola**. Entre a Lei e as Práticas Sociais. Brasília: Edições Unesco, 2002.

SILVA, Silvio Ribeiro da. A representação étnico-racial no livro didático de português. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória/ES, v. 5, n. 5, p. 157-173, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/5184/3880>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. In: _____. **Espelhos, Miradouros, Dialéticas da Percepção**. Brasília: Dulcina, 2011. p. 21-25.

SOUZA E SILVA, Assunção de Maria. Legados africanos na poesia de autores afro-brasileiros. **Rev. África e Africanidades**, Belford Roxo/RJ, Ano 1, n. 4, fev. 2009. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Construcao_identidade_afrodescente.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SOUZA, Ana Lucia Silva; SITO, Luanda. Letramentos e Relações Raciais em tempos de Educação Multicultural. In: VÓVIO, Claudia Lemos; Luanda SITO; GRANDE, Paula Baracat de (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-50.

SOUZA, Florentina. Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões. **Revista Palmares**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 64-72, 2005. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SVARLIEN, Oscar. Cidadania (citizenship). In: _____. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

TOKARNIA, Mariana. **A beleza negra é uma questão política para a professora Yaba Blay**. Brasília: Empresa Brasil de Comunicação, 22 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/2015/07/beleza-negra-e-uma-questao-politica-para-professora-yaba-blay>>. Acesso em 30 jul. 2015.

TVE E FM CULTURA. **Nação exhibe série especial sobre beleza negra**. Porto Alegre: Fundação Cultural Piratini – Rádio e Televisão, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.tve.com.br/2014/06/nacao-exibe-serie-especial-sobre-a-beleza-negra/>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

VALENTE, Ana Lúcia. Os Negros e a Educação as Políticas de Ação Afirmativa. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO; MEC; SECAD; ANPED, 2005. p. 251-270 (Coleção educação para todos; 7).

VASCONCELOS, Maria Auxiliadora Marques. Beleza Negra: a diversidade cultural e a LEI nº. 10.639/2003. **Revista Educação e Linguagem**, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/02/11/outros/cc506c4ee9166560a573b65f908527d7.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário apresentado junto aos discentes



Questionário aplicado pela Pesquisadora Acadêmica Mestranda Micheline Carlos de Souza, sob orientação da Pesquisadora Responsável Prof. Dra. Sueli Liebig, com os alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, Alagoa Grande-PB, a fim de colher dados para a Pesquisa: Literatura Afro-brasileira: olhando-se no espelho.

INFORMAÇÕES

1. ANO:
2. IDADE:
3. SEXO: () M () F
4. COR: () Branco () Pardo () Negro
5. Quantos livros você já leu?
() Nenhum () um () Mais de um () Muitos
6. Se já leu mais de um, cite aquele ou aqueles de que você mais gostou?

7. Você já leu algum conto afro-brasileiro? () SIM () NÃO
8. Você já ouviu falar nesse termo afro-brasileiro? Onde? () SIM () NÃO
9. O que você entende por literatura afro-brasileira?

10. Marque a alternativa cujo trecho representa a literatura afro-brasileira.

() “o cabelo não balançava e ela imaginou diferentes formas de arrumá-lo. Sorria a cada novidade descoberta. Olhou-se. Tinha um corpo realmente bonito. Imaginou-se em meio a atores, homens e mulheres que a respeitavam. Havia escolhido. (Espelho, Márcio Barbosa) (BARBOSA, Márcio. Espelho, 1993.)

(...) “Espero que você esteja preparada para ouvir, Baby. Quando fui ao médico levar o resultado do exame imunológico de gravidez, o dr. ... descobriu que eu carregava uma borboleta dentro de mim. Nunca contei nada a ninguém, embora estivesse feliz. Seria uma borboleta linda como os meninos” (RIBEIRO, Esmeralda. À procura de uma borboleta preta, 1993).

() Há longo tempo, debaixo da escravidão, uma moleca desagradou ao senhor. Não sei o nome dela. Vamos chamá-la de Felipa, um nome que se usava muito antigamente.

Gozado essa coisa de nome... No tempo do Onça, por aqui ninguém se chamava Simone, Mônica, Karem ou Roberta. Era Felipa, Anacleto, Jacinta, Jovina...

Aborrecido, o senhor usou seu triste direito de castigar. Mandou levarem Felipa à floresta. Fosse amarrada num pé de pau, até morrer de fome e sede. Isso se as onças e cobras não fizessem o serviço primeiro.

A mãe da escravinha se ajoelhou aos pés do dono:

— Perdoe, perdoe...

— gemia.

— Eu prometo ser sua escrava para o resto da minha vida.

— Escrava você já é

— respondeu ele.

— Não prometa o que não pode cumprir. Levante. (SANTOS, Joel Rufino dos, 2005.)

11. Justifique sua(s) escolha(s).

Alagoa Grande, _____ de _____ de 2015

ANEXOS

ANEXO A: Lei nº. 10.639/03

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B: Lei nº. 11.645/08

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO C: Declaração de Concordância do Orientador

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:****LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E PROTAGONISMO DA BELEZA
NEGRA**

Eu, **Sueli Meira Liebig**, professora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG 225.768 – PB, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 15 de abril de 2015.

**Pesquisador Responsável
Orientador**

Orientando

ANEXO D: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa:

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E PROTAGONISMO DA BELEZA
NEGRA**

Eu, **Sueli Meira Liebig**, professora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG 225.768 e CPF: 436.639.744-72 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 15 de abril de 2015.

**Assinatura do(a) Pesquisador responsável
Orientador(a)**

ANEXO E: Autorização do gestor escolar

A U T O R I Z A Ç Ã O

Autorizo Micheline Carlos de Sousa, RG 1528559 SSP/PB, CPF 873.170.284-87, a aplicar questionário com alunos do 7º ano do ensino fundamental, integrante de um Projeto de Pesquisa, cujo objetivo é promover ações afirmativas no ensino de literatura afro-brasileira na educação básica, para uma posterior orientação e recomendação a professores de como usar os materiais didáticos para efetivar a aplicação da Lei 10.639/03.

Alagoa Grande, 18 de Março de 2015.

- Diretor -

ANEXO F: Autorização do representante legal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Literatura Afro-brasileira e Protagonismo da Beleza Negra

Locus da Pesquisa: E.M.E.I.F. Instituto Desembargador Severino Montenegro, Alagoa Grande – PB.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra. Sueli Meira Liebig

Pesquisadora acadêmica: Micheline Carlos de Sousa

Prezado (a) Senhor (a):

Somos pesquisadoras do Curso de Mestrado – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba e pretendemos realizar um estudo cujo objetivo é identificar como o professor pode usar adequadamente as obras de Literatura Afro-brasileira para promover um ensino significativo e aplicar a Lei 10.639/03 e suas especificidades na Educação Básica. Que ações podem ser consideradas afirmativas no ensino de literatura afro-brasileira na educação básica? O estudo será realizado com a turma do 7º ano da E.M.E.I.F. Instituto Desembargador Severino Montenegro, Alagoa Grande – PB.

Caso concorde, neste trabalho seu (sua) filho (a) será avaliado por mim e pela professora Dra. Sueli Meira Liebig da Universidade Estadual da Paraíba. Para esta finalidade, avaliaremos os voluntários através das atividades orais e escritas destes. Informamos que esta pesquisa não oferecerá nenhum tipo de exposição para o (a) aluno (a) e que o (a) senhor (a) não receberá pagamento para isto e que também não será prejudicado de forma alguma caso não queira autorizar a participação do (a) seu (sua) filho (a) neste estudo.

Caso o (a) senhor (a) consinta, será necessário assinar esse termo como é exigido pela RESOLUÇÃO Nº196/96, versão 2012, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Solicitamos o seu consentimento também para a publicação e divulgação dos resultados, garantindo o anonimato nos veículos científicos e/ou divulgação (jornais, revistas, congressos, dentre outros) que os pesquisadores acharem conveniente.

Esperamos contar com seu apoio e desde já agradecemos sua colaboração.

Contato com o pesquisador responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, favor ligar para a pesquisadora Prof.

Micheline Carlos de Sousa

Telefones: (83) 99112-7167 ou (83) 99694-6523

Endereço: Rua Francisco Carlos da Silva, 365, Alagoa Grande – PB.

E-mail: micheline_ag@yahoo.com.br

CONSENTIMENTO:

Após ter sido informado sobre a pesquisa, consinto na participação do (a) meu (minha) filho(a) _____.

Fui informado (a) de que receberei uma cópia deste termo.

Assinatura do Representante Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável